



EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS E CONSOLIDAÇÃO DA ÁREA DE ENFERMAGEM NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO – PR

Jaqueline Bernardi Ferreira - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco
Marlize Rubin- Oliveira- Doutora, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco
Giovanna Pezarico - Doutora, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de pesquisa de mestrado, que insere-se na área de investigação da Educação Superior no contexto do Desenvolvimento Regional. O estudo objetiva analisar trajetórias e consolidação da Educação Superior na área da Enfermagem no município de Pato Branco- PR. Para tanto, o estudo tem como objetivos específicos: identificar a sociogênese da Educação Superior na área da Enfermagem a partir da expansão e interiorização e, compreender a relação dos órgãos regionais de saúde com a trajetória e consolidação da Educação Superior na Área. A proposta justifica-se a partir de dois argumentos: o primeiro por ampliar as discussões no âmbito da Educação Superior e da formação profissional na área de Saúde, especificamente, do campo da Enfermagem no cenário da regionalização e interiorização. O segundo argumento, por sua vez, trata da possibilidade de analisar as dinâmicas regionais em diálogo com a educação superior e formação de profissionais a partir de organismos relevantes no contexto das políticas públicas. O percurso metodológico está fundamentado no modelo pós-abissal, a partir de perspectivas decoloniais e de epistemologias do Sul.

Palavras-chave: Educação Superior. Enfermagem. Decoloniadidade.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de pesquisa de mestrado, que possui como perspectiva epistêmica se debruçar sobre a Educação Superior a partir da perspectiva decolonial. Tal abordagem, traz reflexões quanto ao privilégio epistêmico estabelecido no bojo do sistema mundo colonial, que além de promover injustiça cognitiva, atuou como base para construção e efetivação de projetos modernos, imperiais e patriarcais em todo o mundo. Segundo Grosfoguel (2016), a hierarquização de conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta, tem fortalecido o privilégio epistêmico de homens ocidentais, ao definir o que é verdade. A legitimidade que tem se apresentado a este monopólio do conhecimento tem sido o fato gerador de estruturas e instituições (re)produtoras de racismo e sexismo epistêmico, desqualificando outras vozes críticas e outros conhecimentos, quando colocados de frente com os projetos imperiais, coloniais e patriarcais que regem o sistema mundo.



Como marcador epistemológico, “colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, estabelecidos num complexo de relações que se engendram à retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E “decolonialidade” é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade (MIGNOLO, 2017, p. 2).

No que se refere aos potenciais diálogos do estudo com o desenvolvimento regional, destaca-se o fato de que o município de Pato Branco, apresenta-se como um pólo regional de educação e saúde, atendendo o Sudoeste do Paraná, mas também o Oeste Catarinense. Diante disso, a Educação Superior tem consistido campo de investigação oportuno para também compreender dinâmicas regionais de desenvolvimento a partir da produção de saberes locais em diálogo com saberes globais.

Quando o olhar se direciona para Educação Superior, é possível identificar, alguns pressupostos de hegemonia, estruturas e processos que desconsideram características locais dos espaços de fala e de construção. Os recortes estabelecidos, na maioria atendem interesses parciais em detrimento do reconhecimento das diferenças, dos saberes tradicionais, fronteiriços e da interculturalidade.

Sendo assim, este artigo foi assim organizado nos seguintes momentos: Introdução, Metodologia, Educação Superior e a Racionalidade Universalizante, Expansão da Universidade e Processos que Permearam a Regionalização e Interiorização e Considerações finais.

Na introdução são apresentados os objetivos da pesquisa, o campo da investigação, bem como, situa o aporte epistemológico destacando a colonialidade e decolonialidade no que se refere à Educação Superior. No percurso metodológico são descritas as escolhas e os processos de investigação, *locus* de pesquisa, “categorias ontológicas” e “marcadores”.

