
03. CONFLITOS ENTRE A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO MODERNO E A FORMAÇÃO ACADÊMICA: ENTRE O CIENTISTA E O PROFESSOR

Karla Danielle da Silva Souza¹

Introdução

Partimos de alguns pressupostos para tentar compreender como se dá a concepção de ensino no Brasil e como tem sido dominante um modo de pensar a formação superior a partir de uma perspectiva bacharelesca. Assim, buscaremos indicar caminhos que contribuíram e, mais ainda, determinaram esse formato acadêmico.

Entre tais pressupostos é possível apontar o modelo de ciência moderna que se desenvolveu em sua face revestida de projeto de modernidade – sobre os quais iremos discorrer mais adiante. Nesse sentido, para essa discussão contamos com as significativas contribuições de Dussel (2000), Lander (2000), Boaventura de Sousa Santos (2008), Eras (2011), Mignolo (2008), Morin (2005), Miglievch-Ribeiro (2014).

Essa discussão nos ajuda a pensar a história da cultura bacharelesca no Brasil, como isso se reflete na Academia e como tem sido determinante na formação superior, como também – sem distinção alguma – na licenciatura. Para fundamentar nossas ideias partimos das contribuições de Freitas (2010).

A partir de Florestan Fernandes (2004) e Eunice Durham (1989), iremos discorrer sobre a forma como se instituiu a universidade brasileira e, por conseguinte, como se deu a formação do pensamento que tem fundamentado as graduações. Assim, questões como *status* tem prevalecido no espaço acadêmico e, portanto, em toda a sociedade brasileira, além do corporativismo predominante entre os docentes universitários, conforme indica Bittencourt (2012).

Nesse contexto, propomos problematizar o modelo produtivista acadêmico que tem sido imposto, especialmente nas pós-graduações. Para isso contamos com as reflexões de Vasconcellos (2015) e Ouriques (2011). Por meio de tais teorias é que

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRN. Professora de Sociologia do Estado do Rio Grande do Norte. Especialista em Literatura e Ensino pelo IFRN. E-mail: kdanielle21@hotmail.com

buscaremos compreender a relação entre o que se ensina na licenciatura em Ciências Sociais da UFRN e o que se tem praticado no ensino de Sociologia da rede básica de ensino.

Outra possível fonte de pesquisa são os documentos que regem a licenciatura e o ensino de Sociologia. Assim, pretendemos observar o que propõe as OCN's² e o que tem sido contemplado no curso de Ciências Sociais da UFRN na modalidade licenciatura. Embora uma breve análise documental tenha sido feita até então, continuamos utilizando o Projeto Político Pedagógico do curso como fonte de pesquisa para visualizar como o curso de Ciências Sociais tem se modificado e entender o processo que resultou em um curso de licenciatura, conforme veremos mais adiante.

1. O modelo de ciência moderna e as práticas acadêmicas

Para tentar explicar a forma como tais práticas têm sido reproduzidas e não problematizadas partimos de ideias que tem nos ajudado a pensar como se deu o processo de construção de ciência moderna e como isso se desdobra na Academia.

Partindo do pressuposto que a ciência, em sua face imperialista, hegemônica, patriarcal, colonial e eurocêntrica, tem se firmado e prolongado sua força sobre o restante das culturas, percebemos a importância de estudos que vêm no sentido de pensar outras formas de conhecimento e outros modos de compreensão que fogem aos limites da modernidade tal qual tem se concebido.

Tratamos sobre como a postura colonialista tem se reproduzido nos diversos espaços, bem como, tem se prolongado essa lógica em nosso objeto de pesquisa.

Lembramos que a força imperialista e colonialista não se restringe ao campo científico. Na verdade, Dussel (2000) chama o projeto de modernidade de “mito da modernidade” para representar a forma como foi construída tal ideia a partir de um deslocamento semântico do conceito de “Europa” que se originou de outros povos como os fenícios e por muito tempo foi periferia. Desse modo, é importante compreender que fatores sociais, culturais e econômicos e históricos contribuíram nesse processo até que se tornasse a “Europa” hegemônica.

² Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

A partir dessa narrativa na qual a Europa é o centro do planeta (territorial, econômico, e ideológico) não há espaço para outras experiências e, assim, dá-se a negação das simultaneidades, conforme aponta Lander (2000). Segundo o autor, a construção da ideia de modernidade parte do pressuposto do caráter universal da experiência europeia. Vale ressaltar que toda universalização é excludente. Seja qual for o âmbito de discussão, se desconsideramos as particularidades também estamos desconsiderando outras possibilidades de experiências e, portanto, afirmando uma soberania mundial.

Em contrapartida, Boaventura de Sousa Santos (2008) nos diz que “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (p. 2). Assim, as experiências desperdiçadas levam consigo contribuições – que Santos chama de riqueza social – e isso acaba por fortalecer o pensamento dito hegemônico que considera que não há outra alternativa. E ainda, não nos é possível combater esses desperdícios buscando a ciência social, que tem proclamado neutralidade, mas que é construída dos mesmos valores universalizantes do projeto ou “mito” de modernidade.

Percebemos também que a Teoria evolucionista propiciamente desenvolvida no referido contexto contribuiu na constituição das Ciências Sociais que buscava se legitimar assim como as Ciências da natureza e, portanto, tendo como pressupostos os ideais de evolução, progresso e desenvolvimento. Isso tudo, pode nos ajudar a compreender ausências, conforme aponta Lander (2000):

“Da constituição histórica das disciplinas científicas que se produz na academia ocidental interessa destacar dois assuntos fundacionais e essenciais. Em primeiro lugar está a suposição da existência de um metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno. [...] Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. [...] Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras culturas” (s/p).

O modo como tem se constituído a ciência nos moldes tradicionais tem influenciado e normatizado as Ciências Sociais. O fazer científico carregado de etnocentrismo, mais do que silenciar as vozes não-dominantes tem impondo a elas um discurso que não lhes pertence. A partir do que discorreremos até aqui, colocamos a seguinte questão: como o modelo de ciência moderna tem determinado/definido a

formação do pensamento das Ciências Sociais e, mais especificamente, no ensino de Sociologia?

Apesar da tentativa de alguns intelectuais brasileiros, como Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e outros, em fazer uma Sociologia brasileira, é reconhecível que a ideia de progresso de desenvolvimento a partir da revolução industrial e dos efeitos pós-guerra adentra no Brasil e repercute também na formação da Sociologia. (FILHO, 2005).

Inicialmente, o espaço ocupado pela Sociologia nas escolas secundárias e de ensino superior foi praticado por advogados, médicos e militares, demonstrando um caráter conservador e colonizador. Essa concepção da docência como uma função que qualquer um pode desenvolver, ainda perdura nos dias atuais. Tanto é, que parte dos professores universitários dos mais variados ramos do conhecimento: medicina, engenharias, direito, entre outros, não possuem licenciatura, são bacharéis e não se consideram como professores, se auto-afirmam como médicos, engenheiros, advogados e assim por diante.

Além disso, Lígia Eras (2011) nos ajuda a pensar outros fatores que contribuíram para que a Educação ocupasse o lugar em que está. A autora nos diz que, posteriormente ao período de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, aos intelectuais da época chamavam atenção os quadros de atuação no ensino superior ou em carreiras políticas. À educação restava uma agenda de discussão apenas como acessório ao projeto desenvolvimentista nacional e não como caminho para formação dos sujeitos e de sua autonomia.

Eras afirma que por causa da preocupação em ocupar as cátedras apenas pelo prestígio no ensino superior (o que não garantia a formação adequada), restava à Sociologia no Ensino Médio um lugar fragilizado que:

[...] levou a temática a se inserir no campo acadêmico e nos cursos de Ciências Sociais como uma lógica subalterna, de pouco interesse que mobilizasse os docentes e maiores titulações ou com carreiras mais ligadas ao âmbito da pesquisa – que detém no ensino superior e nos órgãos de fomento – um prestígio e um reconhecimento maiores (2011, p. 90).

