

## ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA: AS CONTROVÉRSIAS DE UM COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA

### *PEDAGOGICAL INTEGRATION ACTIVITY: THE CONTROVERSIES OF A CURRICULUM COMPONENT IN THE PEDAGOGY COURSE*

### *ACTIVIDAD DE INTEGRACIÓN PEDAGÓGICA: LAS CONTROVERSIAS DE UN COMPONENTE CURRICULAR EN LA CURSO DE PEDAGOGÍA*

Daniel Cardoso ALVES<sup>1</sup>

Macilene Vilma GONÇALVES-RIBEIRO<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é adensar a problematização da concepção de Atividade de Integração Pedagógica (AIP) a partir da percepção dos acadêmicos concluintes do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de Minas Gerais. Adota-se uma abordagem qualitativa estruturada em três procedimentos metodológicos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Para a produção das informações, o instrumento de campo utilizado foi o questionário do *Google forms*. Neste texto a problematização do componente curricular AIP assume centralidade e é abordada de forma associada com as práticas de Extensão e de Atividade Acadêmico-científico-cultural (AACC). A problematização também é relacionada com as concepções de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e educação. Conclui-se o artigo defendendo a importância de pesquisas que tomem como caso empírico de análise os dilemas da própria endogenia curricular.

**Palavras-chave:** Atividade de Integração Pedagógica. Dilemas. Pedagogia.

**ABSTRACT:** *The purpose of this article is to deepen the problematization of the concept of Pedagogical Integration Activity (AIP) from the perspective of academics graduating from the Pedagogy course at a public university in the state of Minas Gerais. A qualitative approach is adopted, structured in three methodological procedures: documentary research, bibliographical research and field research. For the production of information, the field instrument used was the Google forms questionnaire. In this text, the problematization of the AIP curricular component assumes centrality and is approached in association with the practices of Extension and Academic-Scientific-Cultural Activity (AACC), it is also related to the concepts of interdisciplinarity, multidisciplinary, transdisciplinarity and education. The article concludes by defending the importance of research that takes as an empirical case of analysis the dilemmas of curricular endogeny itself.*

**Keywords:** *Pedagogical Integration Activity. Dilemmas. Pedagogy.*

**RESUMEN:** *El objetivo de este artículo es profundizar la problematización del concepto de Actividad de Integración Pedagógica (AIP) en la perspectiva de académicos que egresan de la carrera de Pedagogía en una universidad pública del*

<sup>1</sup> Doutorando em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1597-5180>. E-mail: [daniel.alves@uemg.br](mailto:daniel.alves@uemg.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-3924-9781>. E-mail: [macilene.ribeiro@uemg.br](mailto:macilene.ribeiro@uemg.br).

*estado de Minas Gerais. Se adopta un enfoque cualitativo, estructurado en tres procedimientos metodológicos: investigación documental, investigación bibliográfica e investigación de campo. Para la producción de información, el instrumento de campo utilizado fue el cuestionario de formularios de Google. En este texto, la problematización del componente curricular de la AIP asume centralidad y se aborda en asociación con las prácticas de Extensión y Actividad Académico-Científico-Cultural (AACC), también se relaciona con los conceptos de interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad y educación. El artículo concluye defendiendo la importancia de una investigación que tome como caso empírico de análisis los dilemas propios de la endogenia curricular.*

**Palabras clave:** *Actividad de Integración Pedagógica. Dilemas. Pedagogía.*

## Introdução

Esta pesquisa teve como *locus* de investigação o cinquentenário<sup>3</sup> curso presencial de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG).

Esse curso, é importante lembrar que, apesar das muitas adaptações curriculares pelas quais passou, efetivamente vivenciou apenas duas experiências curriculares: uma em 1998 e outra em 2008, além da que está vigorando, pelo menos em tese<sup>4</sup>, desde 2020. E, em todas elas

[...] os conceitos básicos do currículo de 1998, assim como a organização em torno de eixos temáticos e núcleos formativos também foram mantidos, incorporando da nova legislação os determinantes da formação que passaram a colocar grande ênfase na docência. Todavia, considerada a experiência institucional, de longa data, com a formação do pedagogo, a proposta de 2008 procurou manter a formação integrada para a docência e para a gestão de processos educativos, como sempre fez ao longo de sua história (UEMG, 2020, p. 12).

Essa perenidade curricular é evidenciada, também, na viabilização do denominado núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (EI). Esse núcleo compreende componentes curriculares identificados como Práticas Pedagógicas

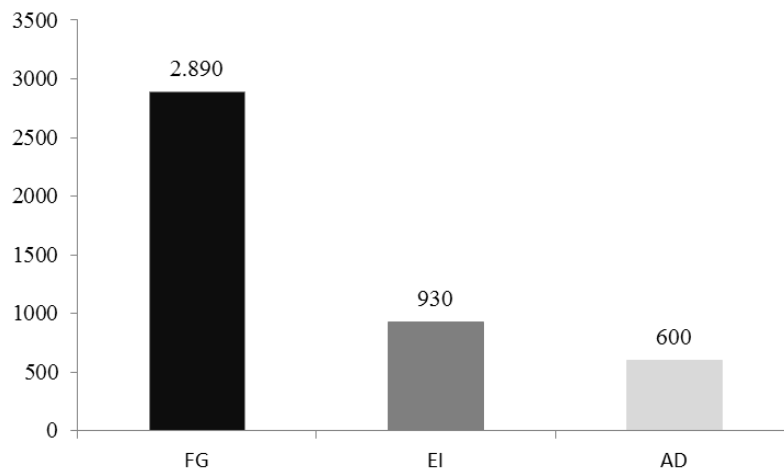
<sup>3</sup> Regulamentado pela Resolução SEDCTES nº 09/2018, publicada em 06/03/2018, teve sua origem na década de 1970 por força do Decreto Estadual nº 12.235, de 1º de dezembro de 1969. Posteriormente ao mencionado Decreto foram aprovados os Decretos Federais nº 66.855, de 07 de julho de 1970 e nº 74.109, de 27 de maio de 1974, cada qual, respectivamente, autorizou e reconheceu o funcionamento do curso de Pedagogia. Contudo, esse curso, que deu origem à Faculdade de Educação do *Campus* de Belo Horizonte através da Lei nº 11539, de 22 de julho de 1994, e do Decreto Estadual nº 36896, de 24 de maio de 1995, quando da sua absorção pela UEMG, já acumulava 25 anos de existência.

<sup>4</sup> No currículo em ação, muitas adaptações aprovadas em 2020 pelo COEPE não entraram em vigor e os debates seguiram no ano de 2022, inclusive com a proposição de um novo currículo para o curso.

de Formação (PPF), as quais, com exceção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), têm na Atividade de Integração Pedagógica (AIP) a instância curricular que lhes dá materialidade, pois, como dispõe o respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC): na AIP são organizadas e produzidas as Práticas de Pesquisa, Atividades Acadêmico-científico-culturais (AACC), Atividades de Extensão e do Estágio Supervisionado, enquanto exigências curriculares obrigatórias para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia. Essa abrangência da AIP ensejou a pesquisa, cujo objetivo geral foi problematizar a concepção da AIP segundo a ótica dos acadêmicos concluintes, no ano de 2021, do curso de Pedagogia da FaE/UEMG.

Como proclama o currículo formal, ao perpassar com êxito pelos oito núcleos formativos, o acadêmico integralizará 4.420 horas, sendo 4.300 horas de componentes curriculares de natureza obrigatória e 120 horas de natureza optativa, correspondentes aos 222 créditos exigidos pela Resolução CNE nº. 02/2015, como se detalha no gráfico:

**Gráfico 1.** Distribuição tipificada de cargas-horárias do curso de Pedagogia da FaE/UEMG de acordo com a Resolução CNE nº. 02/2015



**Fonte:** UEMG, 2020.

No que concerne ao componente curricular AIP, enfoque deste artigo, são 240 horas e 16 créditos que o discente deverá cumprir ao longo curso, considerando o cômputo de 30 horas - 36 aulas - e 02 créditos distribuídos em cada um dos oito núcleos formativos. Essas horas e creditação de AIP estão alocadas exclusivamente nas 930 horas do núcleo EI.

