

A DIDÁTICA E PEDAGOGIA NO BRASIL: DA ORIGEM EUROPEIA À LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Guilherme Barbon Paulo

Resumo: O artigo abordou o tema da didática superior no Brasil para o entendimento das teorias pedagógicas adotadas no país. O texto percorreu aspectos históricos, filosóficos e sociais para a compreensão dos modelos adotados nas faculdades brasileiras. O estudo concluiu que as metodologias provieram dos modelos europeus e se modificaram pela Reforma de Campos de 1931, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, Construtivismo na década de 1980 e a lei nº 9394/96. O embasamento teórico variou pelo período histórico, alterando-se conforme os fatores da oferta de ensino, atualização pedagógica, difusão do conhecimento e fortalecimento da pesquisa. Constatou-se que o ensino solidificado nos pilares da aprendizagem, produção e convivência privilegia a multidisciplinaridade e a interação, se constituindo no ponto nevrálgico para o aperfeiçoamento intelectual do indivíduo. A confecção do artigo fundamentou-se na pesquisa, leitura e reflexão sobre a temática, disposta em livros, teses, dissertações, doutrinas e normas nacionais e internacionais.

Palavras-Chave: educação, ensino superior, universidade, teoria, filosofia.

Abstract: The article covered the superior didactic subject in Brazil to understand the pedagogical theories adopted in the country. The text toured historical, philosophical and social aspects for understanding the models adopted in Brazilian schools. The study concluded that the methodologies came from the European models and modified by Campos Reform

1931, Manifesto of New Education Pioneers in 1932, Constructivism in the 1980s and Law nº. 9394/96. The theoretical basis for the varied historical period, changing as the factors of educational opportunities, educational update, knowledge dissemination and strengthening of research. It was found that teaching solidified the pillars of learning, production and living focuses on multidisciplinary and interaction, constituting the neuralgic point for the intellectual improvement of the individual. The making of the article was based on research, reading and reflection on the subject, arranged in books, theses, dissertations, doctrines and national and international standards.

Keywords: education, higher education, university, theory, philosophy

1. INTRODUÇÃO:



ensino superior brasileiro acompanhou os métodos utilizados no exterior durante a sua história. A partir do século XIX, as primeiras instituições se fundamentaram na dogmática europeia e notadamente no modelo pombalino português, o que garantiu a elitização do sistema educacional.

Essa metodologia perdurou até a década de 1920, quando propostas acerca do futuro universitário no país resultaram na “Reforma Francisco de Campos” de 1931. Sua promulgação ocorreu no Regime do “Estado Novo” no governo de Getúlio Vargas e sua principal contribuição foi a reestruturação do ensino secundário e universitário, que rompeu com as estruturas seculares de escolarização no Brasil.

No ano de 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que traçou as bases para a Escola Nova que previa a promoção e o fortalecimento na massificação do ensino por meio do Estado para alavancar a quantificação educaci-

onal do país. O salto qualitativo ocorreu com a instituição de órgãos de fomento à pesquisa, a realização de acordos internacionais e a instituição da Reforma Universitária que contribuiu para o ingresso do capital privado na educação superior.

A década de 1980 marcou o ingresso do construtivismo no Brasil, que aliado as melhorias tecnológicas vivenciadas no país, solidificaram a educação como instrumento necessário para o ingresso no mercado de trabalho.

O resultado destas modificações foi a criação da lei nº. 9394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, fundamentada nos princípios da valorização do magistério e na formação continuada do docente que capacitou os professores a lidar com as ferramentas contemporâneas na sala de aula.

2. DESENVOLVIMENTO:

O período inicial da implantação do ensino superior no Brasil remonta à instalação da corte portuguesa no Rio de Janeiro e se caracterizou pela criação de escolas e cursos técnicos isolados para a formação da elite econômica e social.

Portugal exportou ao Brasil o modelo didático da educação católica, medieval e *tridentina*, com o objetivo de dominação cultural e educacional. O modelo se fundamentava na *Ratio Studiorum* sustentada nos ideais políticos do cristianismo, que visavam uma formação humanista e cristã a partir da memorização e do ensino enciclopédico, dogmático e descontextualizado (RODRIGUES, 2006, p. 94).

