

Formações transversais no ensino de graduação da UFMG

Considerações sobre sua caracterização e pertinência^[1]

Transformações da educação nos últimos 50 anos: alguns elementos referenciais

Há pouco menos de 50 anos, os movimentos de contestação e de reivindicações estudantis eclodiam nos grandes centros. O maior símbolo dessa fase é maio de 1968, na França, período de um mês no qual vemos concentrados quase todos os processos de transformação política e social que vinham sendo desenvolvidos há quase uma década em várias outras partes do mundo. Essa formidável concentração de eventos e sua intensidade fazem com que o “Maio de 68” francês possa marcar esse momento de transformação de maneira definitiva, com o movimento estudantil ganhando as ruas e a adesão de trabalhadores e de várias outras camadas da sociedade, num tipo de insurreição popular que superou barreiras étnicas, culturais, etárias e de classe.

Cito esse momento para contextualizar quão rapidamente a ideia de educação vem se transformando. Em maio de 1968, sob *slogans* então revolucionários, como “Sejam realistas, exijam o impossível” ou “É proibido proibir”, o movimento precipita a maior greve geral que um país capitalista avançado já presenciou, com mais de nove milhões de trabalhadores parados. Se nesse momento já podemos encontrar o germe da transformação de alguns elementos estruturais da educação,

como o fim das cátedras, por exemplo, interessa verificar que, ainda nessa mesma época, não era incomum imaginar genericamente a ideia de educação como algo que se tem uma vez na vida, enquanto jovem, antes de se passar para outras etapas da experiência humana. Hoje, essa ideia de educação já se mostra pouco eficaz, considerados os tipos de economia e de sociedade em que vivemos, ambos marcados por novos padrões de complexidade, competitividade e mudanças constantes em todos os setores de atividade. A impressão que se tem é que as antigas capacidades exigidas de um líder (hoje, mais comumente chamado de gestor), que seriam as capacidades de comando e controle, são cada vez mais substituídas por outras duas características: aprendizagem e resposta. Nesses termos, a hierarquia tradicional também parece estar sendo substituída pela constituição de grupos de identificação e solução de problemas que atuam, preferencialmente, em torno de projetos específicos. Em suma, o que se percebe é que uma das maneiras de não estar soterrado por esse universo marcado pelas ideias de complexidade e velocidade das transformações é por meio da aprendizagem constante e do desenvolvimento da habilidade de oferecer respostas cada vez mais imediatas.

Tudo isso nos leva a um novo contexto, dentro do qual se pode antever que nos próximos anos, se imaginamos que cada indivíduo economicamente ativo pode exercer o papel de aluno pelo menos uma vez a cada dois ou três anos, seria bastante razoável supor que a parte representada pela educação e seus serviços derivados, dentro do conjunto da economia mundial, crescerá de forma espetacular, podendo chegar a representar um dos principais setores de atividade. Essa situação será tanto mais plausível quanto mais se alargar o escopo das possibilidades do setor, não mais resumido ao tradicional papel do professor, posto em sala de aula frente a frente com seus alunos, mas, principalmente, se considerarmos a possibilidade de produção e

comercialização, por meio das mais variadas mídias, seja localmente ou a distância, de todos os tipos de material educacional voltados à autoinstrução.

A internet, computadores, *tablets*, celulares e toda a sorte de *gadgets*, cada vez mais versáteis e potentes, todos veiculando conteúdos cada vez mais interativos, parecem ser os indiscutíveis arautos dessa nova realidade, na qual o *e-book* e os acervos digitais somam-se ao livro e a outros materiais impressos. Se quisermos ser otimistas, podemos até mesmo antever uma série de outras possibilidades para o professor, desejavelmente mais nobres que o mero repasse de informação e conhecimento, transformando-o em um facilitador, um conselheiro do aluno.

Se tudo isso parece factível e, principalmente, transformador, uma questão essencial, entretanto, resiste à margem de todas as mudanças relativas ao como fazer e se impõe como terreno fundamental da educação: ensinar e aprender o quê?

