

PENSAR UMA OUTRA UNIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DO BACHARELADO EM CIÊNCIAS DO ESTADO – UFMG

RETHINKING UNIVERSITY: CONTRIBUTIONS OF THE EXPERIENCE OF STATE SCIENCE'S BACHELOR – UFMG

Pâmela de Rezende Côrtes¹

Rodrigo Badaró de Carvalho²

RESUMO

Esse artigo pretende analisar a trajetória do curso de Ciências do Estado. Para tanto, analisará as dificuldades que a própria ideia de interdisciplinaridade ou de transdisciplinaridade enfrenta, analisará também o ideal expresso no plano do curso, depois a proposta metodológica dos seminários e, por fim, a diferença entre a teoria e a prática. A partir dessa análise, tentaremos avaliar se os problemas do curso não são problemas maiores, relacionados com a própria estrutura universitária e se, no fundo, não é preciso repensar essa estrutura para que o curso de Ciências do Estado apresente-se não só como uma boa proposta de ensino, mas como um modelo a ser levado em consideração pelos cursos da Universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Metodologia inovadora de ensino; Universidade.

ABSTRACT

This article analyzes the trajectory of the course of State Sciences. For this, consider the difficulties that the idea of interdisciplinary or transdisciplinary faces, also examine the ideal expressed in the course outline, then the proposed methodology of the seminars, and finally the difference between theory and practice. From this analysis, we attempt to assess whether the current problems are not the biggest problems related to the own university structure, and if it's not necessary rethink this structure, so that the course of State Sciences presents itself not only as a good idea, but as a model to be taken into consideration.

KEYWORDS: Interdisciplinarity; Innovative teaching methodology; University.

¹ Mestranda em Direito pela UFMG e Bacharel em Ciências do Estado pela UFMG.

² Mestre em Direito pela UFMG e Bacharel em Ciências do Estado pela UFMG.

1 INTRODUÇÃO

O curso de Ciências do Estado começou suas atividades no ano de 2009, no contexto do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), na Faculdade de Direito da UFMG. Sua história, no entanto, começa antes de sua implementação, com a construção do plano pedagógico pelos professores da instituição. O curso se propõe a inovar em pelo menos dois aspectos: a) em uma reflexão mais profunda sobre o Estado, assumindo-o como objeto central de estudo, que, por sua vez, só é possível a partir de (b) uma estrutura curricular mais ampla, que possibilite que o bacharel seja capaz de ter uma compreensão que não se prenda a um campo específico do conhecimento (seja ele o Direito, a Administração Pública, a Filosofia, a Ciência Política, a Economia, a História etc.) e, ao mesmo tempo, de uma metodologia de ensino mais aberta, voltada a uma construção conjunta do conhecimento.

Passados sete anos do início do curso, tendo já quatro turmas formadas, é possível e necessário refletir sobre como tem ocorrido essa experiência, verificando se ela pode servir como ponto de partida para uma discussão mais abrangente sobre o papel da universidade e da formação universitária na contemporaneidade.

Dessa forma, este artigo buscará analisar como tem sido a experiência do curso de Ciências do Estado na Universidade Federal de Minas Gerais ao longo dos primeiros anos de sua existência. Essa análise, no entanto, só pode ser feita devidamente tendo na literatura sobre o tema importante referência de caminhos alternativos para pensar a construção de uma outra forma de ensino/aprendizagem, o que, em última análise, pode abrir a possibilidade de se pensar uma outra Universidade.

Para isso, focaremos em alguns aspectos que nos parecem relevantes: a proposta e a difícil implementação da interdisciplinaridade, o plano pedagógico do curso, a ideia e a experiência dos seminários e algumas das dificuldades que enxergamos como problemas estruturais da própria universidade que terminam resvalando no desenvolvimento do próprio curso.

2 O DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Não é recente a conclusão de que o ensino e a universidade precisam de uma revisão radical e de base. A disciplinarização e a especialização fizeram do conhecimento uma série de pequenas conclusões fragmentadas e desconhecidas entre si. Embora a disciplinarização tenha sido parte do processo de inflação e crescimento do conhecimento, a existência de um sem número de disciplinas acabou sendo responsável pela

(...) introdução de toda sorte de barreiras que, nos dias de hoje, acabaram por constituir-se em verdadeiros obstáculos epistemológicos para a expansão do conhecimento, a saber: as barreiras da ultraespecialização do sujeito cognoscente e a hiper-fragmentação do saber (DOMINGUES, 2005, p.18).

Nesse sentido, Morin faz uma reflexão fundamental quanto às relações entre as disciplinas. Para ele,

A reforma da Universidade tem um objetivo vital: uma reforma do pensamento que viabilize e permita o emprego total da inteligência. Trata-se de uma reforma não pragmática, mas paradigmática, concernente à nossa aptidão para organizar o conhecimento (MORIN, 2009, p.21).