O início do século XIX foi marcado principalmente pela preocupação com a defesa militar e a criação da Academia Real Militar no Rio de Janeiro pelo governo de D. João VI no período de 1808 a 1810, além do estabelecimento na Bahia dos cursos de economia, química, desenho técnico e agricultura. Pernambuco, Vila Rica e Paracatu foram outros polos educaci-

onais agraciados com cursos de matemática superior, desenho, história, retórica e filosofia.

Nesse sentido, cita Veiga, 1995, p. 26:

“A tarefa educativa estava voltada para catequese e instrução dos indígenas, mas, para a elite colonial, outro tipo de educação era oferecido. O plano de instrução era consubstanciado na *Ratio Studiorum*, cujo ideal era a formação do homem universal, humanista e cristão. A educação se preocupava com o ensino humanista de cultura geral, enciclopédico e alheio à realidade da vida da colônia... A ação pedagógica dos jesuítas foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento, contra o pensamento crítico. Privilegiavam o exercício da memória e o desenvolvimento do raciocínio.”

O modelo medieval e *tridentino* foi utilizado até a publicação da Lei 15 de novembro de 1827 que instituiu oficialmente o método mútuo ou lancasteriano com base nas práticas didáticas e pedagógicas preponderantes na Europa. Neste período elaboraram-se vários relatórios com o intuito de avaliar sua aplicação e concluiu-se que ele condicionava o aluno a tornar-se um cidadão obediente e sem capacidade de perceber a realidade social e de desenvolver o raciocínio crítico. Freire (1989, pp. 53-55), cita alguns, dentre os quais podemos destacar o de 1833 e o de 1835:

“O Relatório de 1833 denunciava que o método de ensino público, o lancasteriano, não apresentava bons resultados. Assim o governo não deveria criar mais escolas enquanto esse método não fosse aperfeiçoado. Como não havia prédios públicos para escolas, tinha-se que construí-los ou alugá-los. O Relatório de 1835 continua apontando a ineficiência do ensino mútuo com relação à ausência de livros e materiais escolares adequados para o desenvolvimento das atividades, assim como a ausência de prédios escolares de acordo com as exigências do método.”

Os relatórios críticos repercutiram no meio acadêmico e aliados a crescente exposição e absorção das idéias do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi as discussões voltaram-se para o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Pestalozzi desenvolveu no final do século XVIII, na

Alemanha, o método intuitivo, adotado nas escolas americanas, brasileiras e europeias somente na metade do século XIX (TRINDADE, MENEZES, 2009, p. 130). A base fundamental desta metodologia era o empirismo, focado na utilização dos sentidos para a observação do trabalho e obtenção do conhecimento. A observação se iniciava na percepção e finalizava na idéia, pois o trabalho significava a oportunidade de realizar a atividade estudada (VALDEMARIN, et. al, 1998, p.69). O método intuitivo acompanhou a criação das universidades brasileiras ocorrida no início do século XX, com a fundação da Escola Universitária Livre de Manaus (atualmente Universidade Federal de Manaus - UFAM) em 1909, da Universidade do Rio de Janeiro em 1920 e da Universidade de Minas Gerais em 1927. Estas comungavam o fato de reunir faculdades sem integração, o que resultou no estacionamento do progresso dos currículos e das práticas educacionais (MENDONÇA, 2000, p. 7).

O método intuitivo durou até o início do século XX, quando na década de 1920 o círculo universitário brasileiro ingressou em discussões sobre os rumos da política educacional do país e dividiu-se em dois grupos: o liderado pelos católicos e o comandado pelos professores egressos da Escola Politécnica. Ambos eram nacionalistas e voltados à formação das elites, porém, o primeiro valorizava o papel da escola secundária como agente de recuperação moral e resgate da tradição católica, enquanto o segundo priorizava os esforços nas universidades a partir de medidas educacionais integradoras e da fundação de faculdades voltadas à pesquisa científica (MENDONÇA, 2000, p. 137).