Vale considerar que, sobre os propósitos da educação, Postman^[2] nos lembra que grandes pensadores do passado sempre insistiram em acreditar que havia uma ideia social, política ou espiritual transcendente que podia (e devia) ser alcançada por meio da educação. De fato, Confúcio acreditava que na tradição se encontra uma melhor esperança para a ordem social; Platão pregava que a educação era capaz de produzir filósofos-reis; Cícero sugeriu que a educação deve livrar o aluno da tirania do presente; Thomas Jefferson dizia que a função da educação era de ensinar aos jovens como proteger as suas liberdades; Rousseau desejava que a educação ajudasse a libertar os jovens dos constrangimentos não naturais de uma ordem social que genericamente pode ser entendida como malévola e arbitrária;

Dewey, por sua vez, afirmava que a educação existia, basicamente, para ajudar o aluno a operar sem certezas num mundo de ambiguidades e mudanças constantes.

O caso brasileiro: da reforma de 1968 ao utilitarismo da universidade

Olhando para a realidade atual do modelo de ensino universitário que temos no Brasil, devemos, com certeza, nos remeter à Reforma Universitária de 1968. Passados quase 50 anos daquele momento, e em meio a todas as interpretações possíveis, sejam elas mais ou menos favoráveis, uma constatação quase pacificada é que a Lei nº 5.540, sancionada em novembro de 1968, em seu conteúdo incorporou boa parte das reivindicações de estudantes e professores da época, relativas à melhoria da organização e do funcionamento da universidade. Outra característica geralmente reconhecida nessa reforma é que ela revelava uma nítida pretensão de ser modernizante. Para tanto, propunha dentre várias medidas, a abolição das cátedras vitalícias, a unificação do processo de entrada na universidade – o vestibular –, que passava a ser classificatório, além da aglutinação das faculdades em universidades, visando aumentos de produtividade com a concentração de recursos. A reforma de 1968 criou, também, o sistema de créditos, permitindo a matrícula por disciplina; fragmentou as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e criou os Ciclos Básicos – o que representou, então, um significativo aumento de vagas nos primeiros períodos dos cursos. Paralelamente, introduziu o regime departamental e institucionalizou a carreira acadêmica, que passou a ter o ingresso e a progressão docente vinculados à titulação acadêmica.

Com o distanciamento que o tempo permite, hoje, podemos dizer que a Reforma Universitária de 1968 gerou efeitos contraditórios e

paradoxais sobre nosso sistema de Ensino Superior. Se, por um lado, a reforma proporcionou a articulação, nas instituições públicas, das atividades de ensino e de pesquisa, até então habitualmente desconectadas, ela também favoreceu a criação de planos e políticas nacionais de pós-graduação, bem como o surgimento ou o fortalecimento das agências de fomento à pesquisa. Por outro lado, a reforma criou, também, condições para o desenvolvimento de um ensino privado que reproduz o que Florestan Fernandes costumava caracterizar como o antigo padrão brasileiro de escola superior.^[3]

Analogamente, podemos verificar outros efeitos contraditórios e paradoxais da Reforma Universitária de 1968, a partir da constatação de que o mesmo ato que resulta na autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades, na proposta de um modelo organizacional único para universidades públicas e privadas, que gera inegáveis avanços e conquistas nos processos de especialização do saber e um significativo aumento dos patamares quantitativos e qualitativos de produção científica e tecnológica. Por outro lado, também abriu as portas e não só permitiu, mas, também, incentivou o estabelecimento de uma lógica da fragmentação do saber e de certo tipo de utilitarismo científico, que hoje são dominantes na academia.