Nessa mesma direção escrevem vários outros autores, como Ludovico Geymonat, que, ao tratar historicamente o pensamento filosófico e científico, aponta para o fato de que

(...) as ciências positivas tiveram um claro significado racional enquanto estiveram unidas a uma visão sistemática (filosófica) do mundo, enquanto foram 'ramos' desta visão de mundo; na atualidade esta vinculação foi interrompida e por isso atravessam uma profunda crise apesar dos inegáveis êxitos conseguidos pelas investigações especializadas' (1984, p. 32).

E é nesse sentido de uma reforma na organização e na produção do conhecimento dentro dos limites universitários que surgem os conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e pós-disciplinaridade. Aqui, vale uma explanação sobre eles. Morin diz que:

A interdisciplinaridade pode significar que diferentes disciplinas encontram-se reunidas como diferentes nações o fazem na ONU, sem entretanto poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias sobe-

ranias em relação às exigências do vizinho. Ela pode também querer dizer troca e cooperação (...).

A polidisciplinaridade [ou multidisciplinaridade] constitui uma associação de disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto que lhes é comum. As disciplinas são chamadas para colaborar nele, assim como técnicos especialistas são convocados para resolver esse ou aquele problema(...) (2009, p.50).

Já transdisciplinaridade é melhor definida na Carta da Transdisciplinaridade, assinada por outros autores além de Edgar Morin. O artigo 3 diz que

[a] transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (art. 3).

E o artigo 4 complementa que

O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de "definição" e de "objetividade". O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade, comportando a exclusão do sujeito, levam ao empobrecimento (artigo 4).

Na mesma direção escreve Carlos Antônio Leite Brandão quando trata dos conceitos de multi, inter e transdisciplinaridade. Para ele, a "multidisciplinaridade é a abordagem de um tema ou problema por vários discursos disciplinares sem que estes se toquem, interajam ou contaminem-se reciprocamente" (2008, P. 2). A interdisciplinaridade, por sua vez, extrapolaria os "monólogos justapostos", promovendo a integração de conceitos e métodos de diferentes disciplinas. Nessa esfera, no entanto,

Não há uma mudança estrutural interna a cada campo e nem um contágio ou deformação deles. Há diálogo, mas este diálogo restringe-se ao que é voz comum na intersecção entre essas disciplinas ou à mera transferência de leis de uma disciplina a outra (2008, P. 24).

Assim, portanto, para Brandão, o ponto de chegada das alternativas à estrutura disciplinarizada da Ciência está mesmo na interdisciplinaridade, é ela que é capaz de "ultrapassar as disciplinas" (2008, P. 25). Morin, mais otimista, enxerga um caminho distinto, acreditando que a alternativa está na transdisciplinaridade.

O curso de Ciências do Estado tem, desde sua fundação, uma pretensão à interdisciplinaridade e à formação de um profissional que esteja nas fronteiras do conhecimento. A interdisciplinaridade é o segundo ponto basilar do curso. Para que o profissional de Ciências do Estado tivesse uma formação completa, seria preciso que tivesse noções em diversas áreas, da Antropologia à Filosofia, do Direito à Administração. O curso foi pensado de forma flexível para que os alunos pudessem conceber a própria formação e caminhassem pelos domínios que melhor coubessem à sua área pretendida de atuação (na produção de políticas públicas em determinados segmentos; na interface entre o público e o privado; na esfera internacional; na produção teórica). A interdisciplinaridade também é fundamental na medida que amplia os horizontes do aluno e o prepara melhor para enfrentar o mundo profissional. Além disso, as múltiplas visões possibilitam que os seminários, que serão analisados mais à frente, não sejam apenas debates de ideias advindas de uma mesma disciplina, mas de múltiplas áreas que podem trazer outras perspectivas com relação a um mesmo problema.

Os problemas enfrentados pelo curso, para que alcance ao menos a interdisciplinaridade, começam na distribuição de encargos das disciplinas pelos departamentos, como veremos mais à frente com relação ao plano pedagógico do curso. O curso, que inicialmente previa um diálogo de áreas, acabou se concentrando na Faculdade de Direito e seus respectivos departamentos. O debate entre áreas acabou enrijecido e enviesado, sendo quase sempre a visão que um pesquisador em Direito tem das outras áreas. Sobretudo porque a seleção de professores para os departamentos da Faculdade de Direito da UFMG, via de regra, exige formação completa em Direito, ou ao menos graduação e doutorado em Direito, o que quase proíbe que pesquisadores de outras áreas possam agregar visões distintas. As disciplinas, entrincheiradas nos espaços da "veterana casa de Afonso Pena", acabam por não conseguir nem mesmo o diálogo com as áreas anteriormente planejadas.

