

Capítulo 1:

**Contexto histórico da educação superior
no Brasil: perspectivas pedagógicas**

Este capítulo apresenta questões relacionadas à trajetória do ensino superior brasileiro, propondo uma contextualização que se inicia com o marco histórico da educação superior e avança até a contemporaneidade. Neste percurso também são discutidas as perspectivas pedagógicas que influenciaram a educação no Brasil e os decretos e leis que regulamentam o funcionamento das instituições de ensino do país, questões que se fazem pertinentes para compreensão de práticas que ainda vigoram no meio educacional.

As trajetórias do ensino superior brasileiro

As primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras foram fundadas em 1808 com a chegada da família real de Portugal ao país. Inicialmente, foram inauguradas universidades em Salvador e no Rio de Janeiro, voltadas ao curso de medicina. Após dois anos, foi fundada a Academia Real Militar, também no Rio de Janeiro, a qual disponibilizava os cursos de Agronomia e Artes (Martins, 2002).

Segundo Martins (2002), o ensino superior se desenvolveu de maneira lenta até a Proclamação da República em 1889. As IES brasileiras, no início, não possuíam cunho universitário, devido à influência exercida pela Universidade de Coimbra, de Portugal, que apenas seguia um modelo de formação de profissionais liberais em instituições isoladas, cujo objetivo era garantir o diploma profissional para prestígio social da elite e ocupação de cargos privilegiados.

Depois do ano 1850, houve expansão discreta no quantitativo de instituições educacionais, com fundação de centros científicos, como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional. No entanto, contida pela carência de maiores investimentos e por questões políticas e governamentais, a ampliação do ensino superior permanecia limitada às profissões liberais. Até o final do século XIX, havia somente 24 instituições de ensino superior, que reuniam aproximadamente 10 mil estudantes, o que evidencia um ensino excludente, voltado à elite (Martins, 2002).

A partir da Constituição da República de 1891, surgiram, por iniciativa das elites locais e confessionais católicas, as instituições de ensino privadas. Em São Paulo, foi fundada a primeira instituição de ensino superior da época que rompeu com os modelos educacionais controlados pelo governo. A partir disso, foram criados os cursos de engenharia civil, elétrica e mecânica. As universidades da iniciativa privada representaram um importante avanço na expansão do ensino superior no país, visto que, em 30 anos, o quantitativo passou de 24 escolas isoladas para 133, 109 das quais foram criadas na década de 1920 (Martins, 2002; Teixeira, 1969).

O período compreendido entre os anos 1931 e 1945 foi caracterizado pela intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação. Em troca do apoio ao novo regime, o governo ofereceu à Igreja Católica a introdução do ensino religioso facultativo no ciclo básico, o que de fato ocorreu a partir de 1931. As ambições da Igreja Católica eram maiores e culminaram na criação das suas próprias universidades na década seguinte.

É preciso salientar que o processo de construção do ensino superior no Brasil foi desenvolvido em períodos. O primeiro se deu com a criação de escolas profissionalizantes. O segundo, com o surgimento das IES de filosofia, ciência e letras, que, no início da década de 1930, foram associadas às escolas superiores de formação profissional e deram origem às universidades públicas. Somente a partir dessa década o ensino superior brasileiro adquiriu cunho universitário (Sampaio, 2008).

Nos anos de 1960, foram criadas as especializações. Em 1961, foi implementada a pós-graduação com a fundação dos programas de mestrado no Instituto Tecnológico de Aeronáutica. Em 1963, deu-se início aos programas de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Na década de 1970, houve aumento das universidades estaduais voltadas para atividades de ensino e com pouca atividade de pesquisa e pós-graduação. Na época, houve críticas sobre o fato de serem ofertadas poucas vagas nas universidades públicas, ocasionando menos oportunidades de estudo. Esse fato motivou a expansão do ensino privado e a maior procura por faculdades nas capitais do país.

Por conseguinte, em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que possibilitou a existência de IES com fins lucrativos (Brasil, 1996) –, houve maior expansão de vagas para alunos em IES privadas, tanto na modalidade presencial como na de educação a distância. A LDBEN, associada a diretrizes de cursos específicos, como enfermagem, rege os cursos superiores atuais, influenciados pelo contexto socioeconômico, sociocultural e político do país.

Tendências pedagógicas ao longo da história

Foram diversas as tendências pedagógicas ou formas metodológicas e didáticas de ensino que se complementaram ou divergiram ao longo dos anos, conforme o cenário social. As tendências pedagógicas refletem a maneira pela qual se compreende o processo de ensino-aprendizagem e os pilares para as práticas educativas dos docentes, que permitem ao educador a articulação e autodefinição teórica sobre escolhas filosóficas e educacionais, sustentando a metodologia de ensino empregada (Rodrigues *et al.*, 2013).