Em minha opinião, uma das melhores exemplificações desse modelo de indução à fragmentação e ao utilitarismo é dada pela curiosa ideia do *salami science*,^[4] apresentada pelo professor Fernando Reinach, que, em última análise, consiste em fatiar uma única descoberta, como um salame, para publicá-la no maior número possível de artigos científicos. Assim, de um lado da questão, o cientista aumenta seu currículo e cria a impressão de que é muito produtivo. Na outra ponta, o leitor é forçado a se empenhar na tentativa de juntar as fatias para

entender o todo. Como consequência, as revistas ficam abarrotadas, e avaliar um cientista fica, naturalmente, mais difícil.

Outras consequências poderiam facilmente ser verificadas dentro desse mesmo quadro, representado pela soma das ideias de fragmentação do saber, utilitarismo científico e pressão pela produtividade, tão presentes na academia contemporânea: a primeira delas seria a quase compulsória tendência de nivelamento entre as ideias de intelectual e de especialista. Indo um pouco além, é fácil verificar que se o especialista conseguir ser mais especialista que seus pares, ou seja, se converter em superespecialista, isso provavelmente concederá a ele mais chances de obter financiamentos nas agências de fomento.

No caso brasileiro, em que a imensa maioria da atividade de pesquisa é sediada nas universidades, outra consequência visível desse quadro é a transformação da universidade em um ambiente que ainda preserva a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas que rapidamente se converte de lugar onde há professores que pesquisam para espaço de acolhimento dos pesquisadores que (eventualmente) dão aulas. Se essa supervalorização da atividade de pesquisa (obviamente muito mais capaz de captar recursos e financiamentos que a atividade de ensino) se consolida, o que simultaneamente ganha maior incentivo é um tipo de perfil acadêmico marcado por professores confinados e restritos apenas e cada vez mais aos limites de suas áreas de pesquisa. Daí a imaginar que teremos (se é que já não temos) pesquisadores/docentes lecionando nos cursos de graduação apenas o que lhes interessa naquele momento como objeto de pesquisa não é muito improvável. Dada uma combinação desfavorável de eventos, esse quadro poderia nos levar ao extremo hipotético de um estudante de Filosofia que poderia passar por seu curso de graduação sem ter estudado de maneira mais profunda a obra de Aristóteles,

simplesmente porque nenhum de seus professores tinha Aristóteles como objeto de pesquisa no período de seu curso.

Outra questão ganha relevo se somarmos a isso o fato de que também há uma cada vez mais forte tendência a incentivar a aproximação das universidades com o mercado e suas demandas profissionais, técnicas e funcionais. Se à primeira vista essa associação parece apontar apenas para uma maior possibilidade de articulação da universidade com a sociedade, rompendo a tradicional e antipática imagem da academia como torre de marfim, insensível às demandas do homem comum e cotidiano, há, também, por outro lado, a outra face do utilitarismo que mencionamos anteriormente: aquela que associa a formação universitária à habilitação profissional. Nesse contexto, a universidade passa a ser cobrada como formadora de mão de obra especializada para as demandas cada vez mais específicas de um mercado cada vez menos estável. Mais que isso: em troca de atender apenas aos seus estatutos internos, nos quais deveria preponderar o apreço pelo conhecimento, passa-se a autorizar que a autonomia didática das universidades seja estrangulada pelos interesses, nem sempre muito claros, dos conselhos profissionais. Há nisso algo que nos faz suspeitar que, mais que a articulação ou a interação da universidade com o mercado, o que aparece é a sua subordinação a esse mercado, que quase se assemelha a um tipo de revanche das corporações de ofício, séculos depois.

O currículo das escolas nesse modelo corresponde, genericamente, ao ideal do tecnocrata, planejado para preparar a pessoa que pode apenas ter habilidades; uma pessoa que não precisa, necessariamente, demonstrar compromisso, ponto de vista, postura moral, social ou intelectual, mas muitas habilidades vendáveis no mercado. Embora dificilmente reconhecida como tal, a ideia orientadora é moldar os