Diferentemente de uma estrutura disciplinar tradicional, a AIP não possui uma ementa específica, é organizada e coordenada em concomitância por todos os docentes

que integram o respectivo núcleo formativo, tem o seu plano de ensino construído juntamente com os discentes e possui estreita relação com as PPF (Atividade de Pesquisa, o Estágio Supervisionado, as Atividades de Extensão e as Atividades Acadêmico-científico-culturais), como se extrai do PPC:

A AIP constitui-se como estratégia metodológica de integração curricular em sala de aula e deve envolver todos os docentes da turma. Todas as atividades sob responsabilidade da AIP são planejadas no coletivo da turma e acompanhadas pelos professores e estudantes, o Centro de Ensino e Núcleo de Estágio, a Coordenação de Extensão, o Centro de Pesquisa e os programas de Pós-graduação em situações em que cada setor esteja especificamente envolvido (UEMG, 2020, p. 47).

Entretanto, a conjuntura atual vivenciada pela FaE/UEMG, notadamente pelo seu corpo docente, é reveladora de que a manutenção do componente curricular carrega consigo dilemas e controvérsias de opiniões categorizadas, pelo menos, em três ordens – legal/financeira, social e pedagógica:

1. A atual situação claudicante que enfrenta a FaE/UEMG dada a impossibilidade de contratação de docentes afora do quadro permanente, gerando um excessivo aumento nos encargos didáticos dos mesmos, ao passo que 8 (oito) docentes ministram um mesmo componente curricular;

2. O distanciamento da manutenção desse componente curricular aos princípios da razoabilidade<sup>5</sup> e da proporcionalidade<sup>6</sup> orçamentárias, sob o crivo de uma análise curricular reducionista e economicista que desconsidera que no

[...] cenário neoliberal que vivenciamos, com flexibilização das relações de trabalho e alterações que chegam cada dia mais no setor público educacional, prejudicando direitos dos professores, é difícil pensar na luta em prol do desenvolvimento profissional docente porque ele só é possível mediante condições de formação e de trabalho adequadas, o que ainda está muito distante da realidade (OLIVEIRA; SILVA; BRITO; NUNES, 2018, p. 38).

<sup>5</sup> “O razoável é conforme a razão, racional. Apresenta moderação, lógica, aceitação, sensatez. A razão enseja conhecer e julgar. Expõe o bom senso, a justiça, o equilíbrio. Promove a explicação, isto é, a conexão entre um efeito e uma causa. É contraposto ao capricho, à arbitrariedade. Tem a ver com a prudência, com as virtudes morais, com o senso comum, com valores superiores propugnado em data comunidade” (OLIVEIRA, 2003, p.92).

<sup>6</sup> “O princípio ordena que a relação entre o fim que se pretende alcançar e o meio utilizado deve ser proporcional, racional, não excessiva, não arbitrária. Isso significa que entre meio e fim deve haver uma relação adequada, necessária e racional ou proporcional” (STEINMETZ, 2001, p.149).

3. A inversão da concepção de interdisciplinaridade, que ocorre abstratamente e não com a simples junção de professores em um novo componente curricular;
4. A provável incidência no aumento da evasão estudantil, uma vez que a AIP adensa a carga horária do curso e obriga aulas aos sábados no turno noturno;
5. O engessamento da distribuição de horários e dos ajustes docentes às demandas pedagógicas reais e circunstanciais, tendo em vista o fato de todos terem que dispor de um mesmo horário comum para contemplarem a ministração da AIP;
6. A mitigação da oferta de disciplinas optativas, uma vez que o docente tem a sua carga horária semanal comprometida com a AIP;
7. A inexistência do componente curricular Estágio Supervisionado<sup>7</sup>, tão caro para a Pedagogia, tendo em vista que as orientações de estágio ocorrem de forma coletiva, por professores de diferentes áreas de formação e conhecimento em mitigadas 30 horas semanais - 36 aulas - de AIP que, além de darem conta do Estágio Supervisionado, contemplam outras demandas específicas da própria AIP;
8. Os reiterados questionamentos externos sobre a forma de ministração coletiva do componente curricular.

Apresentadas essas informações introdutórias, pontua-se que este artigo se organiza em cinco seções, sendo a primeira esta introdução. Sequencialmente é detalhado o percurso teórico-metodológico adotado; na seção 3 aborda-se as apreensões do currículo proclamado acerca do componente curricular AIP; na seção 4 realiza-se uma discussão acerca de conceitos importantes (extensão, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e educação) postos em diálogo com as concepções apreendidas dos acadêmicos de Pedagogia da FaE/UEMG participantes da pesquisa; na quinta seção encerra-se o artigo tecendo algumas conclusões acerca dos dilemas envolvendo a AIP e a importância de pesquisas empíricas na área da educação que partam das vivências curriculares, isto é, que privilegiem análises curriculares

---

<sup>7</sup> “A realização dos estágios compreende três momentos articulados pela Atividade de Integração Pedagógica: 1- planejamento das atividades a serem realizadas em campo; 2- realização de estágios nos espaços que constituem o campo de trabalho do Pedagogo; 3- avaliação das atividades realizadas pelos estudantes no campo. Os estágios desenvolvidos em cada Núcleo Formativo incluirão a verificação de demanda de atividades de formação continuada dos docentes e outros profissionais de cada escola, com a finalidade de fomentar os projetos de articulação da Faculdade com a rede básica de ensino para serem desenvolvidos pelos estudantes e professores da AIP, bem como dos Centros Acadêmicos e Núcleos de Estudos e Pesquisa. Para a realização de diagnóstico da demanda das escolas, o Centro de Pesquisa construirá os instrumentos necessários para a ação de coleta e análise dos dados pelos estudantes e docentes da AIP.” (UEMG, 2020, p. 47).

partindo do próprio espelho resultante da relação entre aquilo que é proclamado e aquilo que é praticado.

### **Percurso teórico-metodológico**

Em termos metodológicos, os resultados aqui apresentados são parte dos achados de uma pesquisa realizada na FaE/UEMG sobre práticas pedagógicas formativas e caracterizou-se por sua abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) apoiada em três procedimentos principais – pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica constituiu-se da seleção de teóricos clássicos e contemporâneos da área da educação que possibilitaram o diálogo com resultados empíricos produzidos.

O segundo procedimento adotado, a pesquisa documental, referiu-se à análise das prescrições curriculares oficiais da FaE/UEMG sobre o curso de Pedagogia, enfocando no componente curricular AIP.

Para a execução do terceiro procedimento, a pesquisa de campo, o instrumento adotado foi o questionário semiaberto aplicado com os acadêmicos concluintes, no ano de 2021, do curso de Pedagogia da FaE/UEMG. A aplicação do questionário se deu por meio da plataforma *Google forms*, dado o contexto pandêmico que se vivia, marcado pelo distanciamento social.

Participaram da pesquisa 19 acadêmicos que, por ser um estudo com abordagem qualitativa, foi possível o aprofundamento das diferentes percepções apreendidas, não sendo a quantidade de respostas um critério absoluto de análise, mas sim a riqueza de detalhes que o conteúdo de cada depoimento carregava consigo.

As respostas aos 7 questionamentos realizados, primando pela preservação da identidade dos respectivos respondentes, foram codificadas com a letra A, referindo-se a acadêmico, acompanhada pela numeração de 1 a 19, equivalendo ao total de participantes.

A técnica de análise escolhida para o tratamento dos discursos obtidos foi a análise de conteúdo que, à luz de Bardin (2011), consiste em explorar o conteúdo a partir da sua recorrência.

Portanto, a intenção com o emprego desse caminho metodológico não foi meramente narrar sobre um currículo em sua objetividade estrutural e quantitativa, mas

estabelecer conexões no campo teórico com as percepções de sujeitos que vivenciaram uma trajetória curricular marcada pela presença de um componente formativo que lhe dá um traço de singularidade quando comparada a outras experiências curriculares, dado que o acadêmico da FaE/UEMG ao vivenciar a AIP coloca-se diante da desestabilização de uma formação não encaixotada, fluída e subversiva à lógica de uma estruturação disciplinar constituída sob a égide da racionalidade econômica quando se materializa, por exemplo, a possibilidade de oito docentes ministrando, ao mesmo tempo, um componente curricular.

### **O currículo proclamado: as prescrições curriculares sobre a AIP**

O curso em estudo tem como singularidade o aspecto de que, mesmo diante de algumas reformulações, manteve uma estrutura curricular organizada em núcleos formativos constituídos a partir de diferentes ênfases denominadas eixos temáticos e, em especial, preservou a oferta de um componente curricular que almeja subverter a lógica da disciplinaridade.