De acordo com Libâneo (1992), a prática escolar sofre influência dos condicionantes sociopolíticos e, dessa forma, a escola não exerce somente as funções pedagógicas, mas também as que são determinadas pela sociedade. Desse modo, a prática docente e didática, o papel da escola na aprendizagem e a relação professor-aluno-conteúdo se ligam intimamente aos pressupostos teórico-metodológicos impostos pela sociedade.

Dados os condicionantes expostos, os métodos pedagógicos relacionados ao contexto histórico-político e às questões sociais e filosóficas influenciaram a divisão de dois grandes grupos: os liberais e os progressistas, sendo o primeiro subdividido nas pedagogias tradicional, renovada progressivista e renovada não diretiva (Rodrigues *et al.*, 2013). Estes grupos exerceram grande influência na educação brasileira, e nas próximas seções são apresentados de forma mais detalhada.

Tendência pedagógica liberal

A pedagogia liberal consiste no reflexo da sociedade diante da doutrina liberal, que defende o predomínio da liberdade e dos interesses individuais, estabelecendo a sociedade de classes e uma organização social voltada à propriedade privada. Nesse contexto, a escola tem a função de preparar os indivíduos para desempenhar seu papel na sociedade conforme as aptidões individuais, os valores e as leis vigentes (Libâneo, 1992).

Na tendência liberal, a escola nos moldes tradicionais foi o marco da história da educação no Brasil, que chegou com o ensino dos jesuítas, responsáveis pela educação das elites burguesas, com a finalidade de prepará-las para os contextos culturais e políticos da sociedade. Alguns de seus métodos educacionais perduram até a atualidade. O autoritarismo do professor e a passividade do aluno, orientado pela mecanização de receber os conteúdos como verdade absoluta, sem questionamentos, foram os símbolos desse método pedagógico (Ribeiro *et al.*, 2017; Rodrigues *et al.*, 2013).

A abordagem tradicional teve a educação centralizada no professor, com vistas à proposta de vigiar, aconselhar, corrigir e ensinar o conteúdo em aulas expositivas, de memorização, com informações inquestionáveis, ditadas por normas rígidas de ensino. Nesse contexto, o aluno era tratado como um ser sem opinião própria, cultura, família ou conhecimentos prévios e era considerado como um membro da sociedade somente quando, após iniciar o processo de educação, fosse capaz de acumular e registrar as informações transmitidas pelo educador (Rodrigues *et al.*, 2013).

Outro método educacional foi criado no século XVI, o *Ratio Studiorum*,¹ desenvolvido pelos jesuítas da época para associar os estudos humanísticos e os estudos científicos através de regras e normas que contemplavam os níveis de ensino e disciplinas. As ideias pedagógicas concebidas por esse método continham uma visão particular do ser humano, formada por uma essência universal inabalável, indo ao encontro dos moldes da pedagogia tradicional (Rodrigues *et al.*, 2013).

A escola, diante da tendência tradicional, tinha a função de preparar intelectual e moralmente os alunos para assumirem seu papel na sociedade. O ensino se destinava ao acúmulo de valores passados de uma geração para outra, e as disciplinas, cujo conteúdo era determinado pela sociedade e conforme as leis vigentes, eram voltadas ao desenvolvimento

1 O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* é um documento histórico que traz as linhas mestras da estrutura, organização política, fundamentos éticos, morais e espirituais e práticas de ofício, disciplinares e laborais da Ordem Jesuítica. Compreendida como a “constituição dos Inacianos”, preconizava os conteúdos cristãos, éticos e morais, bem como os métodos de ensino, e ainda orientava os professores jesuítas na montagem, direção e execução das práticas temporais, espirituais e expansionistas. O ensino jesuítico iniciou-se após a colonização do Brasil pelos portugueses. Havia métodos educacionais diferentes para os povos indígenas e os europeus. O método de educação voltado aos indígenas era pautado na catequização e conversão em indivíduos “civilizados”, obedientes à coroa portuguesa. As ações educativas eram pautadas em um modelo de homem universal, conforme os preceitos católicos, na disciplina rígida, na hierarquia e na purificação através de exercícios espirituais. Em contrapartida, os colégios e as fundamentações teóricas de gramática, filosofia e teologia eram destinadas aos filhos dos europeus e condutores da sociedade, que continuariam com a divulgação do catolicismo no país.

e preparo para as vivências sociais. Nessa época, a cultura exercia forte influência no ensino, ignorando, portanto, as diferenças sociais. Com isso, aqueles que não conseguiam acompanhar o ensino proposto deveriam se esforçar, superar as dificuldades ou seguir o ensino profissionalizante. É oportuno então salientar que os problemas sociais dessa época eram de competência da sociedade, não da escola (Libâneo, 1992).