alunos para o mundo fabril que os espera, usando técnicas produtivas similares à linha de montagem. Memorização de informação ainda é uma das pedras fundamentais nesse paradigma; oferecer respostas corretas às perguntas dos exames ou, em outras palavras, demonstrar conformidade a um determinado modelo do mundo parece ser o esperado de cada aluno. Há cada vez menos estímulos e oportunidades significativas para fomentar a imaginação. Em suma, esse currículo educacional tradicional é visto e proposto por meio de uma filosofia de separação: o conhecimento humano, em busca de amplitude, é entendido dentro da ideia de multidisciplinaridade e divide-se em caixas ou classificações estanques sem maiores incentivos à possibilidade (e à necessidade) de se ver inter-relacionamentos entre elas – o que representaria a ideia da interdisciplinaridade. E, finalmente, o aluno que consegue terminar esse tipo de estudo é considerado formado, uma vez que está pronto para o mercado de trabalho.

Em um último esforço para revelar o absurdo dessa subordinação em termos conceituais, seria possível recorrer a uma questão conceitual da maior importância: fosse essa tarefa de preparar para o mercado a única ou mesmo a maior missão da universidade, caberia ainda perguntar: mesmo que dentro de um sistema capitalista que privilegia a exploração do trabalho e tem na acumulação a maior meta, poderíamos nós, dentro da universidade, considerar que na tarefa de formar um cidadão bastaria conceder a ele o saber que será exigido para o exercício de uma profissão?

Nunca é demais recorrer ao que disse Otto Maria Carpeaux,^[5] em 1942, quando dizia que

(...) a Universidade dedica-se ao ensino profissional superior, enquanto a “cultura geral” fica reservada ao ensino secundário, aos

ginásios e aos liceus. (...) Resultado: um espírito artificialmente preservado no estado pueril com uma formação profissional superposta.^[6]

Não é difícil perceber o quanto a ideia de especialização, tão necessária hoje para o desenvolvimento das ciências aplicadas, colide com a ideia de que a universidade pode formar não apenas massas cada vez mais qualificadas para o trabalho, mas cidadãos capazes de enfrentar e confrontar tudo aquilo que adia a emancipação humana. Eles, provavelmente, não serão os modelos (jocosamente contemporâneos) do engenheiro que estudou humanidades, história, filosofia, artes somente até o momento em que completou o Ensino Médio ou do médico que progrediu no conhecimento de matemática apenas até os 18 anos. Nem ao menos o modelo do historiador que sabe praticamente nada da física. Como já denunciava Carpeaux, é inadmissível que a sociedade contemporânea se contente com a ideia de que o acesso aos conhecimentos de disciplinas não profissionais, de cunho mais humanístico, por exemplo, possa ser limitado à extensão e à profundidade que lhes permitem as fronteiras da puerilidade.

O que deve ser ensinado?

A disciplina é o preço que a sociedade paga à cultura para passá-la de uma geração à outra.^[7]

É bem verdade que não se pode negar a notável importância social da organização do currículo por matérias ou disciplinas que aparecem com frequência como comunidades sociais, entre as quais existem relações de competição e cooperação, estando presente a noção de defesa de fronteiras, que frequentemente exige fidelidade da parte de seus membros e, ao fim e ao cabo, confere um sentimento de

identidade a eles. Mas, antes, vale discutir um pouco as ideias de seleção cultural e de seleção cultural escolar, ou seja, como selecionamos quais disciplinas devemos lecionar e quais devem ser seus conteúdos.

Se considerarmos que a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem funções essenciais da educação em todas as sociedades, devemos, também, considerar e admitir que essa reprodução não ocorre sem perdas e sem uma reinterpretação e reavaliação do que está sendo conservado. Essa seria uma forma simplificada de encarar a questão, se não quisermos levar em conta que quase inevitavelmente ocorre também o choque entre os desejos de preservar e o de atualizar, o que tornaria a análise um pouco mais complexa. No que diz respeito à preservação, um dos seus instrumentos pode ser o esquecimento – por mais paradoxal que possa parecer –, já que o que é considerado trivial e medíocre cai no esquecimento, e perdura aquilo que as gerações produzem de mais forte, de mais original e que possa ser considerado mais incontestável. Supostamente, esses serão os elementos que a escola e a cultura terão por papel identificar, consagrar e transmitir. O trabalho de decantação e cristalização de uma cultura não obedece, entretanto, apenas a valores intrinsecamente relacionados à excelência e à universalidade. Essa seleção comporta algo de arbitrário. Isso faz também pressupor o questionamento da escola dos antepassados e traz à tona a ideia de que a memória cultural é um tipo de reinvenção.