Para que o aluno consiga ter de fato essa formação em diálogo com as outras áreas, é preciso sair dos espaços da Faculdade de Direito e da própria grade e cursar disciplinas em outras unidades. No entanto, esse não é um diferencial real do curso de Ciências do Estado. Qualquer aluno de qualquer curso de graduação da UFMG pode cursar disciplinas, desde que sejam ofertadas vagas, em qualquer outro curso de qualquer

outra unidade. Não se pode embasar e propagandar a interdisciplinaridade de um curso com uma ferramenta disponível em qualquer outro curso da universidade.

Embora seja necessária, a interdisciplinaridade pressupõe um engajamento da própria universidade. Não é possível que uma unidade apenas seja capaz de fornecer ao aluno toda a estrutura necessária para uma formação de fato múltipla. A estrutura das universidades é enrijecida, distribuída em departamentos e pequenos espaços políticos que não interagem entre si e não fornecem condições de inovação didática. As seleções de professores ainda privilegiam, ao menos no que diz respeito à Faculdade de Direito da UFMG, sede do curso de Ciências do Estado, formações bastante disciplinarizadas, rígidas, especializadas. Ainda que seja possível ver o esforço por parte de alguns professores que compõem o quadro do curso em oferecer uma formação interdisciplinar, e por parte dos alunos em buscar nos outros espaços e unidades disciplinares, ainda é preciso um compromisso maior, institucional.

3 O PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS DO ESTADO

A Faculdade de Direito da UFMG, ao abrir, em 2009, um segundo curso em sua já centenária estrutura, sinalizava estar disposta a enfrentar diversos desafios nos anos seguintes. Não só o desafio de um novo curso, com objeto de estudo inovador (ainda inédito no Brasil), em um espaço onde, por mais de cem anos, existiu apenas o curso de Direito, mas, sobretudo, o desafio de inovar em suas propostas metodológicas e na construção de sua grade curricular. Essa proposta inovadora, aliás, fora alvo de intensos debates nos anos que antecederam a aprovação do atual projeto pedagógico que está em curso, do qual lançaremos mão para explorar algumas das principais contribuições trazidas pelo curso.

Segundo o Projeto Pedagógico,

(...) o curso apresenta uma proposta pedagógica e uma matriz curricular comprometidas com grande inserção regional e nacional, pois toma como seu objetivo central o pensar o Estado - Democrático de Direito - e seu papel constitucional como mediador entre o local, o regional, o nacional, o plano da

integração latino-americana e o global, seja no que se refere ao planejamento, gestão e execução de políticas públicas, econômicas, sociais e culturais voltadas à justiça social, seja no que se refere a novas formas de democratização, de participação política e do reconhecimento de novos agentes e direitos, à formação de parcerias público-privadas com acompanhamento e fiscalização da sociedade civil, seja à construção de uma ordem mundial plurilateral, comprometida com o primado dos direitos humanos, com a solução pacífica de conflitos e com a autodeterminação dos povos. (UFMG, 2012, P. 13)

Nesse sentido, o curso buscaria romper com um dos pilares que tem cada vez mais sustentado a Universidade e a Ciência contemporânea: a ultra especialização. Ao tratar do objetivo geral do curso, o Projeto Pedagógico é bastante claro no sentido de dizer que “consiste em formar profissional crítico e reflexivo, com formação *generalista*, capaz de atuar de forma diferenciada no mercado de trabalho” (UFMG, 2012, P. 15, grifo nosso). Tal formação, portanto, partiria da constatação da existência de diversos profissionais especializados em determinadas áreas, sobretudo naquelas que são pertinentes ao estudo do Estado, e da necessidade de unificação e sistematização deste conhecimento que está fragmentado. A concepção de fundo aqui é a de que “o transdisciplinar deve conviver com o disciplinar”, e também de que “a vida deste é uma das razões de ser daquele, assim como a vida que transcorre nas ilhas é um apoio fundamental para a exploração e vitalidade do mar que está entre elas” (BRANDÃO, 2008, P. 21).

O Cientista do Estado não viria para se opor ou substituir os demais profissionais existentes, mas, ao contrário, para se somar a eles. Para tanto, a perspectiva de ensino com base na interdisciplinaridade assume centralidade nessa proposta.

Em consonância com as diretrizes e princípios do curso, projeta-se um modelo de formação profissional consideravelmente diverso daquele que, usualmente, (...) [é] praticado nas escolas de gestão pública, com foco na interdisciplinaridade (UFMG, 2012, P. 15).

É interessante notar como tal proposta pedagógica estava em sintonia com o que importantes autores, no Brasil e no exterior, escreviam naquele período. Em 2008 a Editora UFMG lançava a obra *A Transdisciplinaridade e os Desafios Contemporâneos*, organizado por João Antônio de Paula. Nessa obra, se valendo de uma analogia com a Medicina, Carlos Antônio Leite Brandão já apresentava a ideia de que

A excessiva ou hiper-especialização do saber acaba fazendo com que ele perca

seu próprio objeto, como é o caso da medicina, em que os vários recortes do corpo fizeram perder de vista a própria noção do corpo como organismo. É por essa via que a medicina oriental encontrou seu lugar no Ocidente e dentro de nosso sistema de tratamento de saúde. A vontade de reunificação do conhecimento, como a reconfiguração do corpo como totalidade, é o antípoda simétrico da crescente fragmentação do conhecimento moderno (2008, P. 20).