No curso de Pedagogia da FaE/UEMG cada núcleo formativo conta com a presença de um componente curricular transversal que funciona como viabilizador das práticas de formação pedagógicas (Atividade de Pesquisa, o Estágio Supervisionado, as Atividades de Extensão e as Atividades Acadêmico-científico-culturais). Este componente tem como nomenclatura Atividade de Integração Pedagógica ou, simplesmente, AIP.

Com exceção do TCC (Atividade de Pesquisa) e do Estágio Supervisionado, que integram o núcleo de estudos básicos de formação geral, as Atividades de Extensão e as Atividades Acadêmico-científico-culturais compõem o núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular e são articuladas no âmbito da AIP, componente, como dito, que transversa cada um dos oito núcleos formativos do curso.

A respeito das PPF denominadas Atividades de Extensão e Atividades Acadêmico-científico-culturais, a inserção das mesmas enquanto componentes curriculares ocorreu no PPC aprovado em 2020, tendo em vista a necessidade de se atender ao previsto na Resolução nº 02/2015 do CNE, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Os participantes desta pesquisa por ainda estarem vinculados ao currículo anterior às alterações de 2020 não vivenciaram as Atividades de Extensão e Atividades Acadêmico-científico-culturais da forma como

As duas supramencionadas PPF possuem cargas horárias próprias, são nulas em créditos e estão presentes nos oito núcleos formativos. No que tange aos aspectos quantitativos, 400 horas equivalem às Atividades de Extensão divididas em 50 horas no primeiro e no quarto, quinto, sexto, sétimo e oitavo núcleos formativos e em 55 horas no segundo e terceiro núcleos. Quanto às Atividades Acadêmico-científico-culturais, a quantidade de horas é de 200 distribuídas em 25 horas para cada um dos oito núcleos formativos.

É importante computar e especificar essas cargas horárias a fim de demonstrar que, apesar das Atividades de Extensão e Atividades Acadêmico-científico-culturais, assim como o próprio Estágio Supervisionado, serem viabilizados no âmbito da AIP, todos são componentes com cargas horárias definidas, mantendo-se as 240 horas específicas de AIP, tendo em vista que essas horas de AIP destinam-se a atividades pedagógicas próprias que, ainda que estejam vinculadas com as atividades de PPF, estas possuem suas cargas horárias estabelecidas. Sobre esse elo AIP e PPF, no currículo é evidente a preocupação com a preservação da natureza da AIP, não devendo haver uma supressão pelas PPF. Dada a relação amalgamada, um questionamento emerge: essa diferenciação é, de fato, praticada?

Quanto à definição institucional do que venham a ser Atividades de Extensão e Atividades Acadêmico-científico-culturais, em consulta ao Regimento Geral e ao Estatuto da UEMG, bem como ao PPC do curso de Pedagogia da FaE/UEMG, à Resolução nº 02/2015 do CNE, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores e ao Regulamento das Práticas Pedagógicas de Formação, não se constatou expressamente o que se entende por Atividades de Extensão e Atividades Acadêmico-científico-culturais, captando-se nessas normativas, tão somente, a importância que ambas Atividades desempenham no processo formativo inicial e continuado do acadêmico de Pedagogia e destacando-se o preceito da indissociável relação Ensino-Pesquisa-Extensão.

O que se identificou, notadamente no PPC do curso de Pedagogia e no Regulamento das Práticas Pedagógicas de Formação da FaE/UEMG<sup>9</sup>, foi o detalhamento metodológico para o cumprimento das Atividades de Extensão e Atividades Acadêmico-científico-culturais, além das sugestões dos tipos variados de

---

atualmente se distribuem e se articulam com a AIP. Esse aspecto enseja uma nova pesquisa com os novos acadêmicos que concluirão o curso com o arranjo curricular vigente.

<sup>9</sup> Este Regulamento é vívido, pelo que, constantemente é adaptado pelos setores institucionais responsáveis.



ações com os seus respectivos limitativos de horas e formas de comprovação que a elas estão associadas.

A título de ilustração, extrai-se o que se dispõe na FaE/UEMG sobre Atividades de Extensão e Atividades Acadêmico-científico-culturais:

As **Atividades de Extensão** serão desenvolvidas pelo estudante durante o percurso formativo com o objetivo de ampliar sua formação, compreendendo 410 (quatrocentas e dez) horas de atividades teórico-práticas específicas de extensão, a partir de regulamento do Colegiado do Curso [...]. As **Atividades Acadêmico-científico-culturais (AACC)** serão desenvolvidas autonomamente pelo estudante durante o percurso formativo com o objetivo de ampliar sua formação, compreendendo 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse específico, a partir de regulamento do Colegiado do Curso [...] (UEMG, 2020, p. 49, destaques dos autores).

Ambas as Atividades carregam em comum o fato de serem viabilizadas no âmbito da AIP. Sobre a viabilização das Atividades de Extensão é assim exposto no PPC:

[...] cumprimento da carga-horária das atividades de extensão será viabilizado através de projeto específico de extensão proposto individualmente pelo docente de cada componente curricular e coletivamente na Atividade de Integração Pedagógica-AIP, com o desenvolvimento de: [...] c. atividades de extensão, como seminários, encontros, cursos presenciais e a distância, desenvolvidas pelas Unidades Acadêmicas da Universidade e por outras Instituições de Ensino Superior; d. projetos de extensão como o desenvolvimento de atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; e. projetos de extensão planejados e desenvolvidos nas aulas de Atividade de Integração Pedagógica -AIP do Núcleo Formativo que o estudante esteja frequentando; f. atividades de extensão planejados pelos docentes e desenvolvidos nas aulas dos vários do componentes do Núcleo Formativo que o estudante esteja frequentando; g. atividades de Enriquecimento Curricular e dos Sábados Temáticos, visando a integração com os Sistemas de Ensino da Educação Básica e Superior. h. atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social. i. prestação de serviços à comunidade. j. organização de eventos abertos à comunidade (UEMG, 2020, p. 49).

Diante da inexistência conceitual dos termos Extensão e Atividade Acadêmico-científico-cultural no arcabouço normativo da FaE/UEMG, apropria-se, neste artigo, do ensinamento de Freire (1983) que, partindo do questionamento radical “Comunicação ou Extensão?”, problematiza, no campo da gnosiologia, o termo Extensão, chegando à conclusão de que as costumeiras associações entre o termo Extensão “com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc” (FREIRE, 1983, p. 13), decorre de um pensar e praticar a Extensão como “a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo”.

Se Atividades Acadêmico-científico-culturais traduzem as ações típicas do mundo da cátedra e que podem se estender para os outros mundos, a Extensão, comungando de uma concepção freireana, não se equipara ao estender-se para fora numa perspectiva de moldar o externo, pelo contrário, para Freire (1983), as associações significativas do termo Extensão a outros, a empobreceu do sentido educativo pautado no dialogismo que tem como fim a liberdade, pelo que, ao termo Extensão passou está implícita a equivocada noção de “ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista” (FREIRE, 1983, p. 15).

Dado o equívoco gnosiológico em relação ao termo Extensão, Freire (1983) defende o emprego do termo Comunicação por entender que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46).

Ao negar o uso do termo Extensão como dócil doação educativa, Freire (1983) alerta:

[...] estamos obrigados a negar ao termo extensão e a seu derivado extensionismo as conotações do que fazer verdadeiramente educativo, que se encontram no conceito de comunicação. [...] Extensão ou Comunicação?, respondamos negativamente à extensão e afirmativamente à comunicação (FREIRE, 1983, p. 50).

Como integrante do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, razão de ser da universidade, problematizar os sentidos que termos basilares carregam não consiste em

meramente substituí-los, mas, sobretudo, abandonar a corporificação semântica que eles engendram.

Todavia, como propôs Freire (1983), sabendo-se que “de um ponto de vista semântico, [...] as palavras têm um ‘sentido de base’ e um ‘sentido contextual’. E o contexto em que se encontra a palavra que delimita um de seus sentidos ‘potenciais ou virtuais’ (Pierre Guiraud)” (FREIRE, 1983, p. 11), a acepção/contexto de Extensão que “indica a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação –: estender algo a” (FREIRE, 1983, p. 11), não contempla a razão de ser universidade, pelo que, ainda que o termo Extensão permaneça, o seu contexto de uso e significação devem ser explicitados sob pena de se denominar ações que longe estão de ser Extensão numa concepção freireana de diálogo.