Nesse contexto, o acesso ao ensino superior era concedido predominantemente aos membros da elite, tornando a educação universitária seletiva e excludente, reforçando o caráter elitizado do modelo de ensino. As aulas teóricas nas universidades eram longas e exaustivas, ministradas em forma de grandes conferências sobre assuntos relevantes para cada área. Os conteúdos eram expostos pelo professor, e cabia ao aluno somente ouvir, sem que existisse a possibilidade de intervir nas aulas. Não havia preocupação com a didática no ensino. Nesse contexto, a educação era tida como “mostrar na prática como se faz”, seguindo o processo de ensino amparado na transmissão de conhecimentos e de técnicas estabelecidas pelas experiências profissionais dos educadores de cada área (Masetto, 1998).

Conforme Ariza e Toscano (2000), havia um discurso de simplificação dos processos de ensino que se caracterizava por:

1. Transformação direta dos conteúdos disciplinares em conteúdos curriculares, sem grandes preocupações com suas especificidades epistemológicas, psicológicas e didáticas;
2. Visão basicamente conceitual e acumulativa do conhecimento, desconsiderando os diferentes procedimentos e atitudes demandados pelo processo de ensino/aprendizagem de distintas áreas e disciplinas;
3. Uniformização de um conceito de estudante caracterizado como receptor passivo da informação e destituído de significados próprios sobre o conhecimento transmitido;
4. Separação entre conteúdo e método, como se entre os processos de produção de significados e os significados não houvesse relações de interdependência;

Formação de profissionais de enfermagem:
uma reflexão sobre metodologias de ensino e aprendizagem

5. Visão de aprendizagem como atividade individual, não desconsiderando a importância de suas dimensões social e grupal;
6. Modelo de avaliação somativa e classificatória, seletivo e excluyente, ignorando a função diagnóstica e formativa dessa atividade;
7. Resultado baseado em memorização mecânica de conteúdos hierarquizados e estanques.

Diante das deficiências em relação aos métodos pedagógicos e dos vários aspectos do ensino baseado na tendência liberal apresentada, emergiram discussões e propostas em defesa de instituições de ensino em que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão fosse valorizada (Oliven, 2002).

Desse modo, em uma tentativa de rompimento com o ensino tradicional, surgiu, no final do século XIX, a tendência liberal renovada, apresentando-se nas formas renovada progressivista e renovada não diretiva.

A perspectiva renovada era associada ao movimento da pedagogia ativa, cujo objetivo era renovar a pedagogia vigente para valorizar o estudante, sujeito da sua aprendizagem e agente do próprio conhecimento, levando em consideração as etapas de seu desenvolvimento biológico e psicológico (Libâneo 1992).

Na tendência renovada progressivista, o aluno possuía papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, recebendo incentivo do educador para se utilizar da sua criatividade, inventividade e curiosidade durante o percurso formativo de sua educação. Propunha-se uma escola que permitisse a aprendizagem por meio da descoberta, partindo do interesse do aluno na construção do conhecimento e na experimentação (Ribeiro *et al.*, 2017).

Libâneo (1992) complementa esse argumento afirmando que a escola progressivista exercia a função de permitir o protagonismo do aluno no seu ensino. De modo ativo, o estudante promovia sua autoaprendizagem através de experiências e do método de solução de problemas. O

processo de aprendizagem se dava sob estímulo do ambiente em favor de descobertas que se faziam por meio de pesquisas, experiências e estudo natural e social.

A tendência progressivista teve como precursores o intelectual John Dewey, nos Estados Unidos, e Anísio Teixeira, no Brasil. Em outras partes do mundo, intelectuais como Maria Montessori e Jean-Ovide Decroly também buscavam aplicar os métodos da nova tendência pedagógica. Essa nova abordagem educacional se consolidou no Brasil em 1930, por meio do documento intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assinado por diversos educadores brasileiros, constituindo o chamado “movimento escolanovista” (Ribeiro *et al.*, 2017).²

Outra tendência liberal renovada é a pedagogia não diretiva, difundida por Carl Rogers na promoção de uma educação centrada no aluno e visando contribuir com a formação da sua personalidade. Desse modo, tendência liberal renovada não diretiva estipulava, como função da escola, a formação de atitudes por parte dos educandos. Para tanto, adotava práticas de vivências significativas. Considerando que a escola deveria estabelecer um ambiente favorável ao autodesenvolvimento de cada aluno, priorizando os problemas psicológicos em relação aos pedagógicos e sociais, o professor exercia o papel de facilitador, ajudando o discente no processo de estabelecer um melhor relacionamento interpessoal, condição essencial para o crescimento pessoal (Libâneo, 1992), com vistas a favorecer uma autorrealização do aluno.