Ainda nos valendo do exemplo do autor, o curso de Ciências do Estado buscaria compreender o Estado como um corpo com sentido próprio, o qual não poderia ser compreendido *apenas* através da especialização das diversas disciplinas que o compõem (Gestão Pública, Ciência Política, Direito, Economia, História. etc.). Em sentido oposto, o curso apontava para a necessidade de formação de um profissional com capacidade de sistematizar todo esse conhecimento e, ao final, pensar e agir de forma *interdisciplinar*.

Se o Projeto Pedagógico do curso de Ciências do Estado traz, por um lado, a preocupação com a interdisciplinaridade e a compreensão da necessidade de se romper com os padrões tradicionalmente adotados pelos cursos da Universidade, ele já traz também, por outro, o próprio limite de suas propostas. A grade curricular, apresentada no próprio Projeto Pedagógico, já demonstra as dificuldades encontradas na montagem das disciplinas que fariam parte efetivamente do curso que ali se desenhava. Nesse sentido, é possível perceber no próprio projeto as dificuldades e contradições que marcariam o curso nos anos seguintes à medida em que as disciplinas ofertadas se concentram sobremaneira na Faculdade de Direito, em seus departamentos já previamente concebidos para a oferta de disciplinas do centenário Bacharelado em Direito.

Ainda como parte de um esforço de construção de uma proposta metodológica nova e também em sintonia com a abordagem interdisciplinar, o Projeto Pedagógico aponta para a necessidade de se romper com as aulas expositivas tradicionais. Dessa forma, uma nova metodologia ganha espaço, qual seja, os seminários. Tal metodologia será analisada com maior cuidado na próxima seção, mas interessa aqui ver como o Projeto Pedagógico aborda o tema:

Em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMG e com as diretrizes de flexibilização curricular do CEPE, a matriz curricular está sendo implementada com a adoção de atividades acadêmicas organizadas em forma de seminário, sendo este como atividade acadêmica central, que exige a construção de uma cultura de cooperação entre docentes e discentes,

a efetiva atuação dos discentes no seu processo de formação e a orientação cotidiana pelos docentes. Os seminários estão acompanhados de disciplinas, obrigatórias e optativas, com integração entre conteúdos teóricos e atividades práticas (UFMG, 2012, P. 17).

Ao colocar o seminário como pilar central do processo de ensino/aprendizagem no curso de Ciências do Estado, o Projeto Pedagógico abre espaço para a desconstrução do ambiente hierarquizado/verticalizado, focado no professor, que marca as Universidades modernas. Se é certo que os seminários não são suficientes para a construção de um ensino interdisciplinar, não é menos verdade que eles abrem um importante espaço para que trocas de conhecimento, inclusive envolvendo diferentes disciplinas e/ou áreas do conhecimento, aconteçam.

A análise do Projeto Pedagógico nos apresenta uma construção bastante rica e inovadora em suas proposições, atenta às discussões que a própria academia tem feito acerca da Universidade e dos processos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, no entanto, as limitações impostas pelas estruturas previamente existentes na Universidade são igualmente marcantes. Assim, faremos à frente uma análise mais detalhada dos seminários como ferramenta fundamental do curso de Ciências do Estado e, em seguida, uma análise final também acerca das dificuldades impostas pela estrutura universitária para se cumprir efetivamente as propostas de interdisciplinaridade.

4 OS SEMINÁRIOS E AS POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO

Em sua obra *A Aprendizagem da Aprendizagem*, Juan Ramon Capella apresenta na seção sobre "As Aulas" (2011, p. 19-22) uma espécie de diagnóstico do problema do ensino nas Universidades. A partir desse texto introdutório, que em alguns momentos se coloca como uma espécie de conselheiro dos jovens estudantes, aponta que

Os cursos regulares das diversas disciplinas estão organizados como uma sucessão de 'aulas magistrais'. A expressão reflete o suposto — que raramente corresponde à verdade — de que quem as ministra é um verdadeiro mestre em sua especialidade, não tendo escrito o saber que divulga verbalmente (2011, p. 19).

Tendo essa estrutura, o processo de ensino seria marcado predominantemente por um monólogo de longa duração que só excepcionalmente é interrompido. Mesmo quando interrompido, o diálogo não é possível de fato, não só pela necessidade da continuidade de uma certa "linha de raciocínio" como também pelo excessivo número de alunos presentes nas salas de aula, fato alvo da crítica feita por Juan Ramon Capella (2011, p. 19-20).