No capítulo intitulado "Educação Superior e a racionalidade universalizante", primeiramente, discorreu-se sobre a trajetória da educação superior em Enfermagem. Posteriormente discorreu-se sobre racionalidade universalizante da Educação Superior em Enfermagem no âmbito do silenciamento de saberes locais e as discussões sobre o pensamento decolonial e a racionalidade do saber. O capítulo “Expansão da universidade e processos que permearam a regionalização e interiorização” aborda os períodos históricos temporais de constituição da universidade até os dias atuais.

Tal perspectiva tensiona a premissa de que a universidade como instituição da sociedade moderna foi produzida ao longo do século XIX. As universidades tem seu



desenvolvimento bastante influenciado pelas relações que estabelece com o campo científico, o Estado e o desenvolvimento econômico dos diferentes países e, nas últimas décadas, com sua reconfiguração em um mundo globalizado.

Percurso Metodológico

Partimos do pressuposto que o pensamento abissal relatado por Sousa Santos (2010), se constituiu como um conhecimento, uma epistemologia moderna de forma opressora, violenta e excludente em seu desempenho científico e normativo em relação a outras formas de pensamento, criando fronteiras que nos distanciam como pesquisadores e nos separam científica, histórica e culturalmente de outros tipos de conhecimentos, saberes e experiências humanas.

Essa forma de pensamento abissal manifesta-se, sobretudo no campo do conhecimento, utilizando-se da ciência moderna como monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso. Segundo Sousa Santos (2010, p. 33), “o caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade”.

A produção de conhecimento atual impõe aos pesquisadores da Educação Superior processos por vezes contraditórios e reducionistas. De um lado, os pesquisadores experimentam tensões e orientações voltadas ao produtivismo acadêmico de métricas e rankings que ignoram condições díspares e assimetrias próprias da relação centro-periferia. Por outro lado, imersos no Sul global, os pesquisadores são desafiados a pensar e agir nas fronteiras, em lugares periféricos. Neste sentido, é preciso, reconhecer-se como pesquisador pós-abissal (SOUSA SANTOS, 2019), produzindo vínculos a partir das epistemologias do Sul e de metodologias de investigação pós-abissais, fundamentado em perspectivas decoloniais, na busca de um conhecimento do Sul e para o Sul, que coopere com enfrentamento contra-hegemônicos.

À vista disso, segundo Sousa Santos (2019) a construção do conhecimento científico pós-abissal tem por base as epistemologias do Sul que, a partir da relação sujeito – sujeito e do saber-com, ao invés do saber-sobre, podem produzir metodologias vigilantes em não expropriar. Estas buscam criticar e desconstruir o saber dominante, por um lado, e construir



saberes alternativos e transformadores, por outro, sejam artesanais ou científicos pós-abissais.

Com este propósito, no que foi possível, busquei como pesquisadora nas orientações de Sousa Santos (2019), que instrui que, a partir de metodologias orientadoras da investigação, o conhecimento científico pós-abissal surge do conhecer-com, em vez de conhecer-sobre.

Para fins analíticos, segundo Martins e Benzaquen (2017), a matriz a seguir exposta contribui para realçar dicotomias entre filiados da perspectiva moderna/colonial e filiados da perspectiva decolonial. Esta matriz metodológica se apresenta como possibilidade de recurso metodológico nos estudos decoloniais, permitindo algumas orientações relevantes.

Como se verifica no quadro a seguir, o conceito de colonialidade e os seus três desdobramentos - colonialidade do poder, do saber e do ser, permitem fundamentar as dimensões ontológicas de análise na perspectiva decolonial aqui adotada e, assim, fortalecer as epistemologias do Sul.