Lígia Eras (2011) ainda nos ajuda a reforçar nossas ideias ao afirmar a separação entre escola e Academia: “a escola está distante da criação de conhecimento, portanto, distante das esferas de geração de ciência e, portanto, paralisa-se, posteriormente, toda a

possibilidade de inovação e mudança social” (p. 97). Essa concepção demonstra a falsa compreensão do ensino e das licenciaturas, como se não fossem espaços de produção de conhecimento.

No curso de Ciências Sociais da UFRN, essa razão colonizadora de progresso, desenvolvimento e pesquisa tem se prolongado. A licenciatura tem sido invisibilizada, tanto por um contexto estrutural-nacional, como também pelo destaque da pesquisa em detrimento do ensino. Podemos notar isso na estrutura curricular – predominantemente bacharelesca. As disciplinas obrigatórias com destaque para os clássicos em detrimento dos nacionais. Mesmo com as várias reformas curriculares, o bacharelado tem sido privilegiado.

Conseguimos visualizar nos documentos da Universidade e do Curso uma tendência a instituir pressupostos na direção oposta, quando, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais institui a formação humanística antecedendo a formação acadêmica. No entanto, nossa pesquisa vem apontando que existe uma diferença entre o que está sendo instituído nos documentos e o que vem sendo praticado no cotidiano da sala de aula.

Percebemos no Projeto Político Pedagógico do Curso (2004), indícios que apontam a primazia do acadêmico sobre o humanístico, na p. 8, encontramos que: “embora a primeira, sem dúvida, tenha sido privilegiada”.

Recorremos a Adélia Ribeiro (2014) para uma analogia que nos serve para pensar a lógica que tem se perpetuado no campo científico: “A invenção do binômio modernidade/tradição, que dava ao primeiro termo primazia e superioridade sobre o segundo, atendia à lógica dual da racionalidade moderna [...]” (p. 76). Trazendo para a nossa problematização: o binômio pesquisa/ensino – e a suposta primazia e superioridade do primeiro sobre o segundo.

Mais do que institui os documentos oficiais ou a como se estrutura a matriz do curso de Ciências Sociais, as resistências que a licenciatura tem enfrentado não dizem respeito somente a uma questão estrutural e ideológica de âmbito nacional. Partimos de uma compreensão acerca de profissionais de ensino superior que estão intrinsecamente ligados a uma lógica produtivista impostas pelo modelo acadêmico.

2. Breve histórico da cultura bacharelesca no Brasil

A partir desse modelo colonizador que se reflete na formação de profissionais de nível superior é possível perceber seus desdobramentos na constituição dos modos de pensar e se comportar no Brasil. Se o efeito eurocêntrico colonizador impôs sua “verdade” ao restante do mundo, em nosso país isso se desencadeia em relações de prestígio, *status* e distinção social.

Recorremos a Freitas (2010) para fundamentar essas ideias quando este apresenta uma breve reconstituição da história do bacharelismo no Brasil. Esse autor traz importantes contribuições ao relatar as implicações de formação superior na constituição do Estado Nacional no período do Império. Assim, o ensino de Direito no país tinha a função de formador de recursos humanos para funções jurídicas, administrativas e intelectuais do período, embora designado à elite política.

Freitas parte de Medina (2009) para explicar o conceito de “bacharelismo” que seria:

[...] um fenômeno social caracterizado pela predominância do bacharel na vida social do país, ocupando ele posição preeminente na atividade política e exercendo funções alheias à sua especialidade ou formação, à falta de profissionais qualificados para exercê-los (MEDINA apud FREITAS, 2010, p. 83).

Como alternativa imediata às demandas burocráticas, administrativas, jurídicas e intelectuais do país, visto que a população local do período era em sua maioria composta por uma elite proprietária de terras e uma grande massa trabalhadora (escravos ou livres miseráveis), foram utilizados os bacharéis formados em Coimbra. A partir de então é que surgiram escolas de formação em São Paulo e Recife para as elites. Segundo o autor, isso tudo contribuiu para que fosse criado um mito de que só ele (o bacharel) seria bem preparado para administrar cargos públicos de grande importância (2010, p. 83).