A “disputa” resultou na Reforma de Campos em 1931, originando o Estatuto das Universidades Brasileiras que objetivava a estabilidade e a conciliação entre as duas correntes. A principal característica do documento era a opção de inclusão de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras capaz de formar professores para o ensino normal e secundário.

Dois universidades se destacaram neste período por focarem-se no desenvolvimento da pesquisa científica e nos altos estudos: A Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935. Apesar de conservarem objetivos comuns, a USP centralizou-se em torno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a UDF rompeu com a agregação das escolas profissionalizantes, e se constituiu de cinco escolas, a Escola de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e o Instituto de Artes (MENDONÇA, 2000 p. 139).

A divergência na elaboração e na formação das universidades resultou na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que implantou os princípios da Escola Nova fundamentada na filosofia liberal do iluminismo. Lemme (1984, p. 264) afirmou que a educação era direito de todos, conforme as necessidades, aptidões e aspirações, dentro do princípio democrático da igualdade de oportunidades.

Nesta época, o Brasil conviveu com uma expansão industrial e o Estado aplicou os ideais de gratuidade e liberalismo da Escola Nova ao massificar o ensino para o atendimento da demanda de mão-de-obra alfabetizada. As universidades públicas passaram de cinco, em 1945, para 37 em 1964 e as escolas foram de 293 para 564, elevando o porcentual de alunos para 234% (MENDONÇA, pp. 141-142). O aumento quantitativo, porém, não resultou em preocupação com a pesquisa científica, que mesmo institucionalizada, esteve em segundo plano graças à formação técnica privilegiada pelas faculdades.

As décadas de 1950-1960 foram determinantes para a modificação do panorama, pois as mudanças socioeconômicas do período refletiram-se na educação, com a elaboração do projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 e a criação da UNB (Universidade Nacional de Brasília) em 1962. As principais Fundações de apoio e incentivo à pesquisa brasileira surgiram em 1951, se ressaltando a Conselho

Nacional de Pesquisas (CNPq) e a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), que objetivavam o financiamento científico pela concessão de bolsas de estudo interno e externo para a fixação dos programas de pós-graduação nas universidades. O aumento gradativo da pesquisa e na qualificação do discente propiciou maior envolvimento dos estudantes no diálogo com as universidades, assinalando o estopim para a Reforma Universitária. Os discentes eram representados pela UNE (União Nacional dos Estudantes), fundada em 1930, e discutiam questões sobre a participação dos alunos na administração educacional, o trabalho em tempo integral para os docentes, o aumento de vagas nas escolas públicas e a flexibilidade para organizar currículos (FÁVERO, 1994, pp. 150-151).

O diálogo permitiu ao governo a adoção de medidas oficiais para a instituição de medidas oficiais que modificaram a educação nacional. Dentre elas citam-se os acordos entre Brasil e Estados Unidos da América que englobavam o plano de assistência técnica brasileira, vinculado ao MEC/USAID, o Plano Atcon de 1966 e o Relatório Meira Mattos de 1968 (FÁVERO, 1994, p. 30).

O convênio entre o MEC e a USAID previa a assistência técnica e financeira, o financiamento de projetos e a ajuda militar focada no treinamento e importação de tecnologia (FÁVERO, 1994, pág. 152-153). O Plano Atcon, por sua vez, priorizava a melhoria da produção e capacidade universitária com destaque para a modificação do regime de trabalho docente, a criação de estudos básicos e a fundação de um conselho de reitores das universidades brasileiras (Atcon, 1966). O Relatório Meira Mattos, por sua vez, contribuiu na unificação dos vestibulares, na criação de cursos de curta duração, ampliação de vagas e fortalecimento da disciplina no ensino superior.