Quadro 1 – Categorias ontológicas e marcadores de colonialidade

<i>Categorias ontológicas</i>	<i>Marcadores de colonialidade</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Sociogênese 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Eurocentrismo ➤ Neutralidade do saber ➤ Hegemonia de um saber específico
<ul style="list-style-type: none"> • Trajetória e Consolidação 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lugar periférico ➤ Saberes e subalternidades ➤ Expansão e interiorização

Fonte: adaptado de Martins e Benzaquen (2017)

Dessa forma, a matriz metodológica aqui sugerida permite que se elabore chaves de leitura e análise que permitam compreender categorias e marcadores da colonialidade e ao mesmo tempo, depreender instâncias de fraturas, resistências e contrapontos da decolonialidade. Na perspectiva decolonial, o objetivo do estudo aqui apresentado, tem como



principal marcador analisar trajetórias e consolidação da Educação Superior na área da Enfermagem no município de Pato Branco–PR.

Educação Superior e a racionalidade universalizante: aproximações com o campo da Enfermagem

No Brasil, a trajetória nacional histórica do curso de Enfermagem surgiu entre 1889 a 1930, na Primeira República, assentados em modelos europeus. Entre eles estão: a atual Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, da UNIRIO e os cursos da Cruz Vermelha Brasileira (BAPBTISTA; BARREIRA, 2006).

A primeira iniciativa de regulamentação do ensino de Enfermagem no Brasil aconteceu após a criação das primeiras escolas de Educação Superior no Brasil, em 1890, com a criação da Escola Profissional de Enfermeiros, no Hospício Nacional de Alienados, no Município do Rio de Janeiro. A principal finalidade dessa Escola, era preparar pessoal, a baixo custo, para cuidar dos doentes mentais, já que as irmãs de caridade, responsáveis por essa função, haviam deixado o Hospital por conflitos travados com a direção. Posteriormente esta escola foi denominada Alfredo Pinto (LEONELLO; MIRANDA NETO; OLIVEIRA, 2011).

A Escola de Enfermagem “Anna Nery”, foi implantada por enfermeiras norte-americanas, cujo modelo adotado foi anglo-americano. Nos anos 1930 e 1940, a Escola Anna Nery funcionou como modelo oficial para o Brasil. “Este modelo”, contribuiu para que as escolas de Enfermagem tenham permanecido voltadas para a profissionalização de mulheres (BAPBTISTA; BARREIRA, 2006).

Com a promulgação da Lei n. 775, de 1949, o Estado incentivou a ampliação no número de escolas, tornando obrigatória a inclusão do curso de Enfermagem em toda universidade ou sede de faculdade de Medicina. A referida Lei ainda visava um ensino intensamente vinculado à formação hospitalar, centrado no modelo clínico, ajustado com o mercado de trabalho da época (LEONELLO; MIRANDA NETO; OLIVEIRA, 2011).

Quanto ao Estado, este vem praticando um papel de destaque na expansão do setor privado na Educação Superior, ao adotar ações diretas e indiretas de financiamento estatal à essas instituições como isenção de impostos e contribuições por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni), oferta de crédito educativo subsidiado pelo Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), e oferta de empréstimos financeiros com juros subsidiados por meio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (FRANCO; POZ, 2018).



O processo de interiorização da Educação Superior em Enfermagem no Brasil ocorreu mediante determinado contexto econômico, social e político, quando passou a ser concedido à educação papel principal na modernização socioeconômica. A expansão do número de vagas e matrículas nesta área também é elemento importante ao verificar as reconfigurações do mercado de trabalho. Todavia, não resolveu por si só problemas como a desigualdade da distribuição de profissionais entre as regiões e a dificuldade de fixação em determinadas áreas. Por sua vez, pode até desencadear situações de precarização do trabalho, tais como a redução da remuneração profissional ou a necessidade de manutenção de vários contratados de trabalho para fins de ampliação da renda.

No que se refere à racionalidade universalizante da Educação Superior em Enfermagem, Bussinguer (2021) salienta que é necessário a transformação do objeto de estudo em várias áreas do conhecimento, pois se trata de uma profissão interdisciplinar e transdisciplinar. Do mesmo modo, as representações sociais da Enfermagem em relação às questões de gênero¹ convergem para o imaginário que se trata de uma profissão feminina, já que a grande maioria das profissionais de Enfermagem é do gênero feminino.