Para reverter esse processo, segundo o autor, é necessário superar a *aprendizagem da manutenção*, marcada pela transmissão do conhecimento já conhecido, mesmo quando esta assuma o aspecto de *atualização*, apresentando informações novas, resultados dos mais importantes e recentes trabalhos científicos. Embora não descarte por completo a importância desse ensino, o aspecto fundamental para o autor consiste na *aprendizagem inovadora*. Na aprendizagem inovadora as respostas têm valor secundário, assumindo as perguntas a centralidade do processo de ensino e aprendizado. Assim,

A atividade dos professores pode contribuir, sem dúvida, para a aprendizagem inovadora se consegue transmitir não unicamente resultados, mas sim a problemática que esses resultados sugerem, ou, dito de outro modo, as perguntas para as quais não tem resposta quem ensina (CAPELLA, 2011, p.28).

Dessa forma, não parece ousado afirmar que os seminários podem constituir-se como uma forma didática chave para a formulação de aulas inovadoras. Afinal,

(...) entre as principais características, os métodos inovadores de ensino-aprendizagem mostram claramente o movimento de migração do "ensinar" para o "aprender", o desvio do foco do docente para o aluno, que assume a co-responsabilidade pelo seu aprendizado (DA SILVA SOUZA et al, 2014, p. 285).

Desde a sua implementação, o curso foi pensado como um espaço inovador no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais. Sua proposta era a de uma formação mais aberta, mais atenta com as recentes pesquisas no ensino e que pudesse formar atores sociais capazes de pensar o espaço público de forma plural e ampla. Nesse sentido, uma de suas ideias mais importantes, como já dissemos, é a estrutura em seminários. Em consonância com as ideias de Capella, o ensino se daria por meio de diálogo, no qual se espera que o aluno seja capaz de articular ideias e vivências e faça a transição entre o texto e a vida prática.

Embora por vezes os seminários tenham sido entendidos como uma substituição do monólogo do professor pelo monólogo do aluno, os seminários devem ser entendidos como um momento de construção coletiva e ativa do conhecimento (BORGES, 1999, p.1). O seminário pode ser definido como uma "técnica de ensino socializado, na qual os alunos reúnem-se em grupos com o objetivo de estudar, investigar, debater, um ou mais temas, sob a direção do professor" (BORGES, 1999, p. 1).

O seu uso na graduação de Ciências do Estado tem como objetivo abrir espaço para uma nova forma de ensino/aprendizado, na qual as "aulas magistrais", mencionadas por Capella, não têm espaço. Ao contrário, um dos objetivos centrais da metodologia de Seminários consiste em levantar questões sobre temas pertinentes ao estudo do Estado. Ao se pautar na problematização fica evidente a preocupação desta proposta pedagógica com a criação de espaços para a ocorrência de aulas inovadoras.

Chama-se atenção, neste ponto, para um dos quatro eixos constitutivos do Ciclo Fundamental do Curso, qual seja, a "Problematização". Vejamos como o Projeto Pedagógico do curso a apresenta:

O Ciclo Fundamental está dividido em quatro diferentes eixos, que compreendem: iniciação, em que é feita uma apresentação da temática do curso; contextualização, que tem por objetivo possibilitar ao aluno a contextualização em seu campo de aprendizagem; problematização, cuja finalidade específica é capacitar o aluno para apresentar, selecionar e propor problemas; alternativas estruturais, que consistem em preparar o aluno para que este seja capaz de refletir acerca de alternativas e de proposições (UFMG, 2012, p. 18).

Há, pois, todo um período, no qual estão concentradas as disciplinas de "Cidadania", dedicado à problematização. Neste período de problematização, o terceiro período do curso, os seminários são utilizados como metodologia central para que ocorra a devida problematização. Os seminários permitem, pois, que haja não apenas uma exposição, mas uma troca de experiências, que enriquece não apenas a formação do aluno mas qualifica o debate e permite que o ensino esteja conectado com as expectativas do aluno.

Os seminários têm como pressuposto, portanto, o diálogo. Mas são uma tarefa complexa. Para que a construção de uma formação inovadora e dialógica aconteça, to-

dos têm de participar (BORGES, 1999, p. 3). Educação dialógica pressupõe duas ou mais razões que se juntam a fim de solucionar um problema comum ou alcançar reflexões comuns ou formular novas perguntas comuns. Se todos saírem do processo tal qual entraram, de nada adiantou o tempo despendido.

A construção desse espaço sofre alguns riscos e é preciso encará-los. Se não tivermos claros o papel de cada um, corremos o risco de sairmos com a sensação de termos tido uma conversa interessante, divertida, mas de forma alguma transformadora ou enriquecedora. Se a conversa na sala de aula for idêntica em estrutura, temática e influência da conversa tida do lado de fora, qual o papel do ensino universitário?