A respeito da viabilização das Atividades Acadêmico-científico-culturais, é assim estabelecido no PPC:

as Atividades Acadêmico-científico-culturais (AACC) serão desenvolvidas autonomamente pelo estudante durante o percurso formativo com o objetivo de ampliar sua formação, compreendendo 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse específico, a partir de regulamento do Colegiado do Curso, com a participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, entre outros, definidos no projeto institucional da Universidade; b) práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas em regulamento da Universidade e da Faculdade; d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (UEMG, 2020, p. 49).

De toda forma, o protagonismo que a AIP assume, tanto para materializar a identidade interdisciplinar que se proclama ao curso, quanto para viabilizar outros componentes pautados na ampliação da formação do acadêmico de Pedagogia, assim como na articulação em toda a trajetória curricular do acadêmico entre Ensino-Pesquisa-Extensão, é densamente demarcado no PPC, que define a AIP como o instrumento curricular que viabiliza a realização das PPF, cujo objetivo é alcançar

a integração<sup>10</sup> curricular em sala de aula e a elaboração e o desenvolvimento de projetos de ação das PPF a partir de problematizações e equacionamento de questões e aspectos relacionados ao desenvolvimento das atividades curriculares previstas em cada Núcleo Formativo, compreendendo orientação aos estudantes sobre o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados, da Atividade de Pesquisa, das Atividades Acadêmico-científico-culturais; das Atividades de Extensão, bem como o desenvolvimento de discussões e apresentação de trabalhos interdisciplinares (UEMG, 2020, p. 45).

O caráter integrador, dinamizador, questionador e consolidador das questões formativas que envolvem o currículo no seu todo é traço que diferencia uma perspectiva disciplinar da AIP. Para tanto, no fazer da AIP três estratégias pedagógicas são prescritas:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria/monitoria voluntária, atividades de extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da Universidade; b) projetos de extensão como o desenvolvimento de atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (UEMG, 2020, p. 45-46).

Essas estratégias pedagógicas, do ponto de vista pragmático e organizacional, são orientadas, ressalvadas as devidas competências de atuação, por algumas atribuições “planejadas no coletivo da turma e acompanhadas pelos professores e estudantes, o Centro de Ensino e Núcleo de Estágio, a Coordenação de Extensão, o Centro de Pesquisa e os programas de Pós-graduação” (UEMG, 2020, p. 46). São elas:

a) orientar o graduando para realização do Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional, conforme prevê o projeto pedagógico do curso; b) Orientar o graduando no planejamento e na realização de Atividades de Extensão, prioritariamente, em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contemplando, também, a Gestão Educacional e outras áreas de atividades educativas desenvolvidas nas diversas situações sociais; c) Manter o aluno em permanente contato com a realidade do mundo do trabalho do

---

<sup>10</sup> Ressalva-se: integrar não é o mesmo que interdisciplinaridade. Haveria um equívoco terminológico no próprio currículo proclamado? Ou, de fato, a AIP, desde o prescrito, não se orienta pela/para a interdisciplinaridade?

profissional da educação; d) Viabilizar a realização de atividades de pesquisa, como instrumento de aprofundamento da reflexão sobre o mundo prático profissional, bem como a apropriação de conhecimentos teórico-práticos da investigação; e) Viabilizar a integração teoria e prática com a análise e reflexão desenvolvidas de forma interdisciplinar, englobando atividades de pesquisa, estágio e extensão; f) Estimular o acesso do aluno aos processos culturais e estético-formais, em busca da construção da sensibilidade na relação com o mundo, com a sociedade e seus sujeitos sociais; g) Acompanhar a construção do TCC, como fechamento do processo das Práticas Pedagógicas de Formação (UEMG, 2020, p. 46-47).

Pelo até aqui apresentado sobre a AIP, não seria demasiado conceituá-la, de forma metafórica, como a aorta do curso de Pedagogia da FaE/UEMG, dado que ela assume o papel de conectar todo o arranjo curricular, além de irrigar componentes - Estágios Supervisionados obrigatórios, das Atividades Acadêmico-científico-culturais, das Atividades de Extensão e da Atividade de Pesquisa - que dela se alimentam para terem materialidade.

Contudo, esse conceito ancora-se naquilo que o currículo proclama sobre a AIP. E, sabendo-se que são as práticas que dão vida e dinamismo ao proclamado, ou seja, que nem sempre o currículo formal é o mesmo currículo em ação, pois, não raro, as práticas subvertem as prescrições, seja positiva ou negativamente, à pesquisa documental contida nesta seção, seguiu-se a pesquisa de campo, com a qual foi possível apreender dos acadêmicos as suas percepções sobre a AIP na prática e, assim, ligar essas apreensões a algo mais, aos conceitos relacionados, vivenciados e em diálogo com a literatura da área.

### **O currículo em ação: percepções discentes acerca da AIP**

Após debruçar-se sobre as prescrições curriculares acerca da AIP, agora com a perspectiva de ultrapassar o cenário do proclamado, imprescindível foi colher, daqueles sujeitos que vivenciaram o currículo em análise, as percepções sobre o componente curricular em debate, trazendo à baila, para tanto, discussões importantes no campo teórico, as quais são inevitavelmente suscitadas ao se problematizar um componente curricular que se almeja ser transversal e interdisciplinar.

Mirando-se nesse fito, aos 19 acadêmicos de Pedagogia da FaE/UEMG, que voluntariamente concordaram em participar da pesquisa “Práticas Pedagógicas de Formação: um olhar para as singularidades de um cinquentenário curso de Pedagogia”,

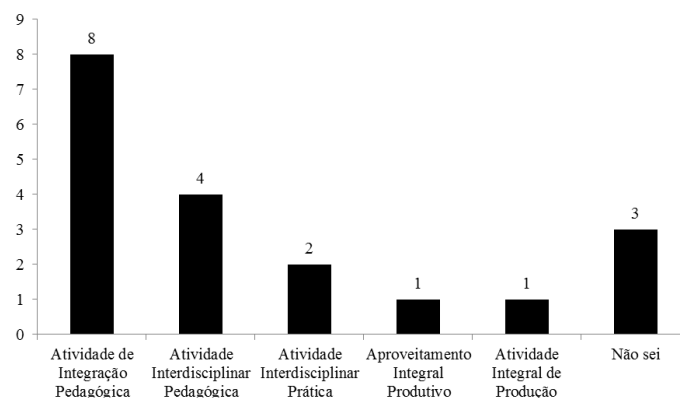
foram formulados, ao término no segundo período letivo de 2021, por meio da plataforma *Google forms*, 07 questionamentos sobre o componente curricular AIP.

Os critérios cumulativos adotados para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa foram os seguintes: 1. vontade em participar da pesquisa; 2. estar cursando o último núcleo formativo do curso; 3. não ter, com exceção da AIP VIII em curso, pendência em nenhuma das 7 AIP anteriores.

Das 7 perguntas realizadas aos sujeitos participantes, a primeira delas partiu do entendimento de que a “falta de uma precisão terminológica pelo preconceito no trato de questões referentes à integração e pelo desconhecimento mesmo da necessidade de certos pressupostos básicos para a interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2011, p. 53) advém do fato de que muitas palavras, dado o uso rotineiro, restrito, reprodutivista e, algumas vezes, acrítico, acabam se esvaziando do próprio sentido etimológico originário. Dessa forma, questionou-se os acadêmicos participantes da pesquisa, logo de início, sobre a nomenclatura da sigla AIP.

Como respostas, 42% descreveram a sigla AIP corretamente, isto é, Atividade de Integração Pedagógica; outros 42% utilizaram-se de termos próximos; e 16% não souberam traduzi-la, como se ilustra no Gráfico 2:

**Gráfico 2.** Nomenclaturas para a sigla AIP



**Fonte:** Acadêmicos de Pedagogia da FaE/UEMG, 2021.

O esvaziamento e ou a imprecisão terminológica entre 58% dos acadêmicos participantes da pesquisa em relação a um componente curricular que os acompanha ao longo dos quatro anos regulares do curso, além de causar certa estranheza ao olhar externo, dada a suposição de uma familiaridade dos acadêmicos com o currículo por eles vivenciado quase em sua integralidade, pode revelar uma prática curricular

fazedora da AIP dissociada do aprofundamento teórico e radical, isto é, que não remonta à raiz, ao nome que dá origem ao fazer integrativo em sala de aula enquanto “um aspecto formal da interdisciplinaridade, ou seja, à questão de organização das disciplinas num programa de estudos” (FAZENDA, 2011, p. 11).