Outro aspecto da seleção cultural escolar é que ela não incide unicamente sobre o passado, mas, também, sobre o presente. Qualquer um de nós poderia perguntar: como se efetua a seleção constitutiva de um currículo ou, em outras palavras, como um conjunto pode ser selecionado a partir de um número quase ilimitado de combinações possíveis? A resposta provavelmente trilhará o caminho de que certos

tipos de valores são considerados como tendo suficiente importância para que sua transmissão à geração seguinte não seja deixada ao acaso, mas confiada a profissionais especialmente formados para isso: os docentes. Mas nem tudo que constitui uma cultura é considerado de igual importância, e em frente da limitação de tempo e possibilidades, uma seleção se torna imperiosa. Não é difícil perceber que diferentes escolas farão diferentes seleções no interior da cultura. E é ao resultado desses vários processos de seleção que chamamos currículo.

Philippe Perrenoud^[8] defende que é necessário ainda distinguir, de um lado, o currículo formal, que poderia ser descrito como os conteúdos prescritos pelas autoridades, produto de uma seleção no interior da cultura acumulada, organização, mudança de delimitações e abalo da hierarquia entre as disciplinas, e, de outro, o currículo real. Nele, ante prescrições que não podem ser mais que indicativas e, portanto, interpretáveis, os docentes selecionam temas, enfatizam aspectos, apresentam os saberes de diversos modos. Se quisermos levar essa questão aos extremos, concluiríamos que não apenas a escola ou a instituição mas cada sala de aula têm seu currículo real.

Assim, a análise sociológica dos programas escolares deve ser prolongada ao interior dos próprios estabelecimentos e das salas de aula, porque há diferença entre o que é pretendido e o que é ensinado realmente. Pode-se, além disso, ampliar a discussão para o que é aprendido, retido e compreendido pelos alunos não ser o que os docentes pretendem ou creem ensinar. Essa inadequação se transformaria, assim, em objeto de outra investigação sociológica, uma vez que as condições de recepção de uma mensagem pedagógica dependem de contextos sociais e culturais. Paralelamente a isso, poderíamos lembrar que Bernstein^[9] argumenta que toda espécie de delimitação dos saberes escolares, seja material ou simbólica, supõe e induz relações de poder, quando diz que

(...) o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais.^[10]

Mais além, Geoff Esland^[11] questiona a pressuposição de que o conhecimento é mero reflexo da realidade objetiva e, portanto, a separação entre áreas de saberes existentes no currículo corresponderia às separações existentes ao nível das próprias coisas. Esland afirma que, ao contrário, tal divisão não se sustenta em nenhuma razão objetiva, mas que a separação apenas reflete hábitos corporativos, preconceitos e interesses de determinados grupos profissionais e sociais.

Poderíamos assumir o pressuposto de que analisando a história das disciplinas escolares pode-se analisar como os “saberes da sociedade” foram se transformando em “saberes escolares”, visando atender a quais necessidades, classes ou frações de classe. Nesse sentido, é preciso incorporar a discussão sobre a cultura que as produziu e é produto delas. Assim, seria possível, por exemplo, analisar o processo que levou à introdução e à posterior eliminação da disciplina Latim dos currículos escolares depois de ter sido considerada uma disciplina-chave na formação das mentes; ou o recente processo de substituição do estudo de “Língua e Civilização Francesa” pelos manuais de Inglês Instrumental. Nesse sentido, não seria descabido imaginar – mesmo porque as dinâmicas da economia já sinalizam nessa direção – a cada vez mais possível futura substituição do Inglês Instrumental pelos cursos de Mandarim.