Nesse sentido, o seminário é trabalhoso. O seminário pressupõe um trabalho muito maior para todos os envolvidos, alunos, professores e a própria universidade. Os professores precisam sair de sua zona de conforto das aulas prontas e requentadas. A rigidez da didática "cuspe e giz", porém, dificulta a transição dos professores para esse novo modelo, dificultando também que a proposta se aplique de forma integral. Nas metodologias ativas de ensino, o professor

(...) interage com os alunos, atuando apenas quando é necessário. [Ele] facilita o aprendizado. Ao contrário da crença em geral, essa forma de atuação é muito mais trabalhosa para o docente.

(...)

A tarefa de lidar com novas e diferentes estratégias é algo complexo e exige mudanças de *habitus* e paradigmas: entre os docentes universitários há a predominância na exposição do conteúdo, em aulas expositivas, ou palestras, uma estratégia funcional para a passagem de informação. Esse *habitus* reforça a ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados, semelhante às vivências pregressas. Ainda, a atual configuração curricular e a organização disciplinar (em grade) predominantemente conceitual, têm a palestra como a principal forma de trabalho, e os próprios alunos esperam do professor a contínua e passiva exposição dos assuntos que serão aprendidos (DA SILVA et al, 2014, p. 286; p. 288).

O seminário é o espaço no qual o conhecimento será construído de forma coletiva e no qual as reflexões serão feitas de forma multidirecional. Se o professor não é o detentor das referências, o grande índice livresco, a primeira parada rumo a uma biblioteca, qual o seu papel? Uma possível resposta é a de que o professor tem acesso

a um pouco mais de informação na sua área de ensino e pesquisa. Não que ele tenha acesso privilegiado às referências, mas, como está há mais tempo pesquisando sobre o assunto, provavelmente detém mais informação a ser compartilhada. Seu papel num seminário consiste em:

- direcionar o processo em função dos objetivos propostos; • instalar o diálogo crítico, incentivando a participação de todos os alunos da classe e favorecendo a coletivização das questões debatidas; • questionar o grupo apresentador quando necessário [e caso exista], procurando não inibir a participação dos demais alunos da classe; • complementar as informações e estabelecer relações do conteúdo com outras áreas de conhecimento ou com os temas de outros seminários (BORGES, 1999, p. 3).

Seu papel seria de mediador entre o aluno e a informação e talvez de uma fonte dentre tantas outras para que o aluno possa direcionar seus estudos. Mas isso não faz dele uma autoridade. Se todos podem ter acesso à informação, então seu papel diverge daquele do aluno apenas em função do tempo despendido no recolhimento das informações relevantes.

Além disso, tem de estar clara a função do seminário no contexto da disciplina (já que ainda é preciso tê-las). Ele deve estar organicamente encaixado com o programa e, ao final dos seminários, todos devem sair com a sensação de dever cumprido, percebendo que o tópico foi abordado, que aquele ponto em específico da disciplina foi dado, e que todos saíram (ou foram a eles oferecidas as ferramentas) diferentes de como entraram. O seminário, assim como qualquer outra forma de aula inovadora, não é o espaço apenas para reafirmar e bradar aquilo que já se pensava. É para pensar coisas diferentes, ouvir outros lados, sair incomodado (como qualquer outra aula deveria ser).

Na prática e no cotidiano do curso, parece possível elencar diversas formas de seminários, que em teoria se encaixam numa proposta pedagógica, mas que na prática quase sempre são desprovidos de qualquer intencionalidade consciente e pedagogicamente coerente: um debate tendo por base um texto anteriormente sugerido; um debate tendo por base um tema interessante ou polêmico; uma apresentação de tema feita por um grupo; um monólogo de muitas pessoas que falavam numa ordem estabelecida e controlada pelo professor; provas orais coletivas; conversas sobre temas nada delimitados; aulas expositivas disfarçadas de seminários e dadas em círculo; parlamentos

simulados com bancadas selecionadas para defender pontos de vista específicos; disputas políticas que “subiam do bar da esquina direto para a sala de aula”.

Essa diversidade não nos parece prejudicial e diversas são as formas possíveis e engrandecedoras de diálogo. No entanto, é a falta de análise crítica do papel do seminário no ensino que parece levar a uma distância entre a teoria das aulas inovadoras e a prática das aulas no curso de Ciências do Estado. O papel do seminário parece ser o de fazer com que todos caminhem num mesmo sentido. Não que cheguem todos a uma mesma resposta, mas que saiam todos incomodados com as mesmas perguntas.

Para que o professor esteja apto a aplicar metodologias inovadoras no ensino, a Universidade precisa, portanto, assumir parte da responsabilidade.

[U]m dos grandes desafios para a Instituição de Ensino Superior (IES) é estimular, capacitar o corpo docente e proporcionar infraestrutura para o emprego dos variados métodos de ensino-aprendizagem. [...]