As referidas medidas foram determinantes para a implementação da Reforma Universitária, pois os debates sobre

os problemas da educação possibilitaram pressionar o governo pela adoção de ações práticas para o saneamento das dificuldades existentes no âmbito universitário. Neste período, o estabelecimento do Decreto 62.937 de 1.968 que instituiu o Grupo de Trabalho (GT) foi considerado o símbolo do aperfeiçoamento técnico. O GT não era afetado por motivos políticos e atuava por meio de relatórios com a finalidade de promover a eficácia e a expansão do corpo de profissionais qualificados para desenvolvimento do país, além de destacar o atraso no desenvolvimento das universidades brasileiras em relação às nações mais avançadas. (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968).

O GT, na tentativa de transformação e melhoria do ensino universitário no país recomendou a adoção de medidas como o sistema de créditos, melhor tratamento ao docente, controle da autonomia universitária, diminuição da participação estudantil na universidade, maior estabilidade no financiamento universitário e a indissociabilidade do ensino e da pesquisa (BOAVENTURA, 1989, pp. 239-240). Após a instauração das ações supracitadas, a iniciativa privada controlou o ensino e a matrícula discente superior, dado que as instituições particulares saltaram de 41.289 para 214.865, com elevação de 520% e os matriculados em 50,5% (GASPEROTO, 2010, p.56).

A década de 1970 também foi marcada pelo conflito ideológico entre os EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e a forte influência norte-americana no Brasil que afetou os métodos de ensino. O sistema importado pelo país foi o modelo da tecnologia educacional, fundado principalmente nas teorias de Skinner sobre a análise experimental do comportamento.

Esta consistia na realização de associações, nos quais os alunos executavam tarefas e colocavam seu conhecimento à prova para a disposição em séries conforme seu nível. A fun-

ção do professor, neste contexto, foi alterada para a de administrador para a elaboração e execução de planejamentos, objetivos e metas (LACANALLO, et al., 2007, p. 10).

Skinner também influenciou a utilização de novas tecnologias, tais como recursos audiovisuais, livros e manuais técnicos que serviriam para os alunos maximizarem sua eficiência e produção intelectual com o objetivo de adequação do comportamento humano a diferentes contextos sociais.

Esta metodologia foi firmemente adotada durante o regime militar, porém no final da década de 1980 sofreu críticas embasadas no sentimento democrático que assolava o país na aspiração por mudanças sociais. Neste período, as propostas partiram dos grupos de professores que discutiam o papel das universidades no processo de abertura da sociedade brasileira e a principal corrente foi o construtivismo a partir da psicologia genética de Jean Piaget e dos projetos de Vigotsky e Wallon. As contribuições destes autores se complementam, sendo que Piaget tratou dos aspectos cognitivos, Vigotsky dos sociais e históricos e Wallon pesquisou sobre a afetividade e a personalidade (BRITTO, HORA, 2004, p. 8).

A diferença em relação à escola tradicional situou-se na forma de ensinar, pois enquanto esta aderiu ao plano da assimilação e transmissão passiva por meio da disciplina e autoridade, o construtivismo estimulava o uso de técnicas de raciocínio, dedução e demonstração para o aprimoramento do aprendizado.

As dinâmicas do construtivismo fundavam-se principalmente no diálogo, pois as práticas interativas propunham as relações entre o sujeito e o objeto como meio de alcance do conhecimento. O resultado destas ligações, de acordo com Vigotsky (1988), era a troca de experiências, conhecimentos e funções sociais que permitiriam o nascimento de novos conhecimentos e a formação da própria consciência.

Nesse sentido, temos Zacharias e Santo, 2005, p. 1:

“O aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas,

aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento”.

Em relação ao ensino superior, o construtivismo teceu grandes contribuições ao adotar medidas como a integração, programas de gestão e a interação social entre o docente e o discente. O objetivo era propiciar o envolvimento do aluno com as variadas situações do cotidiano, quando o profissional deve estar preparado para enfrentar as cobranças impostas pelo mercado de trabalho no mundo globalizado (BRITTO, 2004, p. 9).

O Brasil vivenciou um salto tecnológico que valorizou a educação como porta de entrada no mercado de trabalho, posto que a mão-de-obra qualificada tornou-se pressuposto indispensável para o desenvolvimento socioeconômico e industrial do país.