A pedagogia da tendência liberal renovada foi desenvolvida entre 1920 e 1930, manifestando-se por correntes diferentes. Além da renovada progressivista e renovada não diretiva, podem-se incluir, também, as pedagogias ativista, espiritualista, culturalista, piagetiana e

2 O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi um documento assinado por 26 intelectuais, dentre eles Anísio Teixeira, e cujo relator foi Fernando Azevedo. O relator, ao diagnosticar os problemas educacionais, elencou uma série de fatores que impedem a construção de um ensino eficiente. O manifesto trata de um plano de reconstrução educacional, da falta de continuidade e da articulação de ensino, além da crítica às constantes reformas que se apresentavam sem visão global do processo educativo.

montessoriana, entre outras, sendo a renovada progressivista predominante, cujos métodos de ensino se estenderam às universidades.

Anísio Teixeira teve um papel crucial na difusão dessa tendência pedagógica no Brasil, tanto no ensino básico quanto no superior. Baseado nas perspectivas de John Dewey, Teixeira considerava a escola como uma instituição que deveria transmitir as experiências dos adultos às crianças, uma vez que estas não conseguiriam adquirir tais experiências, espontaneamente, sem a orientação do professor. Dessa maneira, o educador reiterava a importância da formação do docente, visto que ele exerce papel importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, para Dewey e Teixeira, as escolas deveriam ser equipadas com laboratórios, oficinas, lojas e jardins, utilizando recursos físicos adequados e materiais que permitissem aos alunos adquirir experiências próximas às situações reais (Santos, 2016).

Essa visão de educação não seria somente aplicada ao ensino primário, pois Teixeira pensava no sistema educacional como um todo, desde o ensino básico ao ensino superior, e em como esse sistema articulava a produção de conhecimento, as oportunidades e as experiências dos alunos. Desta forma, introduziu um modelo inovador nas universidades, a princípio, com base em sua experiência na Universidade do Distrito Federal, cujas atividades foram incorporadas à Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, e, por fim, ao fundar a Universidade de Brasília, onde os docentes e discentes tinham maior autonomia e liberdade para circular em nos diversos setores, ampliando, assim, a experiência acadêmica. Essa proposta de ensino foi inspiração para outras universidades, como a Universidade Estadual de Campinas (Pires, 2019).

Nessa perspectiva de ensino, exalta-se a troca de experiência entre os estudantes nas escolas e nas IES, essencial para o desenvolvimento mental. No entanto, apesar da expansão em algumas regiões do país, a pedagogia proposta não se consolidou por ter sido considerada de alto custo para o Estado (Ribeiro *et al.*, 2017). Sob outra perspectiva, Saviani (1999) sinaliza que a implicação de custos elevados, em comparação à escola tradicional, tornava a pedagogia proposta inacessível a todas as

classes sociais. O autor ainda salienta a existência de escolas experimentais destinadas somente às elites da época, resultando em condições de ensino diferentes para os diversos segmentos sociais.

Na contramão dos modelos anteriores, nota-se novamente um retrocesso em termos de aprendizagem centrada no aluno. A escola que existia em décadas anteriores tinha a função de garantir os interesses da sociedade e do capitalismo. Na década de 1960, ocorreu no país o crescimento do ensino tecnicista, surgido no ápice da organização capitalista de produção e dominação cultural da sociedade, que determinava para a escola a tarefa de preparar o indivíduo para sua alocação na sociedade, com papéis sociais preestabelecidos (Ribeiro *et al.*, 2017; Rodrigues *et al.*, 2013). Adotava-se um modelo de educação com desenvolvimento capitalista, ressaltando o processo empresarial que preparava o discente para o mercado de trabalho. Nesse modelo, o estudante era apenas um depositário das informações que, ao serem transmitidas pelo professor, deveriam ser inseridas em seu conhecimento já adquirido, exercendo, assim, o papel de um receptor passivo, sem diálogo e sem vínculos (Ribeiro *et al.*, 2017; Rodrigues *et al.*, 2013).

O método de ensino na tendência tecnicista volta-se a procedimentos e técnicas relativas ao arranjo e controle ambiental que permitam a transmissão e recepção de informações. Havia, ainda, a aplicação de princípios científicos comportamentais e tecnológicos, problemas educacionais em favor de resultados efetivos e um sistema instrucional que apresenta três componentes essenciais: os objetivos instrucionais operacionais em comportamentos mensuráveis, os procedimentos instrucionais e a avaliação (Libâneo, 1992).

No Brasil, essa metodologia foi impulsionada pela ditadura militar e pelas leis vigentes: Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, referente ao ensino superior (Brasil, 1968a), e Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente ao 1º e 2º graus e ensino profissionalizante (Brasil, 1971). A finalidade era a profissionalização para o mercado de trabalho, por incentivo do governo militar (Ribeiro *et al.*, 2017; Rodrigues *et al.*, 2013).