A organização social de trabalho na Enfermagem é, portanto, uma questão complexa. Por um lado, existe a necessidade de reconhecer a importância dos conhecimentos científicos e da experiência prática na execução das técnicas, assim como a necessidade de valorizar e reconhecer a contribuição feminina às profissões de cuidado. Por outro lado, é necessário considerar os mecanismos de poder, desigualdades e discriminação que permeiam o ambiente de trabalho, bem como as diferenças de gênero e etnia na profissão, além das hierarquizações estabelecidas no âmbito das relações de poder em torno do ato médico.

A partir da pandemia da COVID-19, a Enfermagem começa a ganhar destaque, tendo em vista a importância do trabalho que desenvolvem, salvando vidas e promovendo o bem-estar das pessoas. Esses profissionais vistos como coadjuvantes da Medicina passaram a ganhar visibilidade no debate em um dos momentos mais críticos em termos de saúde pública no último século. Para Bussinguer (2021), essa visão construída pela sociedade após a pandemia (COVID-19), é uma visão utilitarista da Enfermagem, e não a favorece. Quando colocada nesta posição na pandemia, tem importância, mas pode ser que ao passar esse momento, as pessoas esqueçam novamente.

¹ Etimologicamente, gênero (do latim *genus, eris*) “é o conjunto de espécies com características comuns ‘espécie, ordem, classe’”. (Cunha. A. G. Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa).



Nesse sentido, são verificadas disputas que se caracterizam pela relação que se estabelece entre homens e mulheres na qual os primeiros detêm maior poder, autoridade e prestígio. Essa hierarquia se manifesta em diferentes contextos, como no campo da saúde, onde as mulheres são desvalorizadas e seus serviços não são reconhecidos ou valorizados da mesma maneira que os dos homens. As assimetrias, alimentadas pela histórica invisibilidade dos trabalhos relacionados ao cuidado, muitas vezes não remunerados, se traduz em exigências de qualificações diferenciadas para as mulheres, estabelecendo espaços de privilégios para os homens, perpetuando assim as desigualdades de gênero e a dominação masculina, também percebida na hierarquizada área de Saúde.

Assim, como descreve Grosfoguel (2008), o eurocentrismo trata de um sujeito epistêmico que não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade em um diálogo interior, consigo mesmo, sem relação com outro indivíduo.

Por sua vez, um dos objetivos do pensamento decolonial é refutar a permanente demanda e exigência pela modernização. Quando a sensibilidade/pensamento fronteiriço ganha destaque a opção decolonial; e ao aparecer como opção, revelou que a modernidade (a modernidade periférica, subalterna ou alternativa, ou simplesmente a modernidade) é tão só outra opção e não o desenvolvimento “natural” do tempo. A modernidade e a pós-modernidade são opções, não momentos ontológicos da história universal, assim como são opções as modernidades subalternas, alternativas ou periféricas. Todas elas são opções que negam e tentam impedir o desenvolvimento do pensamento fronteiriço e da opção decolonial (MIGNOLO, 2017, p.15).

Assim, no que concerne à expansão da Educação Superior e os processos que permearam a regionalização e interiorização de cursos superiores, a partir de uma perspectiva única e globalmente imposta como um paradigma cultural e epistemológico, resultou na apagamento de de saberes, ocorridos pelo silenciamento de diversidades locais, por consequência, também com padrões impostos que fomentaram o racismo em detrimento de corpos, espaços e saberes específicos locais.

Um dos alicerces básicos do pensamento decolonial se constitui em investigar a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do visto que as relações de colonialidade nos domínios econômico e político não terminaram com a destruição do colonialismo. O conceito de colonialidade do poder possui duas pretensões: primeiro, denunciar a continuidade das formas coloniais de dominação após a independência desses países (América), segundo, por sua capacidade explicativa que contemporaniza, nos trazer à



lembrança processos históricos intencionalmente apagados ou deformados pelo discurso da modernidade (BALLESTRIN, 2013).