As universidades tornaram-se pilares desta evolução e se articularam diretamente com o sistema produtivo. Elas flexibilizaram os currículos e incorporaram novas técnicas adequadas às mudanças sofridas pelo mercado de trabalho, o que ocasionou a desvinculação entre o saber e o conhecimento, tendo à universidade o papel de treinar e capacitar o indivíduo para o mundo globalizado (CHIAUI, 1980).

Essas mudanças iniciaram-se em 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso, que conduziu amplas reformas no ensino básico e superior, culminando na promulgação da lei nº. 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação), conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”. A legislação se fundamentou nos princípios da valorização do magistério, na atualização da formação docente e no aumento da carga horária prática. A partir do processo de estímulo à constante capacitação, o professor teve na pedagogia o núcleo de sua formação e foi compreendido como indivíduo apto para exercer as atividades de ensino para os diferentes níveis de desenvolvimento escolar.

O governo inferiu que a qualidade do ensino estava

atrelada à capacitação profissional e iniciou os investimentos maciços em diferentes esferas educacionais. As propostas partiram do Ministério da Educação (MEC), que se balizou pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para a implantação de vários programas voltados para o aperfeiçoamento do docente.

Os principais programas envolvem o ensino básico, médio, pesquisa científica e a inclusão das pessoas portadoras de deficiência. No ensino fundamental e médio destacam-se o Pró-Licenciatura, Pró-Letramento, Pró-Infantil e Pró-Formação. A capacitação de professores no atendimento os alunos com necessidades especiais já resultou no aperfeiçoamento de mais de 90 mil docentes e gastos de mais de 20 milhões de reais, tornando-se o maior da América Latina, ao permitir o ingresso no ensino regular de aproximadamente 560.000 estudantes com algum tipo de necessidade especial (ELY, 2005).

A pesquisa ampara-se nos programas da CAPES e do CNPq, que objetivam a qualificação de docentes para o nível superior, além da concessão de bolsas para o desenvolvimento dos trabalhos científicos. Os principais programas nesta área são o Programa de Qualificação Institucional (PQI), o Programa de Mestrado Interinstitucional (MINTER) e o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICDTet) direcionado para a formação de docentes para as escolas técnicas e agrotécnicas federais e para os centros federais de educação tecnológica (MELO, LUZ, 2005. p. 43).

Outro ponto chave para a constante capacitação do professor foi a criação do Instituto Superior de Educação (ISE) em 1996, que objetivou a manutenção de programas e cursos voltados à formação dos profissionais da educação. Os ISEs tornaram-se no principal instrumento tanto na formação inicial como na continuada e poderiam ser integrados tanto nas universidades públicas como nas particulares (CARVALHO, 1998, pág. 86).

A configuração do modelo dos cursos permitiu ao docente ampla gama de escolhas quanto à sua formação, seja a manutenção da licenciatura plena e da graduação em pedagogia ou a implementação do ISE conforme os parâmetros traçados na LDB. Conforme GATTI (apud CARVALHO, 1998, p. 86) no primeiro caso, os programas de formação pedagógica podem no máximo ser introduzidos parcialmente e na segunda hipótese a graduação em pedagogia integra totalmente o ISE.

Após tratar da capacitação do professor, a LDB dispôs sobre a organização do ensino superior, tratada nos artigos 62, 63 e 64. O artigo 62 versou sobre os cursos de licenciatura de graduação plena, o 63 explicitou os cursos formadores para a formação básica e superior e os programas de formação pedagógica e de educação continuada. Por fim, o 64 abrangeu os cursos de pedagogia e de pós-graduação, de critério da instituição mantenedora, segundo as bases nacionais. Neste diapasão, o artigo 8º do decreto nº. 2.306 de 19/0897, estipulou que o Sistema Federal de Ensino de nível superior é composto das universidades, dos centros universitários, dos institutos ou escolas superiores, das faculdades integradas e das faculdades isoladas.