Nesse sentido, houve uma expansão significativa do ensino superior, de modo a atender à demanda por mão de obra especializada e ao processo de industrialização e desenvolvimento econômico. No entanto, esse quantitativo de IES não significava maior aprendizagem, pois, nas universidades, não havia o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão. Existia somente o cumprimento de cronogramas preestabelecidos com objetivos prévios, que se voltavam a um planejamento meramente quantitativo (Carneiro; Carneiro, 2000).

Tendência pedagógica progressista

Criticada por sua atuação na sustentação das classes sociais dominantes, o modelo liberal, após o período de ditadura militar, deu lugar ao movimento progressista, cuja ideia predominante era a reflexão crítica sobre a realidade social. A educação, nessa nova concepção, era considerada um impulso para a luta das classes sociais, com vistas à transformação da ordem socioeconômica vigente no mundo. Nessa tendência, podem-se apontar como destaque as escolas libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos (Ribeiro *et al.*, 2017; Rodrigues *et al.*, 2013).

Conforme pressupõe a escola progressista, as experiências práticas dos sujeitos são adquiridas por meio de desafios cognitivos, situações-problemas e sua inserção na sociedade. Nessa perspectiva, nota-se a necessidade de o conhecimento escolar e o contexto social dialogarem. A partir disso, é proposta uma aprendizagem autônoma, na medida em que se obtém uma educação ativa, integral e prática (Ribeiro *et al.*, 2017; Rodrigues *et al.*, 2013).

A educação então passa a ser vista como ferramenta de conscientização da população perante as questões sociais, econômicas e políticas da realidade brasileira, fazendo com que a expressão “educação popular” ganhasse o sentido de um processo de educar o povo, pelo povo e para o povo. No Brasil, os educadores Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Paulo Freire foram considerados as maiores referências nessa tendência (Ribeiro *et al.*, 2017).

O surgimento dessa nova pedagogia foi necessário devido ao rechaço aos métodos educacionais anteriores, condenados por serem voltados à manutenção de elites, grupos dirigentes e dominantes por meio do controle do povo, sua manipulação e conformação à ordem existente. A escola libertadora defendia a transformação da sociedade através da educação, considerada ferramenta para libertar o povo da dominação social e fundamentada em princípios informais, que permitem extrair os conteúdos da realidade prática e da interação entre aluno e professor (Rodrigues *et al.*, 2013).

A pedagogia libertadora teve seu início expressivo em sindicatos e movimentos populares, através do método de aprendizagem em grupo, destacando-se na modalidade de educação popular, não formal. Tal pedagogia se fundamentava em concepções antiautoritaristas e na ideia de autogestão pedagógica, considerando a experiência do indivíduo como alicerce do processo de educação. Essa perspectiva de educação dialogava com o método de alfabetização de Paulo Freire, por considerar o ser humano um sujeito que constitui um mundo material, econômico, concreto e social (Rodrigues *et al.*, 2013).

O interesse por escolas democráticas e inclusivas teve crescimento expressivo na década de 1980, fundamentado nas ideias de mudanças políticas e culturais da tendência libertária. Sendo assim, consolidava-se o projeto de escola e a aspiração da classe trabalhadora, tendo em vista, no contexto dessas escolas, o respeito às diferenças, a valorização dos interesses locais e regionais e a criação de uma educação de qualidade e voltada ao cidadão brasileiro.

A partir disso, a educação passou a desenvolver seu papel fora dos muros da escola, assumindo uma função política de estímulo aos alunos e motivando-os a participarem de grupos e movimentos sociais, tais como assembleias e conselhos. Tal fato proporcionava a aproximação dos estudantes com a realidade social e contribuía para o desenvolvimento individual dos sujeitos (Rodrigues *et al.*, 2013; Silva, 2018).

A pedagogia libertária, por sua vez, era caracterizada pela resistência contra a burocracia como ferramenta de ação dominante e de controle do Estado. O professor, nesse novo cenário, possuía a função de aconselhar e instruir os alunos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem acontecesse em grupo, baseado na troca de experiência de vida (Silva, 2018).

Outra tendência pedagógica da mesma vertente foi a escola progressista crítico-social dos conteúdos, ou pedagogia histórico-crítica, também conhecida como pedagogia dialética. Essa modalidade chegou ao Brasil por volta do ano de 1984. Sua origem está no materialismo histórico, que se expressa no método de ensino e construção “socioindividual” do conhecimento (Rodrigues *et al.*, 2013).

Desse modo, a escola com função política e social deveria garantir o direito dos alunos das classes populares ao ensino de qualidade. Além disso, tinha o dever de preparar o aluno para as contradições do cotidiano e para a emancipação intelectual, baseando-se na aquisição de conteúdos e socialização. Dessa forma, visava promover a participação atuante e organizada dos alunos na democratização social (Silva, 2018).