Desse modo, Freitas (2010) ainda afirma que o diploma de bacharel não habilitava apenas às carreiras jurídicas, de advogado e similares, mas também outras atividades como jornalismo, magistério, chefia de órgãos públicos, entre outros. Assim, conseguir o diploma de bacharel significava entrar para a classe política o que proporcionava dominação, poder e distinção social (p. 84). Além disso, a disseminação do bacharelismo adentra em todas as demais esferas, bem como na produção literária e

jornalística, proporcionada pela Academia. Dessa forma, essa cultura bacharelesca se estabelece por toda a parte (p. 86).

Freitas (2010) se utiliza de duas referências da literatura sociológica nacional que contribuem para o entendimento do bacharelismo como forma de manifestação de poder na organização do espaço nacional. Uma delas é Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda por meio da qual é possível fazer uma reflexão a respeito de como perceber as “relações intrínsecas de poder na organização política brasileira” ajuda a compreender a estrutura política de um país colonizado (p. 87). A segunda referência é Sobrados e Mucambos de Gilberto Freyre que analisa o bacharelismo como uma questão de “habilitação” para o poder (p. 87).

3. Algumas considerações acerca da universidade brasileira e a formação bacharelesca

Considerando todo o histórico da cultura bacharelesca no Brasil, é importante pensar também a universidade em meio a esse processo de desenvolvimento e progresso pelo qual passou o Brasil. Assim, é preciso perceber a universidade, não apenas como lugar de produção de conhecimento, mas também de reprodução de valores e ideais.

Florestan Fernandes (2004) faz uma análise do papel da universidade brasileira diante desse cenário nacional desenvolvimentista em um contexto notoriamente conhecido como Regime Militar (1964-1984) no qual a instituição universitária assume uma postura competitiva fortemente vinculada ao capitalismo.

Esse autor nos ajuda a pensar o processo histórico que culminou na universidade brasileira de hoje. O padrão brasileiro de escola superior, nascido em contexto de desagregação do regime escravista e de constituição do regime de classes e ainda dependente em relação ao exterior, visto que à universidade eram transplantados conhecimentos totalmente desvinculados às necessidades sociais, políticas e culturais da realidade local.

Todavia, a partir dos anos de 1950, a população que tinha acesso à universidade passa a apresentar outras demandas que requeriam um tipo de ensino superior que pudesse dar conta das exigências intelectuais, sociais e culturais de uma sociedade urbano-industrial. Desse modo, passava a se impor a necessidade de expansão do ensino de ciência e tecnologia, uma maior contribuição da universidade à produção científica e

a formação de um novo modo de pensar que não limitasse o docente a ocupações secundárias ao papel de profissional liberal (FERNANDES, 1975).

A partir disso, Florestan Fernandes (2004) nos diz que a universidade não desempenhou um papel de formadora e, portanto, não se fez útil em sua função:

Ela não foi posta em causa através da qualidade do seu rendimento ou de sua utilidade. Mas como fonte de reconhecimento sócia do talento de jovens já incorporados e classificados no seio da sociedade civil. A sociedade não valorizou o ensino superior, como e enquanto tal; porém, o que entendia ser o seu produto final, nas realizações finais.

Daí o fato do “diploma” e do grau de “doutor” acabarem atuando como fatores dinâmicos de inércia cultural (p. 177).

Isso tudo nos ajuda em nossa reflexão a respeito de como determinadas mentalidades foram se constituindo na sociedade brasileira e, dessa forma, influenciaram em concepções formadoras, sejam elas de pesquisa ou ensino.

4. A formação acadêmico-produtivista

As discussões até aqui percorridas indicam que todo o percurso de instituição do pensamento acerca da formação superior tem sido marcado por uma lógica de produção e desenvolvimento revestida de progresso científico. É notável a presença de resquícios do modelo colonizador sobre diversas esferas da vida, entre elas a acadêmica.