As universidades se caracterizam pela pluridisciplinaridade, atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. Os centros universitários, públicos ou privados, têm como obrigação oferecer qualificação continuada de excelência aos docentes, enquanto as instituições especializadas atuam em áreas de conhecimento específico com o objetivo de melhorar as condições de trabalho dos profissionais da educação. Por sua vez, as faculdades integradas têm seus currículos divididos em mais de uma área do conhecimento, viabilizando cursos nos níveis de graduação, pós-graduação, seqüenciais e de especialização (MEC, 2005).

Os campos da didática e da pedagogia também foram alterados e seguem as mudanças estabelecidas pelo órgão da

Comissão Internacional sobre Educação no século XXI. Por meio de Jaques Delors a entidade elaborou para a UNESCO em 1996 o relatório “Educação, um tesouro a descobrir”, que abordou os horizontes, princípios e orientações para a evolução da educação global. Delors, no capítulo quatro e cinco, dividiu a educação em quatro pilares principais: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser. Estes são considerados fundamentais para a produção intelectual da sociedade da informação, pois é a partir da interação, da comunicação e do entendimento entre os sujeitos que se alcança um alto nível de qualidade do ensino.

Nesse sentido, o aprender a conhecer caracteriza-se pelo domínio dos instrumentos da compreensão e do conhecimento, pois ao partir do pressuposto que o aprendizado é infinito, fornece as bases para a educação ao estimular as dúvidas que geram o aumento do saber por toda vida do indivíduo. Ressalta-se que a cultura geral do educando não está em segundo plano, pois atua diretamente como agente facilitador na abertura do campo intelectual, principalmente na pesquisa científica, quando sua produção está diretamente ligada à multidisciplinariedade.

A idéia do aprender a fazer, por sua vez, se funda na ação do professor com o meio, unindo a competência técnica e social para estimular o trabalho em equipe e a iniciativa pessoal pelo uso de técnicas diversificadas como os recursos audiovisuais, internet, manuais e livros.

O aprender a viver juntos atualmente consiste em uma das maiores dificuldades da sociedade contemporânea, devido ao elevado nível de competição do mundo globalizado que resulta em extrema concorrência no âmbito internacional, nacional e local. Em relação a educação, as medidas começam com a descoberta gradual do próximo, realização de atividades conjuntas e a conseqüente diminuição dos conflitos. Deste modo, a escola e a sociedade se unem para a promoção de ativida-

des educacionais e cooperadas com o intuito de ressaltar os benefícios do trabalho em grupo objetivando a redução das diferenças existentes.

O contexto educacional do aprender a ser é o desenvolvimento completo do aluno, agindo no campo espiritual, corporal, intelectual e sensitivo, de forma a contribuir com a evolução do discente como ser humano transformador da sociedade.

Diante desse quadro, nota-se que o mundo atual exige do aluno e do professor a mudança de mentalidade em relação ao ensino no tocante a lapidação do indivíduo nos campos da moral, ética, educação e capacitação profissional. Assim, o professor deve utilizar novas tecnologias que permitem a inovação no ambiente universitário e possibilitam ao aluno novos métodos de ensino fundamentados na reflexão acerca das questões que envolvem a sociedade contemporânea. O professor, neste contexto, dispõe das mais diversas ferramentas para alcançar o ensino reflexivo e multifacetado, sendo que as principais devem ser aquelas que envolvem mais de um sentido, englobando os recursos visuais, verbais, auditivos e lúdicos (LIBÂNEO, 1998, p. 70).

Entre estes novos métodos se destaca a internet e o ensino à distância, que possibilitaram ao sistema educacional a unificação e aproximação de culturas e ideologias entre os povos. Ela permite vasta variedade na atuação na sala de aula, o que estimula o aprendizado do aluno por situá-lo numa zona de conforto no qual tem facilidade para aprender.

Nesse contexto, temos MORAN, 2000, p. 53:

“A Internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor cria um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua.”