No contexto do ensino superior, foi com a pedagogia histórico-crítica que as perspectivas das tendências progressistas alcançaram maior destaque. Importa salientar que, entre as décadas de 1980 e 1990, o ensino superior teve um ensino voltado à pedagogia crítica, marcado por movimentos de professores universitários que defendiam uma educação crítica e emancipatória. Porém, essa concepção de educação não foi amplamente difundida, pois as próprias políticas públicas para as universidades causaram uma oscilação entre os modelos de IES.

Em 1980, os professores universitários reagiram com mais ênfase ao pensamento tecnicista, fundamentados na concepção de educação e sociedade que almejava a formação profissional abrangente, a partir da compreensão do contexto social e do desenvolvimento de uma consciência crítica nos discentes. A proposta era transformar a realidade. Em contrapartida, o Estado, ao invés de aumentar incentivos financeiros

Formação de profissionais de enfermagem:
uma reflexão sobre metodologias de ensino e aprendizagem

para o ensino superior, reduziu os investimentos na educação, o que levou as IES a firmarem parcerias com empresas privadas para garantir estágios remunerados e possibilidades de emprego após a formação universitária (Chauí, 2011).

Comparativo entre as tendências pedagógicas

Pelo exposto, é possível observar como a educação superior sempre esteve sujeita às contradições e crises do país, fato que interferiu, inclusive, na implementação dos métodos pedagógicos de ensino.

Constata-se que as tendências pedagógicas influenciaram o processo de aprendizagem e a formação do indivíduo na sociedade. Além disso, nota-se que as tendências se mostraram distintas, mas, em contrapartida, também se percebe, desde o modelo liberal renovador até os modelos progressistas, a tentativa de implementar metodologias ativas no ensino.

Em síntese, o Quadro 1 mostra as características fundamentais de cada tendência. Por meio de sua leitura, é possível verificar as principais diferenças entre as tendências em destaque.

TENDÊNCIA PEDAGÓGICA	PAPEL DA ESCOLA	CONTEÚDOS	MÉTODOS	PROFESSOR X ALUNO	APRENDIZAGEM	MANIFESTAÇÕES
LIBERAL TRADICIONAL	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	Conhecimentos e valores sociais acumulados e repassados como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e/ou por meio de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	Nas escolas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas.
LIBERAL RENOVADA	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Estabelecidos das experiências vividas pelos alunos diante de situações problemas.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas.	Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, Lauro de Oliveira Lima.

Formação de profissionais de enfermagem:
uma reflexão sobre metodologias de ensino e aprendizagem

TENDÊNCIA PEDAGÓGICA	PAPEL DA ESCOLA	CONTEÚDOS	MÉTODOS	PROFESSOR X ALUNO	APRENDIZAGEM	MANIFESTAÇÕES
LIBERAL RENOVADA (NÃO-DIRETIVA)	Formação de atitudes.	Baseados na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito.	Aprender é modificar as percepções da realidade.	Carl Rogers, “Summerhill” de A. Neill.
LIBERAL TECNICISTA	Modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas.	Informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica.	Procedimentos para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva na qual o professor transmite informações e o aluno vai fixá-las.	Aprendizagem baseada no desempenho.	Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71.
PROGRESSISTA LIBERTADORA	Elevação no nível de consciência da realidade buscando a transformação social.	Temas geradores.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.	Resolução da situação problema.	Paulo Freire.
PROGRESSISTA LIBERTÁRIA	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário.	As matérias são colocadas mas não exigidas.	Vivência grupal na forma de autogestão.	Não diretiva, o professor é orientador e os alunos, livres.	Aprendizagem informal, via grupo.	C. Freinet, Miguel Gonzales Arroyo.
PROGRESSISTA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS	Difusão dos conteúdos.	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade diante da realidade social.	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.	Papel do aluno como participante e do professor como mediador entre o saber e o aluno.	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.	Makarenko, B. Charlot, Suchodoski, Manacorda, G. Snyders, Demerval Saviani.

Quadro 1: Síntese das tendências pedagógicas

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Queiroz e Moita (2007).

Dentre as divergências atribuídas às distintas pedagogias de ensino, há um aspecto importante a ser destacado: o papel da escola frente aos aspectos sociais. Primeiramente, com o reconhecimento das iniquidades e sua interferência no processo de ensino e aprendizagem, verifica-se que, à medida que a escola era considerada um aspecto social na formação e na realidade do aluno, o processo de aprendizagem caminhava para um ensino crítico, reflexivo, ativo e voltado ao protagonismo do estudante.