Formações transversais: caracterização e possibilidades^[12]

Ensinar e aprender supõem esforços, custos e sacrifícios de toda natureza, por isso é preciso que, no sentido próprio da palavra, aquilo que se ensina valha a pena. O que é que merece por excelência ser ensinado nas escolas, que é fundamental na cultura? Não existem coisas mais gerais, mais constantes, mais humanamente essenciais que as outras?^[13]

Em complementação ao modelo de excessiva especialização que temos hoje, entendemos que a universidade contemporânea pode se esforçar para dar ao aluno um sentido de maior interconexão naquilo que aprende. A ideia é criar condições para que se proponha a estruturação da oferta do que poderíamos conceituar como uma “formação generalista” para os alunos dos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo básico dessa formação seria o de constituir algo que poderia ser denominado ou caracterizado como uma bagagem da “cidadania cultural” dos indivíduos, em um nível que deve ser comum a todos os graduados pela UFMG, fornecendo elementos para a interpretação geral do mundo em que as pessoas vivem, incluindo os aspectos culturais e os diversos níveis em que a realidade foi apreendida pela cultura humana.

Vários exemplos poderiam ser dados para representar o sentido prático e formal dessa proposta. Talvez o mais eloquente deles seria fornecido pela pergunta: há algo que seria desejável que todos os alunos da universidade, qualquer que fosse sua área de interesse, deveria estudar? Há algo – seja isso um conhecimento ou um conjunto de conhecimentos – a que todos os alunos, independentemente do curso em que estejam matriculados, deveriam ter acesso?

Entre os pressupostos básicos dessa proposta, o primeiro diz respeito à ideia de que os alunos de todos os cursos de graduação, de todas as áreas do conhecimento, poderiam ter à disposição o mesmo elenco de opções de atividades de “formação generalista”, ou o que passaremos a chamar de Currículo de Cidadania Cultural. Além disso, propomos que essas atividades sejam estruturadas e ofertadas na forma de “atividades geradoras de créditos”, que seriam certificadas pela instituição em consonância com as Normas Acadêmicas em vigor. Desse modo, estaria cumprido um primeiro requisito fundamental, que diz respeito à possibilidade de sua implantação sem que haja necessidade de alterações nas normas acadêmicas em vigor na universidade.

Outra questão que pode ser importante na proposta é a ideia de que ela possa, também, ser constituída por atividades que normalmente já sejam oferecidas pelos diversos setores da universidade, acrescidas de alguma modalidade de registro de atividade e de avaliação de desempenho do aluno. Isso minimizaria a necessidade de criar novas estruturas e atividades para contemplar a proposta. Uma outra característica que julgamos significativa é a ideia de que seria opcional para cada curso a inclusão de estruturas constituintes das atividades do Currículo de Cidadania Cultural no currículo do próprio curso. Dessa forma, as atividades estariam disponíveis, de maneira modular, para serem incluídas em qualquer currículo de graduação.

No que concerne à formatação da proposta, poderíamos afirmar que as atividades geradoras de créditos poderiam ter formatos diversificados, tanto em sua natureza (disciplinas, oficinas, ciclo de palestras, EaD etc.) quanto em sua temporalidade (no período letivo normal, concentradas em alguns dias, nas férias etc.). Poderíamos, também, dividir os tipos de atividades a serem ofertadas em quatro grupos básicos: o primeiro diz respeito às atividades em que o conteúdo e

a oferta seriam estáveis: nesse tipo, a atividade seria delimitada de maneira precisa e ofertada de maneira regular. Um segundo tipo corresponde às atividades em que o conteúdo seria variável e a oferta seria estável: aqui as atividades estariam abrangendo determinado escopo, porém com especificação variando a cada oferta. A oferta nesse caso deveria ser regular. Um terceiro tipo diria respeito a atividades cuja oferta seria singular, ou seja, a atividade seria proposta para ser oferecida uma única vez, sem prejuízo de eventuais propostas que fossem novamente oferecidas no futuro. Por último, poderíamos citar as atividades singulares integrantes de eventos que têm regularidade, tais como seminários regularmente promovidos por cursos, unidades ou programas de pós-graduação ou mesmo atividades integrantes de eventos, como o Festival de Inverno da UFMG, por exemplo. Nesse último tipo, poderiam, ainda, ser incluídas atividades de caráter experimental, o que contribuiria em muito com a diversificação da oferta.