Nesse contexto, percebemos que as universidades brasileiras têm reproduzido esse padrão de pesquisa científica no qual é sempre mais relevante publicar, produzir e pontuar, sobre isso, Ouriques (2011) descreve a “produção científica” como algo que se pode medir pelo número de artigos publicados em revistas nacionais e “internacionais”, conforme aponta o autor:

Por isso, a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) estabelece metas de publicação e organiza o sistema de pós-graduação a partir do número delas, hierarquizadas de acordo com critérios que julgam os melhores possíveis. Nessas condições, um programa é considerado de “excelência” se a maior parte do corpo de professores publica artigos em revistas que fazem parte de uma lista, denominada Qualis Capes. Nessa lista, as revistas são hierarquizadas de tal forma que algumas valem mais que outras e – muito elucidativo! – as revistas dos países centrais valem mais do que qualquer revista nacional ou latino-americana (p. 86)

.Nesse sentido, Ouriques (2011) afirma que a ciência foi convertida pelo capitalismo como sua principal força produtiva e, por isso, a disputa pela propriedade

intelectual tem se transformado em resultados da revolução científico-técnica (p. 73). Em artigo publicado pela Revista Caros Amigos em julho de 2011, Gilberto Felisberto Vasconcellos faz uma crítica ao currículo Lattes como um modelo produtivista que reforça o desaparecimento da real função do intelectual. Trata-se de um dos elementos que ajudam a reforçar as práticas de ordem de desenvolvimento e progresso na academia.

Isso tudo nos permite perceber as razões pelas quais o ensino sempre apresenta caráter secundário (tanto por questões de *status* já mencionadas nesse texto, quanto pela própria lógica acadêmica produtivista). Por meio dessa perspectiva, também perde-se a real relevância da pesquisa que poderia ser revertida em contribuições, de fato, para a sociedade, o que tem ocorrido minoritariamente.

Já falamos brevemente a respeito de como se constitui a universidade e as implicações que envolvem sua relativa autonomia. Renato Bittencourt (2012) traz em seu artigo *Schopenhauer e a imprecisão contra a corrupção intelectual da filosofia universitária: uma polêmica extemporânea* uma rápida discussão acerca da realidade contemporânea da vida universitária brasileira em um diálogo com Schopenhauer que faz uma crítica ao sistema acadêmico oitocentista.

Schopenhauer discute sobre o distanciamento que a filosofia assume diante de sua real função, que seria investigar a verdade e a preocupação com os grandes problemas da existência humana, uma postura de adequação a interesses alheios a esse propósito. Esse pensador ainda nos diz que, ao se submeter às imposições do Estado, o filósofo aceita o cerceamento de sua liberdade intelectual e, portanto, de sua autonomia (2012, p.102).

Todavia, Bittencourt (2012, p. 103) chama a atenção para os motivos que justificariam essa submissão do filósofo – podemos dizer também, do professor – ao Estado. Segundo o autor, há um propósito de privilegiar determinados interesses que acabam por não condizerem com o que deveria ser o papel da universidade e da ciência: compromisso com a produção do saber em benefício da sociedade. Vejamos:

A submissão ocorreria acima de tudo pela afirmação de interesses obscuros e mesquinhos dos docentes, tais como a promoção social, o enriquecimento pessoal e o orgulho de se obter o reconhecimento público, atitudes essas que evidenciam claramente a deturpação dos nobres ideais da filosofia, comprometida outrora com a busca pela sabedoria, independentemente da interferência de interesses materiais aos seus princípios superiores.

Nesse sentido, Bittencourt ainda afirma que há uma lógica que precede um padrão vigente nas instituições universitárias. O pesquisador, que é o professor universitário, segue um ritmo na produção intelectual estipulada pelas agências de fomento brasileiras: “Curiosamente, muitos pesquisadores acadêmicos parecem publicar por demanda, ou seja, apenas o suficiente para a manutenção da cota anual exigida pelos órgãos reguladores” (2012, p. 104).

Partindo do pressuposto da produtividade que envolve a pesquisa na universidade, se estabelecem relações nas quais predomina o controle da produção do saber acadêmico regido por uma lógica financeira, ou seja, regulada pelo dinheiro (p. 106). Além disso, há também um fluxo de compartilhamento das atividades nas quais estão inseridos os docentes de nível superior. Ainda segundo Bittencourt (2012, p. 06), nos espaços de docência universitária prevalece um sistema de “troca de favores” que visam a manutenção de tal *modus operandi* universitário:

Uma banca de pensadores divulgaria e enalteceria o sistema filosófico de um companheiro no curso de uma faculdade, no acordo de, futuramente, o seu próprio pensamento também vir a ser estudado e exaltado publicamente por aquele, para que ambas as partes interessadas em obter sucesso pudessem conquistar os seus interesseiros objetivos, o sucesso público imediato e a concessão de favores acadêmicos.