Por conseguinte, há a utopia de igualdade de oportunidades no modelo liberal. Diante das pedagogias tradicional e tecnicista não se pode falar que há de fato um aprendizado centrado no aluno, tampouco uma aprendizagem crítica-reflexiva e significativa para ele.

Esses modelos educativos foram importantes influenciadores na formação de vários profissionais, dentre eles os de enfermagem, que tiveram trajetórias históricas marcadas pelas mudanças nas tendências pedagógicas, na política e nos contextos sociais. Fazendo um breve resgate histórico, é possível identificar a correlação entre as tendências de ensino e a formação dos enfermeiros.

No século XX, o ensino, fundamentado pelo tradicionalismo do ensino liberal, voltava-se à formação de enfermeiros passivos e subalternos frente à sociedade, de maioria religiosa e patriarcal. O avanço do capitalismo industrial exigiu a formação de profissionais que atendessem ao modelo curativista e biomédico da época. Nesse cenário, o modelo tecnicista dominava as escolas de enfermagem, formando profissionais racionalistas, mecânicos e sem criticidade (Rodrigues *et al.*, 2013).

Na década de 1980, com o surgimento de movimentos sociais em favor de um sistema de saúde integral, o ensino da enfermagem sofreu forte influência, uma vez que precisava atender às novas necessidades da sociedade. Emerge, então, a importância da formação de profissionais da saúde críticos e reflexivos frente ao contexto social (Rodrigues *et al.*, 2013). Desde então, até os dias atuais, tem sido crescente a aplicação das tendências progressistas no ensino da enfermagem à luz de uma educação centrada no aluno, tal como propõem os métodos ativos de ensino.

Ainda que o ensino seja centrado no aluno, é possível encontrar universidades que continuam adotando elementos da tendência liberal tradicional na aprendizagem, como o ensino passivo e mecanizado. Contudo, na atualidade, o poder de fala do indivíduo tem maior força e relevância, bem como os aspectos culturais e sociais considerados parte do processo de educar. No entanto, esses aspectos podem ser coadjuvantes quando o aluno não é o protagonista do seu processo de construção de conhecimento.

O que tende a ser mais assertivo no processo de ensino-aprendizagem de profissionais de enfermagem é a inserção do aluno no seu processo de formação, associando diferentes métodos de ensino e diversificando os cenários de aquisição de conhecimento. Além disso, a prática precoce em cenários concretos aproxima o estudante da realidade profissional.

Marcos legais do ensino superior brasileiro

As universidades têm várias funções, dentre elas produzir conhecimento e formar cidadãos críticos e profissionais capazes de articular saberes de forma que possam se tornar líderes intelectuais. Depois de muitas lutas históricas em busca da efetivação e da consolidação por meio da qualidade social da educação superior, tem sido conferida às IES a caracterização de um espaço de emancipação humana. Tal concretização se tornou possível em função da promulgação de leis, decretos e diretrizes que estabelecem o formato do ensino superior no país, resguardando, assim, direitos e deveres das instituições para a promoção de um ensino de qualidade ao discente (Moreira; Moreira; Soares, 2018).

No Brasil, a institucionalização da educação superior é relativamente recente e teve início com a promulgação do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. O referido decreto estabelecia uma reorganização do ensino secundário e superior e conferia ao governo maior controle da educação. Somado ao exposto, outros dois decretos que consolidaram a educação superior no país foram o Decreto nº 19.851, de 11 de abril

de 1931, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, e o Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que instituiu a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (Zoccoli, 2009).

Outro marco no ensino superior ocorreu nas décadas de 1950 e 1960, com a criação de novas universidades federais e a aprovação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A LDBEN estabelecia a liberdade do ensino, a igualdade na destinação de recursos para a educação e as atribuições do Ministério da Educação e do Desporto no que tange à formulação e avaliação de políticas nacionais de educação. Ademais, criava, também, o Conselho Federal de Educação (Brasil, 1961; Moreira; Moreira; Soares, 2018; Zoccoli, 2009).

Embora a liberdade de ensino fosse assegurada pela Lei nº 4.024/1961, as universidades sofreram, em 1964, com o golpe militar, intervenções governamentais promovendo a repressão de quaisquer ações de docentes e discentes que fossem consideradas subversivas. Muitos educadores foram afastados de seus cargos, em especial da Universidade de Brasília (UnB), fato que contribuiu para que, no ano de 1966, fosse promulgado o Decreto nº 53, que definiu as regras de estruturação para as universidades federais (Brasil, 1966).

Dentre tais regras, o decreto determinava a formação de um sistema de ensino e pesquisa básicos, unificado para todas as universidades, além da obrigatoriedade de uma unidade voltada à formação de professores do ensino secundário e especialistas em questões pedagógicas (Cunha, 2000).