Entretanto, essa integração não pode ser pensada apenas no nível de integração de conteúdos ou métodos, mas basicamente no nível de integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global. Pensar a integração como a fusão de conteúdos ou métodos, muitas vezes significa deturpar a ideia primeira de interdisciplinaridade (FAZENDA, 2011, p. 12).

Sequencialmente perguntou-se aos acadêmicos sobre a importância da AIP em relação à formação dos mesmos enquanto futuros cientistas da educação. Da análise isolada das 19 respostas obtidas, foi possível separá-las em três grupos de frequência: (i) contribuição para uma formação questionadora, integradora e articulada com outras disciplinas do curso (53%); (ii) articulação com o Estágio Supervisionado, porém, com contribuição desviada pela condução dos docentes (10%); (iii) desnecessária para a formação (37%). Para tanto, destaca-se 5 depoimentos relacionados às mencionadas frequências de respostas:

Eu considero a AIP benéfica, um momento em que podemos interagir com todas as disciplinas - uma questão levantada em uma disciplina pode ser melhor esclarecida na AIP, além de ser um momento de troca muito grande, de visitas e debates além de conversas esclarecedoras - mas infelizmente também presenciei momentos ruins, discussões entre professores, pontos de vista contrários e antagônicos, etc (ACADÊMICO 6, 2021).

Depende mais dos professores do que da turma. Já tive AIPS que foram ótimas e que funcionaram muito bem, já tive AIPS que foram só disputa de poder, geralmente elas não funcionam e são muito cansativas pelas coisas que os professores se propõem a fazer. Às vezes nenhum professor não propõe nada, às vezes eles não ouvem o que os alunos pedem, às vezes só ficam discutindo e brigando. Na maioria das vezes as nossas dúvidas sobre estágio, que deveriam ser a grande prioridade da AIP, não são resolvidas e a nossa formação fica defasada (ACADÊMICO 11, 2021).

O mais do mesmo (ACADÊMICO 13, 2021).

Quando não é pra resolver coisas do estágio contribui muito, é um ótimo momento pra discutir assuntos que às vezes as disciplinas não conseguem alcançar (ACADÊMICO 15, 2021).

Não contribui em nada. Pra mim essa AIP poderia ser usada de maneira mais produtiva, por exemplo, com aulas, assim não precisava ter no sábado (ACADÊMICO 16, 2021).

Do conjunto dos depoimentos, nota-se que 63% percebem o papel da AIP como um componente curricular articulador no currículo e que viabiliza outros, a exemplo do Estágio Supervisionado. No entanto, 10% das falas culpam, por variados motivos, os docentes vinculados à AIP por desvios de objetivos, como a viabilização do próprio Estágio Supervisionado.

A culpabilidade a outrem, desviando-se da posição protagonista de também construtores do componente curricular evidencia a predileção pela posição de espectadores da AIP, o que infere dizer que, na prática, ou o componente curricular AIP não vem sendo desenvolvido coletivamente sob a ótica de uma perspectiva horizontalizada e interdisciplinar à luz de Fazenda (2011), desviando-se assim do currículo proclamado, ou culpabilizar aquele que em tese ocupa a ponta no processo de ensino e de aprendizagem - o docente -, seja mais confortável para os acadêmicos que, em fase de formação, optam por isentar-se do “problema” como melhor caminho posicional. Ainda, pode revelar uma falta de disposição “[...] ao diálogo [...] um dos fatores percebidos para a dificuldade na implementação de propostas integradas ou interdisciplinares [...]” (RUAS; MACKEDANZ, 2019, p. 229).

Nesse sentido, torna-se pertinente conceber a AIP, enquanto integração, como uma “[...] etapa e não como um produto acabado da interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2011, p. 82), da qual, todo o coletivo participa, cuja “importância metodológica é indiscutível, porém é necessário não fazer dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação” (FAZENDA, 2011, p. 11).

Muitas das críticas a esse componente curricular podem estar relacionadas ao distanciamento, na realidade, do que é proclamado para a AIP. Ainda, carrega consigo o fato de que muitos entendem

[...] a interdisciplinaridade, ainda como atitude de “rebeldia” contra o sistema tradicional de formação especializada, pode ser alcançada mesmo que não se tenha o rompimento total com este paradigma disciplinar, mas propicie tais espaços curriculares de convivência, integração e ousadia (RUAS; MACKEDANZ, 2019, p. 244).

Podemos perceber nos relatos dos acadêmicos que, também que implicitamente, apresentaram uma concepção de currículo como “um espaço de poder”, ao apontarem que há um campo de disputas na AIP protagonizado pelos docentes, cada um deles defendendo a supremacia do componente curricular que ministra no formato



disciplinar. Conforme realça Silva (2005, p.147), as teorias críticas nos ensinaram exatamente isso: que o currículo é, “definitivamente, um espaço de poder”, e o conhecimento corporificado no currículo, por sua vez, carrega as marcas indeléveis das relações de poder.

Silva (2005) explica que as teorias pós-críticas ampliaram essa concepção ao ensinar que não podemos compreender o currículo fora das relações de poder as quais está envolvido e que o poder se torna descentrado: “o poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado em toda a rede social (SILVA, 2005, p. 148).

Quanto à visão de que para 37% a AIP é um componente desnecessário para a formação do acadêmico de Pedagogia, quando se compara a totalidade de respostas para os 7 questionamentos formulados, esse viés pessimista em relação à AIP prevaleceu sempre entre os mesmos respondentes, o que instiga, em uma futura pesquisa, conversar com os mesmos por meio de uma entrevista aprofundada, a fim de se captar os motivos da aversão em relação ao mencionado componente curricular.

Em geral, existe um preconceito em aderir à interdisciplinaridade. Ela quase sempre é tida como uma aventura, ou um diletantismo, e aderir a ela parece ser rejeitar a especialização. Esse preconceito persiste ante a perspectiva de instaurar-se uma metodologia de trabalho interdisciplinar, com o medo de que em nome do restabelecimento de uma unidade global perca-se a unidade particular (FAZENDA, 2011, p. 91).

Seriam esses motivos relacionados à condução do componente curricular? Ao formato diferenciado de componente curricular, já que não dispõe de um plano de ensino previamente elaborado no gabinete unilateralmente pelos docentes? O fato de não ter um ministrante exclusivo? Não possuir avaliações quantitativas? Se caracterizar, ao menos no PPC proclamado, pela transversalidade e interdisciplinaridade? Ao desvio das prescrições curriculares? Ao gosto pelo formato disciplinar? Às questões de ordem pessoal? Às responsabilidades em relação ao cumprimento das PPF que são administradas no âmbito da AIP? Ao desconhecimento e/ou não adaptação a formatos não disciplinares? Ou seria o desconhecimento de educação como prática da liberdade?

Enfim, essas e outras perguntas, certamente serão mais aprofundadas em uma pesquisa específica sobre o tema “aversão em relação à AIP”. Todavia, imperante se faz definir, neste momento, que

a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”. Para nós, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes. Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos os sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam (FREIRE, 1983, p. 35).

No que tange à temática “formatos não disciplinares”, para que se possa compreender a proposta interdisciplinar conferida no PPC à AIP, dois outros termos são avocados: multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Esses termos, não raras vezes, são tomados como sinônimos, inclusive por educadores, quando não, reproduzidos segundo equívocos gnosiológicos. Destarte,

é preciso identificar, conceitualmente, as diferenças entre eles. A ideia de integração e de totalidade que aparentemente perpassa estes conceitos tem referenciais teórico-filosóficos diferentes e inconciliáveis. Uma organização do ensino interdisciplinar é diferente da organização multidisciplinar ou transdisciplinar e muito diferente da organização de ensino disciplinar. As diferenças aqui, a meu ver, não são de grau ou nível de integração como em geral aparece nos discursos dos educadores (PIRES, 1998, p. 176).