De acordo com o autor, esses fatores constituem a configuração evidente do corporativismo acadêmico que produz relações internas de poderes que tendem a permanecer nas mãos de determinados Grupos. Isso tudo nos ajuda a compreender a respeito do lugar em que está inserido o docente formador dos sujeitos de nossa pesquisa. Desse modo, não é possível atribuir as deficiências apontadas pelos entrevistados somente ao corpo docente. É preciso enxergar que há outros e variados fatores que têm colaborado para que a formação de professores não seja vista com a devida atenção que exige.

5. Campo empírico/metodologia

Nosso trabalho trata de um campo específico dentro da nossa universidade, o curso de Ciências Sociais na modalidade licenciatura, a saber, na perspectiva dos professores de nível superior.

A partir da delimitação da referida pesquisa e compreendendo a mesma como um estudo de caso, vale salientar que tratamos de um estudo significativo, descritivo e analítico. Assim, Yin (2005) afirma que o estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange planejamento, técnica de coleta de dados e análise.

André (2005) define o estudo de caso em quatro categorias ou grandes grupos: a) etnográfico – determinado caso é estudado em profundidade pela observação participante; b) avaliativo – estuda-se de forma profunda com a finalidade de fornecer informações que ajudem a compreender e julgar valores ou méritos de políticas, programas ou instituições; c) educacional – nesse, o pesquisador está preocupado com a compreensão da ação educativa; d) ação – objetiva-se contribuir para o desenvolvimento do caso.

Nosso estudo de caso pretende apresentar as dimensões apontadas por André (2005), visto que trata-se de uma pesquisadora licenciada, bacharelada e professora de Sociologia da Educação Básica e ainda com anseio de participar do eminente processo de reestruturação do curso de Ciências Sociais da UFRN.

Considerações finais

Nossas inquietações até o momento apontam para um modelo de ensino pautado em uma lógica de ordem desenvolvimentista e de progresso. Devemos reconhecer que há um recente esforço no que diz respeito aos cursos de formação de professores no país. Muitos programas como PIBID³, REUNI⁴, com o PNLD6-SOCIOLOGIA e a obrigatoriedade de estágio docente por parte dos pós-graduandos bolsistas têm contribuído no sentido de suprir parte da carência da licenciatura em Ciências Sociais.

³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

⁴ Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Apesar desse significativo esforço, ainda há uma grande distância entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Entendemos que, mais do que políticas públicas, reformas curriculares, é necessário perceber qual a relação entre o que se institui para a licenciatura e as práticas docentes, assim, indicar o modo como o professor formador concebe e compreende o ensino, bem como suas próprias práticas.

A forma como se tem reproduzido o ensino pode ser reflexo dessa concepção que o professor formador tem a respeito da licenciatura e também, como já afirmado, dos pressupostos desenvolvimentistas e excludentes de formação na graduação. Assim, comumente acredita-se que basta aprender os conteúdos da área, no nosso caso as Ciências Sociais, que é possível ensiná-los. Isso também é notável nos currículos acadêmicos que se apresentam predominantemente bacharelesco revelando o privilégio da pesquisa em detrimento do ensino. Isso nos remete a Morin (2005): “Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril” (p. 24).

Tudo isso se desdobra em um tipo de educação na qual o licenciando, ao invés de ser sujeito ativo na construção do conhecimento, continua como indivíduo de voz passiva ou inativa que só acumula o que o professor ensina. Desse modo, o aluno é apenas “vasilha” e o professor é quem “deposita” o saber, já que nessa concepção ele detém todo o conhecimento, assim nos fala Paulo Freire (1987). Isso nos ajuda a pensar que o lugar de formação de professores, mais ainda, a sala de aula não tem sido um espaço interativo.