Além de prover as condições estruturais, a IES também deve manter treinamento e capacitação contínua para seu corpo docente. A rede instituída de apoio ao ensino, disponível ao docente e ao aluno, faz-se necessária para planejamento e execução de intervenções no currículo. Em suma, a IES deve planejar e conduzir os esforços educacionais para prover estrutura e cenários diversificados e específicos; definir diretrizes propiciadoras ao uso das metodologias ativas; promover capacitação do corpo docente e a avaliação sistemática da eficácia de sua utilização (DA SILVA et al, 2014, p. 287).

Também para os alunos a atividade do seminário é complexa e exige mudança de postura. Os alunos precisam sair de sua zona de conforto de passividade e preocupação com a avaliação final.

Na nova relação docente-aluno, os aprendizes devem gradualmente assumir mais controle e participação sobre seu próprio aprendizado, e os docentes, o papel de facilitadores do aprendizado. [...]

Nesse processo de apropriação do conhecimento, o estudante deve realizar ações e construções mentais variadas: comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões (DA SILVA et al, 2014, p. 289).

Todos precisam se esforçar para que o seminário aconteça. Para que a proposta de seminários seja aplicada tal qual planejada no curso de Ciências do Estado, é preciso que os professores estejam de acordo com a ideia e preparados para as mudanças profundas que essa estrutura didática pressupõe, que a universidade ofereça treinamento e estrutura adequados para os novos métodos de ensino, ou então que os professores se disponham a aproveitar as ferramentas já oferecidas, e que os alunos assumam cada vez mais a responsabilidade pelo seu conhecimento, cumprindo as tarefas e lendo os materiais indicados.

5 A UNIVERSIDADE: O IDEAL, A REALIDADE, AS POSSIBILIDADES

Uma análise do curso de Ciências do Estado hoje nos apresenta um cenário um tanto quanto complexo. Se por um lado, como vimos, tem-se um Plano Pedagógico inovador, por outro, todos os outros componentes que envolvem o curso trazem traços tradicionais. Em uma análise mais rigorosa o próprio Plano Pedagógico é também tradicional quando apresenta a grade curricular do curso vinculada quase que totalmente aos departamentos da Faculdade de Direito da UFMG. Assim acontece também com os docentes, formados em um modelo tradicional, “cuspe e giz”, acostumados já com a docência neste modelo; e, ainda, com os discentes, que trazem para a Universidade suas experiências e hábitos tradicionais, adquiridos e reforçados no ensino fundamental, médio e, no caso de alguns, também em outros cursos superiores já cursados.

A ruptura com esse padrão só é possível, pois, diante de um maior esforço institucional, capaz de desconstruir o atual paradigma dominante. Essa desconstrução, por sua vez, poderá, enfim, abrir espaço para o desenvolvimento de outras formas de ensino e aprendizagem. Esse, no entanto, não tem sido, de forma geral, o caminho seguido pela Universidade Federal de Minas Gerais, que apresenta ainda iniciativas incipientes para a concretização de uma nova proposta pedagógica. A divisão da Universidade em diversos departamentos consiste ainda em um dos traços mais marcantes da sua organização administrativa, organização essa que consiste em obstáculo para todas as iniciativas inovadoras que se apresentam, incluída também a do curso de Ciências do

Estado. A Universidade precisa se comprometer e

(...) as diretrizes educacionais e as estratégias de ensino-aprendizagem devem ser discutidas em seu contexto de determinantes: o Projeto Político Pedagógico da instituição, a organização curricular, e segundo a visão de ciência e de conhecimento, e da função social da Universidade (DA SILVA et al, 2014, p. 287).

Dizer da necessidade de rever a forma como a Universidade se estrutura não implica em negar a existência de qualquer avanço nos últimos anos, muito menos em eximir de responsabilidade as unidades, nesse caso em especial a Faculdade de Direito. Ainda que incipientes, a Universidade tem aberto alguns espaços de diálogo e de capacitação nesse sentido, como a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino – GIZ, que oferece com frequência cursos e materiais diversos na tentativa de estimular rupturas com as estruturas tradicionais de ensino.

Da mesma forma, unidades tradicionais, como a Faculdade de Letras da UFMG, já tem se organizado de forma diversa daquela tradicional, mantendo em sua estrutura um único departamento, diminuindo pois boa parte das dificuldades trazidas pela existência de diversos departamentos. Assim, não se trata, definitivamente, de eximir a Faculdade de Direito de suas responsabilidades, tanto no que diz respeito ao envolvimento com os programas institucionais criados pela Universidade quanto pela sua organização administrativa.