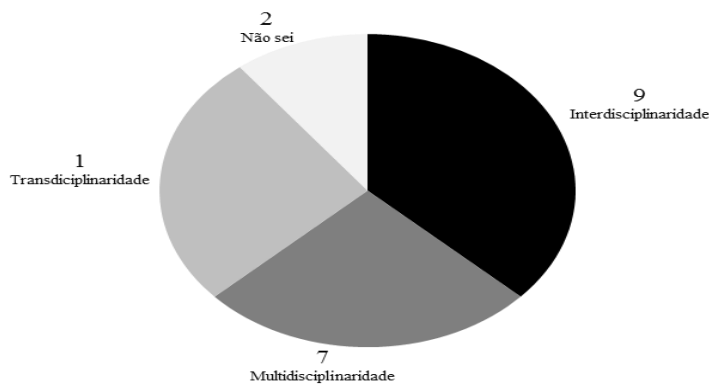
Oportuno se faz em um artigo que, como este, será lido principalmente por profissionais e estudiosos da área da educação, tecer algumas considerações importantes acerca dos termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. Assim:

a diferenciação entre pluri, multi, inter e transdisciplinaridade proposta por Jantsch corrobora e completa a de Guy Michaud, anteriormente citada. Multidisciplinaridade — gama de disciplinas que se propõem simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que possam existir entre elas; destina-se a um sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, mas sem nenhuma cooperação. Pluridisciplinaridade — justaposição de diversas disciplinas, situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo que façam aparecer as relações existentes entre elas; destina-se a um tipo de sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, onde existe cooperação, mas não coordenação. Interdisciplinaridade — destina-se a um sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos onde há

coordenação procedendo do nível superior. Transdisciplinaridade — coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral destina-se a um sistema de nível e objetivos múltiplos — há coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas (FAZENDA, 2011, p. 68).

Os três termos foram objeto do questionamento 3 proferido aos participantes da pesquisa, cujas respostas encontram-se quantificadas no Gráfico 3:

**Gráfico 3.** Conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade



**Fonte:** Acadêmicos de Pedagogia da FaE/UEMG, 2021.

Da totalidade das respostas, o maior percentual (47%) ratifica a prescrição curricular e a aspiração social para a natureza interdisciplinar do ensino da AIP. Confirmando a discussão ainda vaga na literatura sobre o termo transdisciplinaridade, este é citado apenas por 5% dos acadêmicos. E considerando uma prática familiar integradora de disciplinas que se quer interdisciplinar, mas que acaba, na melhor das hipóteses, sendo multidisciplinar, já que, segundo Petraglia (1993), parece ser ela a mais discutida e praticada no Brasil, o termo multidisciplinaridade foi citado entre os 37% dos acadêmicos.

Destaca-se que, da totalidade dos respondentes, apenas 11% ao menos opinaram sobre os termos questionados, provavelmente por não terem noção dos sentidos dos respectivos conceitos, tendo em vista que, quando questionados sobre as definições de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, esses mesmos 11% foram os que informaram terem respostas:

**a) O que é interdisciplinaridade?**

Integração entre uma ou mais disciplinas integrando os conceitos estudados (ACADÊMICO 6, 2021).

É a integração entre uma ou mais disciplina proporcionando relações entre elas (ACADÊMICO 10, 2021).

Relação entre duas ou mais disciplinas (ACADÊMICO 14, 2021).

Não sei responder (ACADÊMICO 17, 2021).

**b) O que é multidisciplinaridade?**

Várias disciplinas dialogando entre si (ACADÊMICO 1, 2021).

Em um mesmo momento, podermos tratar de diversos assuntos com diversas óticas (ACADÊMICO 3, 2021).

Não tenho resposta (ACADÊMICO 19, 2021).

**c) O que é transdisciplinaridade?**

Quando as disciplinas além de interagirem, se misturam e se transformam em uma coisa só (ACADÊMICO 11, 2021).

Para além das disciplinas (ACADÊMICO 15, 2021).

Não sei (ACADÊMICO 2, 2021).

O certo é que, no currículo formal do curso presencial de Pedagogia da FaE/UEMG a AIP é caracterizada como um componente interdisciplinar. E, ao se associar o contexto espaço-temporal da origem do primeiro currículo do curso (1985) e as primeiras discussões no campo teórico sobre interdisciplinaridade no Brasil, que ocorrem no final da década de 1970, encontra-se a explicação histórica para a criação de um arranjo curricular que priorizasse a formação interdisciplinar na mencionada Faculdade, pois, de acordo com Follari (2004), foi nesse período, devido à pressão do movimento dos estudantes universitários na Europa e na América Latina que tinham como lema a crítica à organização do ensino universitário centrado na secção entre teoria e prática e no distanciamento do conhecimento produzido na academia à sua função social, já que subserviente aos ditames de um sistema capitalista,

[...] que se chegou à hipótese de que a interdisciplinaridade podia dar lugar a uma superação da excessiva especialização, chegando-se também à conclusão de que ela podia fornecer meios para vincular o conhecimento à prática, permitindo, portanto, situar seu lugar dentro da estrutura social em seu conjunto (FOLLARI, 2004, p. 130).

Ora, o princípio originário que levou as instituições de ensino a reformularem os seus arranjos curriculares de forma a atenderem aos anseios estudantis não partiu de uma perspectiva meramente atrelada ao grau de integração disciplinar, como costumeiramente são definidos e diferenciados os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, isto é,

a interdisciplinaridade apareceu, então, para promover a superação da super especialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade. Já aqui percebe-se que as discussões acerca da interdisciplinaridade têm inspiração na crítica à organização social capitalista, à divisão social do trabalho e a busca da formação integral do gênero humano (PIRES, 1998, p. 177).

Todavia, apesar da interdisciplinaridade curricular não ser um tema novo, a realidade do ensino formal no Brasil, qualquer que seja o nível, é reveladora da

[...] convivência cotidiana com uma organização de ensino fragmentada e desarticulada, em que os currículos escolares são constituídos por compartimentos estanques e incomunicáveis, que produzem uma formação humana e profissional de alunos e professores insuficiente para o enfrentamento das práticas sociais que exigem formação mais crítica e competente. Este caráter fragmentado e desarticulado tem origem na exigência material de formação dos indivíduos que a sociedade moderna, com suas formas de organização social, impôs às instituições educacionais (PIRES, 1998, p. 174).

Quando se fala em multidisciplinaridade, a sua concepção pode ser apreendida como uma possibilidade que já se fez concreta na realidade do ensino brasileiro, cuja aspiração continua sendo a interdisciplinaridade, tendo em vista que, conforme Pires (1998), corroborando com o entendimento de Almeida Filho (1997):

[...] a multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto, pelos professores, entre disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Poder-se-ia dizer que na multidisciplinaridade as pessoas, no caso as disciplinas do currículo escolar, estudam perto mas não juntas. A ideia aqui é de justaposição de disciplinas (PIRES, 1998, p. 176).

E ratificando, talvez, o menor percentual de respostas (5%) dos acadêmicos questionados sobre o termo, “a transdisciplinaridade tem sido discutida, de forma ainda vaga, parece trazer em seu interior a possibilidade de um vale tudo um pouco perigoso” (PIRES, 1998, p. 176).

Na tentativa de uma busca epistemológica mais consolidada acerca do termo transdisciplinaridade, Pires (1998) entende que

[...] a transdisciplinaridade insere-se na busca atual de um novo paradigma para as ciências da educação bem como para outras áreas, como na saúde coletiva, por exemplo (ALMEIDA FILHO, 1997).

Busca, como referência teórica, o holismo e a teoria da complexidade, que, embora venham se constituindo em um referencial interessante, ainda estão pouco compreendidos (Grün, 1995). A totalidade, anunciada para o holismo tem sido tomada de forma factual; total é tudo e, assim, pode apresentar um caráter de a-historicidade. A totalidade não se esgota na soma das partes, mas constitui-se, num outro patamar, na síntese histórica da realidade. A idéia de rede, ou de comunicação entre os campos disciplinares parece reforçar esta tendência ahistórica. Sobre a idéia de rede discute Almeida Filho (1997) que, ao contribuir para uma redefinição do modelo de transdisciplinaridade, coloca o indivíduo, o sujeito da prática cotidiana, no caso, da prática pedagógica, como eixo das interações e, assim, pode-se identificar aqui a necessidade de historicizar as interações. Sujeitos - ou indivíduos - históricos, sociais, agentes sociais. Neste sentido, o caminho epistemológico da transdisciplinaridade parece comprometido pela desvalorização da materialidade histórica da organização da sociedade e da construção do indivíduo pela educação e pelo ensino (PIRES, 1998, p. 176).