Quadro 1 – Os três níveis da colonialidade: poder, saber e ser

i) colonialidade do poder	Colonialidade da economia, da política e das instituições
ii) colonialidade do saber	Se encontra nos níveis epistêmico, filosófico, científico e na relação língua-conhecimento
iii) colonialidade do ser	Opera na subjetividade, no controle da sexualidade, nos papéis atribuídos.

Fonte: adaptado de Martins e Benzaquem (2017, p. 10)

Para Martins e Benzaquem (2017, p. 10), a colonialidade do poder, refere-se à dominação de uma lógica hierárquica, excludente e opressora no padrão das relações sociais institucionalizadas. É a vertente que mais se aproxima com as práticas de dominação econômica capitalista. Assim, a colonialidade do poder se concretiza de diferentes formas, por exemplo: colonialismo interno, governos indiretos, práticas autoritárias e discriminadoras. Quijano (2005) discute como através do exercício do poder surgem categorias que identificam os sujeitos, como por exemplo, as categorias de europeus, índios e negros. O autor demonstra como o poder naturaliza essas categorias, tornando algumas superiores e outras inferiores.

A colonialidade do saber, faz parte de um dos principais conceitos destacados pelo grupo “Modernidade e Colonialidade”, e é discutida por Mignolo (2008), como uma urgente necessidade de desobediência epistêmica, como forma de oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, baseadas em categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto temporais.

A universidade, que por sua vez, atua historicamente como local de produção, reprodução e circulação de conhecimento, pode se identificar com práticas vinculadas ao modelo eurocêntrico “universal” destacando experiências que subalternizam saberes, respaldadas pela legitimidade de critérios científicos instituídos intencionalmente pela modernidade.

A “colonialidade do ser” refere-se a experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. Ela envolve como o ser se reconhece, qual é a sua auto-imagem. Trabalhar



com essa noção implica a ruptura com a ideia de diferenciação natural entre os sujeitos, com a rejeição da ideia de raça, além da renegação de sentimentos de superioridade e inferioridade (MALDONADO-TORRES, 2008). Dessa forma, como defende Quijano (2005, p. 126), “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

Sendo assim, contestar esse modelo de universidade, trazendo o olhar sobre a pluriversidade, demanda analisar a produção do conhecimento a partir de características locais epistêmicas, em espaços que não são neutros, objetivos e imparciais, mas sim, reconhecer estes como lugares que possuem identidades, saberes e culturas distintas.

De acordo com Dussel (2005), para além da defesa ou da crítica total à racionalidade, é imprescindível, primeiramente, demonstrar que há uma “relação umbilical entre a modernidade e a racionalidade moderna, expressa na formação de uma filosofia moderna. Ao mesmo tempo à constituição da modernidade e ao desenvolvimento do capitalismo, ocorreu o nascimento da filosofia moderna com sua pretensão de universalidade” (DUSSEL, 2020, p. 84).

As contribuições apresentadas, permitem vislumbrar melhor compreensão sobre a sociedade moderna e sua complexidade, não mais sendo vista como “universal”, mas aberta, plural e complexa. Os saberes ocultados pelo eurocentrismo e a implantação de um modelo hegemônico, carecem de ser tratados nos diálogos da Educação Superior, temáticas que abordam a decolonialidade, reconhecimento de saberes, abrangendo conhecimentos e saberes deixados de lado pela modernidade, ou seja, práticas que permitam questionar a cultura de modernidade e dar lugar à construção de espaços de conhecimento pluriverso. Repensar as práticas e modelos coloniais em ambientes universitários, podem desencadear importantes impactos em atuais paradigmas, uma linguagem crítica comum de decolonização requer uma forma de universalidade não mais baseada no modelo imperial global/universal imposto ao mundo.