Feita a ressalva sobre as possibilidades de atuação possíveis para a própria Unidade e mesmo para os seus docentes no atual contexto em que estamos inseridos, cabe retomar aquele que nos parece ser o ponto central para pensar as possibilidade de inovação: é preciso repensar a estrutura universitária. Dificilmente as vozes ecoam num sentido diferente deste. A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, produzida ao final da Conferência Mundial sobre Educação Superior, promovida pela UNESCO em 1998, elenca como missão do ensino superior:

a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;

b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;

c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes;

d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;

e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas;

f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente. (ONU, 1998)

Esse conjunto de ideais, elaborados em 1998, ainda nos parecem distantes. Para concretizá-los, é preciso começar a pensar um passo de cada vez. A experiência do curso de Ciências do Estado, assim como a de outros cursos, nos traz perguntas de ordem mais prática: como receber um aluno valorizando as suas experiências pessoais, sem compreendê-lo como uma folha em branco num espaço de aprendizagem? Como convencer os professores de carreira dentro da Universidade de que essas mudanças serão frutíferas para todos os envolvidos? Como criar espaços de diálogo ainda dentro da estrutura universitária engessada e burocratizada na qual nos encontramos?

Parece-nos que a resposta está em pequenas mudanças de visão que são aplicáveis no tempo presente. A aula em seminários é uma realidade e, a despeito de suas falhas, tem propiciado uma formação de alunos combativos e críticos e que desperta interesse nos alunos de outros cursos, vide a quantidade de alunos que se matriculam em

disciplinas do curso de Ciências do Estado provenientes de outras áreas, sobretudo do Direito. E embora a transdisciplinaridade seja uma utopia ainda sem grandes contornos ou resultados, a interdisciplinaridade é possível desde que se perceba que o ensino deve ser um espaço de criação, de descoberta e de troca. O tempo do professor ultra especializado e de boa retórica parece-nos estar findando. E a existência e permanência do curso de Ciências do Estado, contra qualquer pessimismo, pode ser mais que um objeto de estudo: pode ser uma bandeira.

6 REFERÊNCIAS

BORGES, Gilberto Luiz de Azevedo. **Como Realizar um Seminário**. Documentos do Curso de Pedagogia Universitária em Saúde. Disponível em: <http://eventos.uepg.br/pedagogia_saude/downloads/Orientacao%20seminario.pdf>. Acesso em: Novembro de 2015.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. Introdução: A Interdisciplinaridade. In: PAULA, João Antônio (Org.). **A Transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008. Pp.9-16

CAPELLA, Juan Ramón. **A aprendizagem da aprendizagem: uma introdução ao estudo do direito**. Trad. GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa.; DIAS, Maria Tereza Fonseca. Belo Horizonte: Forum, 2011.

DA SILVA SOUZA, Cacilda; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais—aspectos gerais. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998.

DOMINGUES, Ivan. Em Busca do Método. In: DOMINGUES, Ivan (org.). **Conhecimento e**

transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

GEYMONAT, Ludovico. **Historia del pensamiento filosófico y científico. Siglo XX (I).** Barcelona: Editorial Ariel, 1984.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Organização e tradução de Maria da Conceição Almeida e Edgard de Assis Carvalho. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

PAULA, João Antônio (Org). **A Transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos.** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências do Estado.** Faculdade de Direito, Belo Horizonte, Novembro de 2012. Disponível em: <http://www.direito.ufmg.br/images/stories/colgradce/estrutura/PPC_nov_2012.pdf> Acesso em: Novembro de 2015.

CIÊNCIAS DO ESTADO: UMA VISÃO TÉCNICA

Ricardo Antônio Cornélio¹

O CURSO

A graduação em Ciências do Estado foi originalmente denominada Curso de Graduação em Ciências do Estado e Governança Social. O projeto inicial foi fruto da adesão da Faculdade de Direito da UFMG ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pela Lei Federal 6096 de 24 de abril de 2007 e do Projeto REUNI/UFMG cuja principal proposta era “a criação de um grupo novo de cursos, voltados para a inovação, que associasse a competência instalada a trajetórias formativas inéditas, visando a graduar profissionais que só recentemente passaram a ser demandados pela sociedade e mesmos profissionais, cuja demanda é esperada para os próximos anos”.

Em 11 de agosto de 2009, a Câmara de Graduação sugeriu a mudança do nome do curso para Ciências do Estado, através do PARECER CG 317/2009, por entender que a Governança Social é uma estratégia de Estado e, neste sentido, está inserida dentro das Ciências do Estado. O profissional egresso do curso será o bacharel em Ciências do Estado.

O curso tem duração de oito semestres divididos em duas fases: o ciclo fundamental e os percursos de formação diferenciada. O ciclo fundamental possui quatro períodos e está dividido em eixos de iniciação, contextualização, problematização e alternativas estruturais, com objetivos de apresentar a temática do curso, a contextualização do campo de estudo, bem

Como colocar, selecionar e propor problemas e refletir sobre alternativas e proposições, o que possibilita ao alunado escolher o percurso de formação a ser seguido.

¹ Secretário do Colegiado de Graduação em Ciências do Estado. Mestre em Administração pelo Centro Universitário UNA, março de 2015.