Sobre o funcionamento da AIP, constatou-se, entre 58% dos acadêmicos, a sua associação à integração de temáticas disciplinares, ou mesmo não contempladas por outras disciplinas, pautadas em debates coletivos e palestras, bem como por se referir a um componente curricular que possibilita permutas entre saberes envolvendo docentes, discentes e convidados externos, ratificando o que preconiza o próprio currículo sobre uma das finalidades da AIP.

Do outro lado, 12% dos acadêmicos percebem a AIP como uma viabilizadora do Estágio Supervisionado, o que também está previsto no currículo do curso como um dos papéis desse componente; e 30% consideram a AIP como um espaço desorganizado e centrado em disputas ideológicas:

consiste em integrar as atividades pedagógicas, a grade de formação, revelando problemáticas atuais e de relevância para a turma (ACADÊMICO 1, 2021).

Nestes horários, tinham-se a discussão ou palestras ou debates sobre assuntos estabelecidos no começo do período (ACADÊMICO 3, 2021).

Na verdade, a AIP é um espaço para o professor mostrar quais são as suas especialidades, abrir discussões ideológicas entre professores e alunos e geralmente é uma grande bagunça (ACADÊMICO 9, 2021)

Reunião de professores e alunos para tratar de temas propostos nas AIPs (ACADÊMICO 17, 2021)

Integração e troca de saberes entre disciplinas, docentes e discentes com convidados ou não (ACADÊMICO 18, 2021).

Acerca dos depoimentos que conferem à AIP os adjetivos “desorganizada”, “bagunça”, “espaço de disputas ideológicas” e outros similares, necessário faz-se

repensar sobre a produção coletiva do conhecimento que, por ser coletiva, não derivará de um processo linear, unilateral e exclusivamente convergente à luz de um dogmatismo positivista, pelo contrário, a socioconstrução da produção do conhecimento, o qual é sempre inconcluso e instável como ensinou o educador brasileiro Paulo Freire, quando avessa ao adestramento, caracteriza-se pela dialética, pelo construir com o outro, logo, em oposição ao construir para o outro. E isso não significa uma linearidade convergente, mas um trabalho intelectual sinuoso que desestabiliza certezas, crenças e verdades absolutas. Essa produção é, em si mesma, um processo maiêutico, em outras palavras, árduo e conflituoso porque profundo, inquiridor e perspicaz.

É por isso que o interdisciplinar provoca atitudes de medo e de recusa. Afinal, dizem seus detratores, seria algo no ensino brasileiro sério? Pode-se conhecer tudo? Não levaria a um novo tipo de enciclopedismo? Não conduziria a conhecimentos não somente superficiais, mas desprovidos dos critérios de racionalidade e de objetividade? O que se encontra em jogo, no fundo, é certa concepção do saber, de sua repartição epistemológica e de seu ensino (FAZENDA, 2011, p. 35-36).

Se não bastasse o fato de que a produção do conhecimento é o próprio dinamismo de um processo intelectual labiríntico e movediço, em que encontrar a produção de sentido diverge de qualquer proposta construída isoladamente, os (re)produtores desse conhecimento são sujeitos dotados de vícios e virtudes, os quais inevitavelmente virão à tona em contextos de defesa de ideias, visões de mundo, de homem e conhecimento distintas.

Em se tratando do processo de ensino e de aprendizagem, aquilo que é adjetivado pejorativamente pelos participantes como desorganização, bagunça e disputa ideológica, talvez se deva ao estranhamento com o devir inerente à produção do conhecimento por sujeitos que são plurais, pensam de forma diferente e querem persuadir o outro, já que a AIP, ao menos no PPC, é uma proposta de ensino e de aprendizagem construída coletivamente e composta por muitos protagonistas, caminhando, por isso, no sentido contrário a uma educação baseada na entrega de conhecimentos elaborados unilateralmente a dóceis espectadores, sujeitos que são “enchidos por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende” (FREIRE, 1983, p. 16).

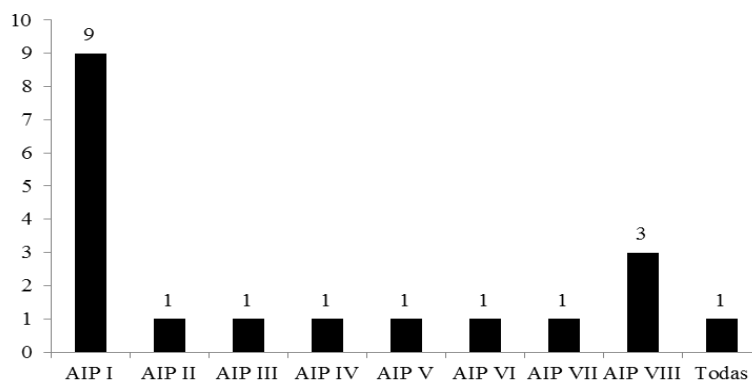
Assim, ainda que apenas do ponto de vista prescritivo, o fazer coletivo da AIP ratifica

[...] a educação como uma situação eminentemente gnosiológica, dialógica por consequência, em que educador-educando e educando-educador se solidarizam, problematizados, em torno do objeto cognoscível, resulta óbvio que o ponto de partida do diálogo está na busca do conteúdo programático. Desta maneira, os conteúdos problemáticos, que irão constituir o programa em torno do qual os sujeitos exercerão sua ação gnosiológica não podem ser escolhidos por um ou por outro dos polos dialógicos, isoladamente. Se assim fosse, e infelizmente assim vem sendo (com a exclusividade da escolha que cabe, obviamente, ao educador), começar-se-ia o quefazer educativo de forma vertical, doadora, “assistencialista” (FREIRE, 1983, P. 59-60).

Por último, idealizar a produção do conhecimento sob o crivo da linearidade contemplativa é uma forma de sacralizá-lo. Porém, como produto humano, o conhecimento é permeado por problemas (dogmatismo, ceticismo, criticismo, pragmatismo, relativismo, subjetivismo, para citar alguns). Reconhecer esses problemas significa perceber que o conhecimento habita o lugar/território terreno da produção, pelo que, deriva de processo tortuoso e necessário para que o sujeito se aproxime cada vez mais das imagens da verdade.

Continuando os questionamentos e considerando que o curso de Pedagogia da FaE/UEMG conta com a presença da AIP nos seus oito núcleos formativos, perguntou-se aos acadêmicos se, ao longo do curso, gostaram de alguma AIP de modo diferenciado e, em caso afirmativo, que citassem o núcleo formativo e os motivos. O resultado é ilustrado no Gráfico 4:

**Gráfico 4.** Indicação da AIP que mais gostou ao longo do curso



**Fonte:** Acadêmicos de Pedagogia da FaE/UEMG, 2021.



As AIP alocadas nos primeiro e último núcleos formativos foram a mais citadas, ou seja, 47% e 16%, respectivamente, informaram ter gostado mais das AIP I e VIII, ao passo que 37% optaram em igual proporção pelas demais AIP. Os principais motivos que resultaram nesses percentuais foram assim justificados pelos participantes:

[...] durante as AIP os professores convidam os discentes a construir o cronograma e temas a sempre abordados ao longo do semestre, e isso é muito bacana. Sendo assim todas as AIP foram para mim enriquecedoras de alguma forma (ACADÊMICO 3, 2021).

Do primeiro período que não tem as fichas ainda foi a mais proveitosa (ACADÊMICO 9, 2021).

Já tivemos discussões e apresentações de aulas aplicadas por outros convidados na AIP do primeiro núcleo formativo (ACADÊMICO 11, 2021).

A AIP do primeiro núcleo formativo que conseguimos trazer alguns especialistas nas áreas do semestre (ex. Gestão um especialista atuante da área) fizeram toda a diferença (ACADÊMICO 14, 2021).

Aprende-se que a AIP referente ao núcleo formativo I tem, entre os acadêmicos, expressivo destaque em relação às demais por ela oportunizar o contato com convidados externos e o tratamento de temas variados, uma vez que, no currículo anterior ao aprovado em 2020, ao qual pertencem os participantes desta pesquisa, a AIP não dirimia questões relacionadas às PPF, notadamente ao Estágio Supervisionado, que só teria início a partir do segundo núcleo formativo do curso.