Logo, o conhecimento é produzido em todos os lugares, tanto nas margens internas quanto nas externas da modernidade ou seja, no Norte e no Sul Global.

Outrossim, não é possível, nem almejado, desprezar tudo que venha da Europa ou mesmo do mundo ocidental. Além de que, após mais de quinhentos anos de imposição global da modernidade ocidental, não é fácil conceber o que é exterior às sociedades em termos de efeitos da colonialidade. A decolonialidade não é exclusivamente um projeto anti-colonial mas um programa de liberação do capitalismo que passa por uma crítica teórica que inclui a



complexidade cultural, racial, de gênero e religiosa do sistema-mundo no mesmo movimento em que refuta os novos mecanismos de dependência.

A perspectiva decolonial não é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de “estudo”, mas uma abordagem orientadora de outros modos de vida. [...] Os desafios do presente e do futuro consistem em poder imaginar e construir uma vez que nos liberamos da matriz colonial de poder e nos lançamos ao vazio criador da vida plena e harmônica (MIGNOLO, 2017, p. 20”).

Diante disso, a Educação Superior ao estar inserida no contexto da modernidade/colonialidade privilegia saberes eurocêntricos, nos quais outros saberes são descartados, encobrendo conhecimentos tradicionais e ancestrais. Dessa maneira a universidade tem atuado como uma das principais instituições que proporcionam sustentação à modernidade. Por fim, é possível ver que a dominação entre homens e mulheres, médicos e enfermeiras, e as práticas de tratar e cuidar estão relacionadas a uma multiplicidade de outras relações de dominação. Estas incluem, mas não se limitam a diferenças de classe, raça, idade, região e geração, por exemplo.

Expansão da universidade e processos que permearam a regionalização e interiorização

A universidade passou por múltiplas transformações, sendo difícil determinar uma definição precisa para a instituição. Apesar disso, em que pese a diversidade de conceituação, a universidade é considerada o modelo central nos sistemas de Educação Superior, sendo que, ao utilizar esse termo, inclui o conjunto dos sistemas educativos existentes.

Segundo Trindade (1999), ao lançar um olhar para a dimensão temporal da instituição universitária, pode-se vislumbrar quatro períodos históricos, demonstrados no Quadro 2:

Quadro 2 – Períodos históricos temporais de constituição da universidade

Primeiro Do século XII até o renascentismo	Em plena idade média representou o período de invenção da universidade, foi constituído modelo da universidade tradicional, com base nas experiências de Paris e Bolonha, nesse período também há a expansão das universidades em todo território europeu sob a proteção da Igreja romana.
--	--



Segundo Teve início no século XV	A universidade renascentista recebe os impactos das transformações do comércio mundial do capitalismo, do humanismo literário e artístico, florescidos nas repúblicas urbanas italianas e estendidos aos principais países da Europa, sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma.
Terceiro A partir do século XVII	Caracterizado por várias descobertas científicas e pelo Iluminismo do século XVIII, valorização do espírito crítico, da liberdade e da tolerância religiosa. No início da revolução industrial inglesa a universidade começa a institucionalizar a ciência
Quarto Século XIX até os dias atuais	A universidade estatal moderna foi estabelecida, e nessa etapa surge uma nova relação entre Estado e universidade, firmando os principais padrões das variantes institucionais atuais.

Fonte: elaborado a partir de Trindade (1999)

Sousa (2021), destaca que a partir do século X, o escravismo passa a ceder espaço para o feudalismo, que a partir de atividades agrícolas e de artesanato, torna a sociedade agrária e, estabelece a criação de uma rígida hierarquia social, onde a nobreza, formada pelos senhores feudais e o clero, monopolizam o poder, enquanto uma grande quantidade de servos constitui a base da pirâmide social. Ou seja, somente a igreja preparava a elite e o clero, monopolizando a interpretação do conhecimento, adaptado à lógica e aos fundamentos do pensamento cristão.