As reflexões até o momento indicam uma problemática que busca entender os motivos desse movimento em que as práticas produzidas parecem se constituir em uma reprodução não problematizada, ao mesmo tempo em que penso porque nesse mesmo tempo, no espaço da sala de aula manifestam-se práticas educativas bem sucedidas.

Nesse sentido, podemos trazer alguns apontamentos que sistematizam nossas reflexões acerca da licenciatura em Ciências Sociais da UFRN. Assim, podemos destacar três pontos como eixos centrais de nossa problemática:

1- Há um modelo de formação docente intrinsecamente ligado à cultura bacharelesca no Brasil;

2- As práticas na universidade brasileira estão em constante relação com o corporativismo docente;

3- A principal dificuldade na formação do licenciando tem sido a transposição didática, visto que tem se prolongado uma concepção de exclusividade de conteúdos para o ensino.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

AZEVEDO, Fernando. **A Sociologia na América Latina e particularmente no Brasil**. In: AZEVEDO, Fernando. **Princípios de Sociologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1957.

BITTENCOURT, Renato Nunes. **Schopenhauer e a imprecisão contra a corrupção intelectual da filosofia universitária: uma polêmica extemporânea**. Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer - Vol. 3, Números 1 e 2 - 1º e 2º semestres de 2012 - ISSN: 2179-3786 - pp. 101-109.

BRASIL, Ministério da Educação. **Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. MEC. SEF. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. **Resolução 02/1998 da CEB/CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF.

BRASIL. Plano Nacional de Educação- **PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. MEC. SEF. **Tecnologias da comunicação e informação**. In: _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais (5ª parte). Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 133-157.

CHEVALLARD, Yves. **Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias**. Texto apresentado durante o Simpósio Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática, Bratislava, Tchecoslováquia, 1988. Traduzido por Cleonice Puggian (cleo.puggian@gmail.com) com permissão do autor.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A autonomia universitária. O princípio constitucional e suas implicações**. São Paulo: NUPES-USP, 1989. 38p.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. IN: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo

Lander (org.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires: 2000.

ERAS, L.W. **As contribuições dos estudos culturais, pós-coloniais e das teorias feministas para o ensino de Sociologia.** Revista Inter-legere, Natal, n. 9, 2011. Educação e Sociedade.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?.** São Paulo, Alfa-ômega, 1975.

_____. **Universidade e desenvolvimento.** In: IANNI, Octavio (org.). Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FILHO, Enno D. Liedke. **A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios.** Sociologias, Porto Alegre, Ano 7, Nº 14, Jul/Dez 2005, p. 376 – 437.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 25 ed, 1996 – Coleção Leitura.

FREITAS, Lucas de. **O Bacharelismo no Brasil e o atual fenômeno da bacharelise: uma análise sócio-histórica.** QUAESTIO, Sorocaba, SP, v. 12, p. 81-91, nov. 2010.

HONORATO, Gabriela de Souza. **Sociologia e Ensino Médio: conquistas e desafios.** Revista Espaço Acadêmico, Ano VI, Nº 69, Fevereiro 2007.

LANDER, Edgardo. **Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico.** IN: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (org.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires: 2000.

MIGLIEVCH-RIBEIRO, Adélia. **Por uma razão decolonial. Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna.** Revista Civitas, Porto Alegre, n. 1, vol. 14. jan – abr. 2014. Dossiê: Diálogos do Sul.

MIGNOLO, W. **Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade em Política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, nº 34, 2008, p. 287-324.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2005.

OURIQUES, Nildo. **Ciência e Pós-graduação na Universidade Brasileira.** In: Crítica à razão acadêmica: reflexões sobre a universidade contemporânea. Waldir José Rampinelli e Nildo Ouriques (org.). Florianópolis: Insular, 2011.

UFRN, CCHLA, Curso de Ciências Sociais. **Projeto Político Pedagógico de Ciências (PPPCS 2004).** UFRN, Natal: 2004.

SANTOS, Boaventura S. **Gramática do tempo.** Para uma nova cultura política. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VASCONCELLOS, G. F. **Homolattes.** Instituto Humanitas Unisinos. UNISINOS. Ed. Unisinos: São Leopoldo. 2011.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.