A prática do ensino a distância, por sua vez, é um método relativamente novo e de implementação gradual que permite o acesso a cursos de graduação, pós-graduação e capacitação. O incentivo à sua utilização provém inicialmente da UNESCO, que apoia sua implementação aos que não usufruem do ensino presencial. Conforme Sá (apud RIBAS, 2008, pág. 10), o principal motivo para a utilização da educação à distância é a garantia da igualdade ao facilitar o ingresso de indivíduos nos meios tradicionais de educação.

Sua metodologia abrange a aprendizagem por meio de materiais multimídias e da realização de exercícios em documentos auxiliares, o que possibilita o progresso na tecnologia da comunicação e o conseqüente avanço na construção do conhecimento a partir das discussões e debates realizados entre professor e aluno. Os principais meios de transmissão do conteúdo utilizados no ensino à distância são as videoconferências, a internet, trabalhos em grupos e a utilização de canais para a distribuição de material e do conteúdo desenvolvido.

Para tanto, o professor deve prezar por sua constante atualização e adaptação às diferentes estratégias educacionais. Nesse contexto, a formação continuada do profissional é o ponto chave da questão, pois esta os qualifica para as mais diferentes demandas que surgem diariamente no âmbito acadêmico (RIBAS, 2008, pág. 13).

O aprimoramento profissional se fundamenta no desenvolvimento de métodos didáticos na sala de aula, possibilitando a utilização de diferentes instrumentos para qualificar a educação, tais como a simpósios, congressos e cursos de especialização que objetivam a atualização freqüente dos profissionais em face das novas ferramentas de trabalho.

A pesquisa, por sua vez, merece destaque especial, pois tenciona o desenvolvimento do senso crítico do aluno em relação aos diferentes contextos sociais, capacitando-o para a atuação na coletividade. Esta participação ocorre a partir do estímulo

lo realizado pelo professor amparado nos mais diversos programas de auxílio e fomento a pesquisa científica. Os principais órgãos do Brasil na área são a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a FAPESP (Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo) e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), que elaboram programas de pesquisa e conhecimento nas áreas de exatas, humanas e biológicas.

O Brasil, a partir da implementação dos métodos pedagógicos e didáticos e do investimento maciço na pesquisa científica, caminha para um patamar elevado não só na educação, mas também na inovação tecnológica, econômica e social, fatores estes que são indispensáveis para alçar o país a condição de potência mundial.

Assim, conforme explicitado no texto, o enfoque para a melhora no ensino é o estímulo às medidas que enriqueçam a relação professor-aluno, a formação continuada do docente e a utilização de métodos atualizados nas escolas e universidades com o objetivo de aprimoramento quantitativo, qualitativo e científico no campo pedagógico e didático.

3. CONCLUSÃO:

O artigo possibilitou a conclusão de que o ensino superior brasileiro consolidou-se inicialmente sem a real preocupação com a qualidade e massificação do ensino. Este fato ocorreu devido a instituição do método pombalino fundamentado no ideal católico, enciclopédico e descontextualizado da vida colonial, que perdurou até o início do século XIX e elitizou os caminhos educacionais.

Constatou-se que após a metade do século XIX a educação universitária se embasou no método intuitivo para a fundação da Escola Universitária Livre de Manáos (atualmente Universidade Federal de Manaus - UFAM) em 1909, da Uni-

versidade do Rio de Janeiro em 1920 e da Universidade de Minas Gerais em 1927.

Contudo, se depreendeu que a exigência pela estabilidade no ensino e formação de professores modificou o panorama vigente, resultando na Reforma de Campos de 1931, o que possibilitou a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935.

Nesse período, o Estado brasileiro elaborou uma reforma industrial que resultou no aumento exponencial de universidades públicas, e nas décadas de 1950-1960 houve o início do aprofundamento na pesquisa científica com o estabelecimento dos órgãos do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). Inferiu-se que de 1970 até o final da vigência do Regime Militar o ensino universitário brasileiro foi influenciado pela Guerra Fria e adotou a teoria experimental de Skinner fundada na eficiência do aluno conforme sua capacidade de adaptação a diferentes contextos sociais.