Imagina-se que para coordenar o funcionamento do Currículo de Cidadania Cultural, deveria ser constituído um Colegiado Especial, encarregado de lançar editais de chamada para propostas de oferta de atividades geradoras de créditos a serem incluídas no Currículo de Cidadania Cultural. Além disso, esse colegiado iria: julgar as propostas recebidas em resposta aos editais, escolhendo um elenco de atividades adequado para compô-lo; divulgar as atividades do Currículo de Cidadania Cultural em uma página na internet, de forma a facilitar a escolha das atividades pelos alunos; coletar as inscrições dos alunos nas atividades, nessa mesma página; atribuir um número de créditos à atividade que tenha correspondência com a carga de trabalho requerida do aluno; providenciar o registro das atividades que tiverem previsão de oferta regular no sistema acadêmico, além de providenciar a certificação da atividade, incluindo o registro da avaliação do aluno, gerando as informações necessárias para constarem

no histórico escolar.

Finalmente, uma outra série de providências deverá acompanhar a proposição, dentre elas a caracterização das contrapartidas ou estímulos às estruturas proponentes de atividades, como os departamentos acadêmicos, que não devem ver na proposta um tipo de sobrecarga adicional às tarefas e encargos já assumidos habitualmente. Assim, imagina-se que os departamentos que ofertarem atividades poderiam solicitar apoio financeiro ou o equivalente em bolsas de pós-graduação, por exemplo, como contrapartida para determinado quantitativo de atividades ofertadas por semestre.

Em termos gerais, como já foi dito anteriormente, essa proposta busca viabilizar uma alternativa ao quadro de superespecialização hoje dominante nas universidades brasileiras e ao qual a UFMG não foge. A sua aplicação, esperamos, ensejará o surgimento de um conjunto de outras possibilidades, tais como a discussão de outros modelos de entrada nos cursos e, eventualmente, a própria reestruturação da graduação na universidade, preservando suas evidentes virtudes e caminhando na direção de formações mais abertas e capazes de enfrentar os desafios impostos pela complexidade do mundo contemporâneo. Nesse particular, mais uma vez vale citar Carpeaux:

Porque não cabe à Universidade formar crentes nem sequer sugerir convicções, mas dar ao estudante capacidade para escolher a sua convicção. Já abundam os homens cegamente convictos, muito “práticos”, “úteis” para os serviços do Estado, da Igreja, dos partidos e das empresas comerciais. Pode ser que todas essas instituições lamentem, em breve, a abundância de homens convictos e a falta de homens livres. Então, acusar-se-á amargamente o utilitarismo das universidades modernas. O utilitarismo é o inimigo mortal da Universidade.^[14]

Referências

- BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. (Org.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1972.
- CARPEAUX, O. M. A ideia da universidade e as ideias das classes médias. In: CARPEAUX, O. M. *A cinza do purgatório*. Rio de Janeiro: CEB, 1942. p. 259-273.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- ESLAND, G. Teaching and learning as the organization of knowledge, In: YOUNG, M. (Org.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1972.
- FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 5, p. 28-45, 1992.
- PERRENOUD, P. Currículo real e trabalho escolar. In: PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- POSTMAN, N. *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York: Vintage Books, 1993.
- REINACH, F. Darwin e a prática da “Salami Science”. *Revista de Ciências Médicas e Biológicas*, Salvador, v. 12, p. 402-403, dez. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/7pkBEv>>. Acesso em: 6 set. 2017.