Entretanto, com as alterações curriculares ocorridas em 2020, as PPF denominadas Atividades de Extensão e Atividades Acadêmico-científico-culturais passaram a ser administradas no âmbito da AIP, o que, caso restrinja os valorizados contatos dos acadêmicos com sujeitos externos e discussões de temáticas diversas, pode (ou não) interferir na predileção, também, pela AIP I. Este, sem dúvida, constitui-se como outro elemento instigador de uma nova pesquisa com acadêmicos pertencentes ao currículo de 2020 e que estiverem prestes a concluir o curso.

Como último questionamento aos participantes, perguntou-se sobre o que a AIP representou no seu processo formativo. Como respostas, destaca-se as seguintes:

Ampliação de olhares em vários Campos da educação brasileira (ACADÊMICO 4, 2021).

Uma bagunça. Algumas orientações de como deveria ser o estágio (ACADÊMICO 9, 2021).

Não sei responder (ACADÊMICO 16, 2021)

Oportunidade de ouvir alguns especialistas e de tirar dúvidas com quem está no mercado de trabalho e/ou atuante nas pesquisas (ACADÊMICO 18, 2021).

Em linhas gerais, diante dos resultados apresentados, 79% dos acadêmicos questionados consideram que a AIP contribuiu positivamente para a formação questionadora, reflexiva e conectada com a realidade do mundo do trabalho, o que permite inferir uma aceitação positiva em relação a um formato de ensino e de aprendizagem desapegado da exclusiva disciplinaridade: “exploração científica especializada de um domínio determinado e homogêneo de estudos, exploração que consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem a outros mais antigos” (HECKHAUSEN, 1972, p. 83).

### **Considerações finais**

A estruturação do currículo vigente do curso presencial de Pedagogia da FaE/UEMG em núcleos e eixos temáticos transversais aponta para uma organicidade que almeja a interdisciplinaridade como elemento central na formação do futuro pedagogo.

Para que essa organicidade não se perca na retórica do currículo formal, estratégias de integração dos componentes curriculares, representadas pela interdependência de componentes que somente existem na relação entre si, foram estabelecidas pelos autores do currículo analisado.

Como marca maior dessas estratégias está a AIP, um componente curricular que viabiliza o fazer de outros funcionando como um propulsor para a articulação entre sujeitos em prol da socioconstrução horizontal do conhecimento.

Todavia, a vivência de uma experiência interdisciplinar por sujeitos modernos, seja professor ou aluno, que não a experimentaram em sua trajetória curricular, de fato, não é algo unanimemente amistoso porque, no mínimo, apresenta-se como um inédito contrastante com tudo aquilo que já lhes fora oferecido.

Nesse sentido, terão os avessos ou indiferentes ao estranho, como terão aqueles adeptos ou sedentos por novas experiências formativas. Esses e outros perfis podem ser facilmente traçados a partir da análise das respostas que compuseram a pesquisa “Práticas Pedagógicas de Formação: um olhar para as singularidades de um cinquentenário curso de Pedagogia”, apresentada neste artigo.

Mas, independente das concepções de Atividade de Integração Pedagógica levantadas entre os acadêmicos concluintes de Pedagogia da FaE/UEMG no ano de 2021 (primeiro e segundo semestres), o artigo demonstrou que discutir sobre a concepção de AIP, assim como de qualquer outra estratégia curricular que implique em mudanças de paradigmas, traz consigo a histórica luta dos embates que envolvem os territórios do currículo, pois quando questões curriculares são discutidas, “[...] percebe-se uma ideia de disputa em torno de um sentido e significado dado ao currículo” (COSTA; TERRA, 2020, p. 244). E, no caso específico analisado, vivenciar a AIP implica em repensar a concepção de educação que se proclama, realiza e que se quer consolidar.

A experiência curricular com a AIP suscita o debate, também, de que interdisciplinaridade não se faz encaixotando diferentes componentes curriculares e/ou práticas formativas em mais uma disciplina, visto que a interdisciplinaridade acontece na abstração e quando essa abstração, que é individual, de cada sujeito, não se concretiza, é comum que a proposta interdisciplinar se perca em práticas mais cartoriais do que pedagógicas, isto é, meramente burocráticas e protocolares para a administração do currículo.

Portanto, o componente curricular AIP é permeado por dilemas e controvérsias que, inevitavelmente, precisam ser verbalizadas: (i) não aceitação, sob o crivo da racionalidade econômica e da “epistemologia da dissociação e do esfacelamento” (FAZENDA, 2011) do pensar a Educação; (ii) estranhamento de um ministério coletivo que foge à regra imposta pelo unilateralismo; (iii) aversão à prática de uma formação realista, sistêmica, integrada e, efetivamente, socioconstruída em oposição ao encaixotamento seccionado dos saberes que prioriza a produção fabril do conhecimento teórico, isto é, desprovida da visão de conjunto e desconectada da realidade; (iv) e indisposição à desconstrução de conceitos, ou mesmo preconceitos, sacralizados como verdades sob a ótica de uma lógica curricular reprodutivista.

Assim, por trazer à baila esses e outros dilemas que pesquisas, como esta, revelam a sua imprescindibilidade à medida que provocam nos seus atores dialogarem com o campo teórico a partir das questões que, apesar de lhes serem familiares, muitas vezes são negligenciadas diante do confortável subterfúgio de teorizar sobre o externo sem ter que, empiricamente miraram-se na própria realidade.

Como principal conclusão da pesquisa, percebemos, salvo melhor juízo, a permanência do componente curricular AIP como um entrave legal/financeiro - pode distanciar-se, de algum modo, dos princípios da proporcionalidade e da razoabilidade -,

social - recorrentes questionamentos sobre a sua forma coletiva de ministração - e, principalmente, pedagógico - inverte a concepção de interdisciplinaridade, indica aumento da evasão estudantil, impede a inserção da disciplina Estágio Supervisionado, prejudica o planejamento, a oferta de outras disciplinas e a distribuição de horários.

Todavia, não podemos negar que essa conclusão talvez esteja contaminada pelo distanciamento no fazer da AIP com a sua natureza interdisciplinar, assim como pode estar assentada no confortável lugar de negar a importância de uma educação verdadeiramente dialógica.

### Referências

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**. II (1-2), 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 14 jan. 2022.

COSTA, J. A. G. R.; TERRA, D. V. Narrativas epistemológicas sobre o campo do currículo: reflexões de um mestrando. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 435–451, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4529>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FAZENDA, I. C. A. **integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

FOLLARI, R. Interdisciplina e dialética: sobre um mal entendido. In: JANTSHI; Ari; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira e prefácio de Jacques Chonchol . 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

HECKHAUSEN, H. **Discipline et interdisciplinarité**. In Ceri (eds.) L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités, pp. 83-90. Paris: UNESCO/OCDE, Antologia I, 1972.

OLIVEIRA, F. C. S. de. **Por uma teoria dos princípios: o princípio constitucional da razoabilidade**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2003.

OLIVEIRA, E. G. de; BRITO, V. L. F. de; SILVA, D. O. V. da; NUNES, C. P. Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 5, n. 12, p. 23–39, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3254>. Acesso em: 25 mar. 2023.

PETRAGLIA, I. C. **Interdisciplinaridade**. São Paulo. Pioneira. 1993.

PIRES, M. F. de C. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Interface – Comunic, Saúde**, Educ 2. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DC3DXHvJpTYfKzNdrRgX9Nj/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

RUAS, F. P.; MACKEDANZ, L. F. A emergência da abordagem interdisciplinar em cursos de licenciatura. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 15, p. 227–248, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3546>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SILVA, T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

STEINMETZ, W. A.. **Colisão de direitos fundamentais e princípio da proporcionalidade**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação**, 2020. Disponível em: [https://www.uemg.br/images/PDFs/PPCs/PPC\\_Pedagogia\\_FAE\\_aprovado\\_coepe\\_01.07.2020.pdf](https://www.uemg.br/images/PDFs/PPCs/PPC_Pedagogia_FAE_aprovado_coepe_01.07.2020.pdf) . Acesso em: 20 jan. 2022.

**Enviado em:** 15/11/2022.

**Aceito em:** 01/06/2023.

**Publicado em:** 25/12/2023.