A abertura democrática proporcionou a inserção do modelo construtivista genético de Jean Piaget e dos projetos social histórico de Vigotsky e personalíssimo de Wallon. A aliança entre as práticas integracionistas e dialógicas do construtivismo e a localização das universidades como referências educacionais estimularam o conhecimento como principal trajeto para a pesquisa científica e o mercado de trabalho. Nessa linha se concluiu que o governo atuou na elaboração da lei nº. 9394/96 e na concretização de investimentos balizados no Plano Nacional da Educação (PNE) e no Ministério da Educação (MEC) que resultaram na formação e aperfeiçoamento de cerca de 90 mil docentes e 500 mil estudantes sob a égide dos novos conceitos da UNESCO de aprimoramento humanístico e intelectual fundados na multidisciplinariedade e na elaboração de projetos técnicos para a inserção educacional e laborativa no

século XXI.



4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BRITTO, M.R.S. de.; HORA, G. S, O interacionismo e práxis pedagógica do ensino superior, *Salvador: Faculdades Jorge Amado, Curso de Especialização: Metodologias e Práticas do Ensino Superior*, 2004, 23 pp.
- BOAVENTURA, E, Universidade e Estado no Brasil, Piracicaba: Editora UNIMEP, 1989, 92 pp.
- CARVALHO, D. P. de, A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica, *Ciênc. educ. (Bauru)* [online], 1998, vol.5, n.2, pp.81-90, ISSN 1516-7313, <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>.
- ELY, R in: MELO, P.A.; LUZ, R.J.P. da, A formação docente no Brasil, Florianópolis: INPEAU/UFSC, 2005. 73 pp.
- FÁVERO, M.L. de A, A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968, *Educar, Curitiba*, nº. 28, 2006, pp. 17-36.
- GASPEROTO, H.H.J, Ensino universitário: do regime militar à democracia globalizada, 2010, 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - *Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação*, Piracicaba, 2010.
- GATTI, B. A. In: CARVALHO, D. P. de, A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica, *Revista Ciência e Saúde*, 1998, 10 pp.
- GRISALES-FRANCO, L. M, Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *educ.educ.*, Chia , v.

- 15, n. 2, p. 203-218, Aug. 2012, disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012312942012000200004&lng=en&nrm=iso, acesso em 30 mar 2016.
- LACANALLO, L.F, et al., Métodos de Ensino e Aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático, *Grupo de estudos e pesquisas "História, sociedade e educação no Brasil"*, Campinas: UNICAMP, s.d, 20 pp.
- LIBÂNEO, J. C, As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática, *Anais II do IX ENDIPE*, v. 1/1, Águas de Lindóia, São Paulo, 1998.
- MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO), disponível em: www.mec.gov.br, acessado em: jan. 2016.
- MENDONÇA, A.W.P.C, A universidade no Brasil, *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº. 014, pp. 131-150, mai-ago. 2000.
- MORAN, J. M. In: LIBÂNEO, J. C, As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática. *Anais II do IX ENDIPE*, v. 1/1, Águas de Lindóia, São Paulo, 1998.
- Relatório do grupo de trabalho da reforma universitária, criado pelo Decreto nº 62.937/6, Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, agosto, 1968.
- RODRIGUES, R.S, Teoria crítica da didática na tradição institucional da universidade brasileira: contradições epistemológicas, possibilidades políticas e tendências atuais, Campinas: Unicamp, 2006, 14 pp.
- SOUZA, Rosa Fátima de, Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, R. F. de; et. al, *O legado educacional do século XIX*, Araquara: Unesp: Faculdade de Ciências e Letras, 1998, 215 pp.

TRINDANDE, S.A.; MENEZES I.A, A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: século XIX e início do século XX, *Revista Histedbr*, Campinas, nº. 36, pp. 124-135, dez. 2009.

VEIGA, I. P, Didática, compromisso e pesquisa, Campinas: Papyrus, 1995.

ZACHARIAS, V. L. C.; SANTO, J. M. R, Centro de Referência Educacional – VYGOTSKY e a Educação, Disponível em: <http://www.clubedoprofessor.com.br/recursos/teorias/>, acesso em mar. 2016.