Por conseguinte, em 1968, ocorreram dois marcos legais importantes no ensino superior. O primeiro foi a aprovação da Lei de Reforma Universitária, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que criava departamentos, sistema de créditos, vestibular classificatório, cursos de curta duração e o ciclo básico (Brasil, 1968a). Com a criação dessa lei, foi estabelecida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e determinado o regime integral de ensino com dedicação exclusiva dos

docentes. Além disso, o profissional da educação passava a ser valorizado por título e produção científica (Oliven, 2002).

O segundo marco legal importante foi o Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968, promulgado em resposta aos movimentos estudantis nas universidades e ruas, que pressionavam o governo a resolver questões de cunho educacional da época. Esse decreto tinha o objetivo de estudar soluções e implementar medidas que buscavam a superação dos problemas enfrentados no ensino superior (Brasil, 1968b; Oliven, 2002).

Em continuidade, adentrando a década de 1970, esta foi marcada pela expressiva quantidade de regulamentos e normas que, associados às decisões do Conselho Federal de Educação, possibilitaram a expansão do sistema nacional de educação superior. Em decorrência da alta procura pelo ensino superior nesse período, foram criadas instituições não universitárias privadas e faculdades isoladas, demonstrando o insucesso de um modelo único de organização universitária. No entanto, as universidades públicas e privadas tinham limitações quanto ao seu crescimento, consequência da falta de recursos financeiros, dos custos altos e das características da sociabilidade ensino-pesquisa, resultando na dificuldade em manter, adequadamente, os níveis de investimento requeridos pelo sistema público (Macedo *et al.*, 2005).

Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), a educação superior passou a ser citada na redação dos artigos 207, 208, 213 e 218 (Brasil, 1988), que serviram de base para as demais leis referentes à educação, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A aprovação da nova LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi resultado das mudanças políticas da época, que provocaram alterações significativas na forma de gestão de políticas públicas do Estado. Somado ao exposto, a referida lei dedica um capítulo ao ensino superior, conforme o disposto entre os artigos 43 e 57 (Brasil, 1996; Moreira; Moreira; Soares, 2018).

Na redação do artigo 43, a Lei nº 9.394/1996 traz a finalidade do ensino superior:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

No artigo 53, a Lei nº 9.394/1996 menciona as atribuições das universidades:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

Formação de profissionais de enfermagem:
uma reflexão sobre metodologias de ensino e aprendizagem

I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV – fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V – elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI – conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII – firmar contratos, acordos e convênios;

VIII – aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX – administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X – receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas (BRASIL, 1996).

A partir da LDBEN de 1996, portanto, o ensino superior não fica restrito às universidades voltadas ao ensino, pesquisa e extensão e se torna abrangente às IES, públicas e privadas, com diversos graus de especialização. Assim, após esse marco legal, houve um processo de diversificação e diferenciação da educação superior, resultando na divisão entre universidades como instituições de pesquisa e outras instituições de ensino. Desta maneira, ocorreu uma reformulação no sistema de educação superior. Desde então houve um aumento na criação de IES, abertura de novos cursos e, por conseguinte, uma expansão no número de matrículas, principalmente nas IES privadas (Oliveira; Catani, 2002).

Em 2001 houve outro marco de extrema relevância para o ensino superior: foi instituída a Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010. A lei volta-se à necessidade de uma política em prol da renovação e desenvolvimento da educação superior no Brasil. Dentre as metas estabelecidas aponta-se a ampliação do ensino com diminuição das desigualdades, criando oportunidades de acesso àqueles com condições sociais, culturais e econômicas distintas. Além disso, as metas incentivam o ensino noturno e a educação a distância, aumentando as oportunidades de ingresso ao ensino superior (Brasil, 2001c; Rosa, 2014).

Após o PNE ocorreram vários debates sobre a educação superior, tanto em âmbito nacional, quanto internacional, resultando em novas propostas ao plano de educação anterior com o projeto de Lei nº 8.035 de 2010. Essa proposta exalta a maior acessibilidade às IES e a qualidade do ensino. Refere-se ainda ao acesso do graduado às especializações e à maior qualificação dos docentes universitários, com títulos de mestrado e doutorado (Brasil, 2010; Rosa, 2014).

Como se percebe, a ampliação do ensino superior brasileiro e a qualidade dos cursos ofertados são as principais metas das políticas voltadas à expansão da educação, resultantes das lutas da sociedade contra as desigualdades de acesso e das necessidades do mercado de trabalho (Dourado, 2002; Rosa, 2014).

Desta forma, cabe ressaltar que, em comparação às décadas passadas, o ingresso no ensino superior se tornou mais acessível. No entanto, sempre haverá demandas por adaptações diante das necessidades dos que pleiteiam as vagas, tornando imprescindível que aconteçam debates constantes e se produzam regulamentações concretas, visando, assim, garantir a igualdade das possibilidades de acesso.