Não há um consenso entre os historiadores sobre qual foi a primeira universidade constituída no mundo, em virtude da complexidade cronológica de classificação. A partir do objetivo do projeto de dissertação aqui apresentado, que tem como intuito abordar a Educação Superior a partir de perspectivas decoloniais, cabe ressaltar que de acordo com Sousa (2021), ainda que as referências históricas apresentem relações às Universidades de Bolonha e Paris, surgidas no ano 1150, a literatura indica a existência da Universidade Quaraouiyina em 859, em Marrocos, e da Universidade de El – Azhar 988, em Cairo no Egito. Respalda que a universidade nasceu no mundo árabe, sendo trazida posteriormente ao Ocidente durante a Idade Média.

A respeito da implementação da Educação Superior no Brasil, Trindade (2008), estabelece uma divisão temporal (Quadro 3), no que se refere a estruturação das instituições, educacionais, separando em seis fases:



Quadro 3 – Divisão temporal da estruturação das instituições educacionais brasileiras

Primeira fase:	Inicia-se no período colonial, com a chegada dos jesuítas a Bahia (1549), com a consequente criação de colégios e seminários, passando-se pelas reformas pombalinas (1771-1772), até a transferência da sede da monarquia portuguesa para o Rio de Janeiro (1808).
Segunda fase:	Abrange a chegada da família real portuguesa à Independência do Brasil (1822), com a adoção da monarquia Constitucional (fundação de faculdades profissionais de ensino superior) até sua queda (1889).
Terceira fase:	Inaugura-se, em 1889, com a Proclamação da República (primeiras legislações sobre Educação Superior), e estende-se até a Revolução de 1930.
Quarta fase:	Corresponde ao Governo Provisório de Getúlio Vargas (com a lei Francisco Campos de 1933 instituindo as universidades públicas) até a sua deposição pelos militares em 1945.
Quinta fase	Começa com a democratização após o Estado Novo (fundação de universidades confessionais) até a primeira metade dos anos 1960 (luta da União nacional dos Estudantes (UNE) pela reforma universitária e a fundação da UnB).
Sexta fase	Abrange o período do regime militar de 1964 (lei universitária de 1968) e modernização da universidade brasileira, com a expansão da pós-graduação, até os dias atuais.

Fonte: elaborado a partir de **Trindade (2008, p. 561-562)**.

O registro da primeira instituição de Educação Superior do Brasil foi a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundada em 1808, na Bahia. Também neste ano, foi fundada um hospital no Rio de Janeiro. Depois da denominada independência do Brasil em 1822, outras instituições acadêmicas (em Medicina, Leis, Engenharias e Belas Artes) foram estabelecidas nas principais cidades brasileiras durante o Império. Nesse período parece não ter havido esforços para organizar universidades ou instituições similares, porquanto, segundo Sousa Santos (2010); Almeida Filho (2008, p. 129), “o modelo português de universidade escolástica permaneceu influente, moldando-se à cena ideológica pós-colonial brasileira”.



Na percepção de Sousa (2021, p. 55) “o sistema brasileiro de Educação Superior é marcado pela diversidade de instituições e atores interessados no trabalho resultante de sua dinâmica”. No se refere à categoria administrativa, suas IES podem ser públicas ou privadas. O artigo 19, Inciso I, da LDB n. 9.394/96 define que as instituições públicas são aquelas “criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público” (BRASIL, 1996), podendo ser federais, estaduais ou municipais.

Em relação ao setor privado, a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1896) determina em seu artigo 20, que as IES podem ser de quatro categorias: a) comunitárias – mantidas por grupos de pessoas físicas ou por mais de uma pessoa jurídica com representantes da comunidade, inclusive cooperativas de professores e estudantes – inciso II; b) confessionais, que podem atender a orientação confessional ou ideológica de caráter específico – inciso III; c) filantrópicas – relacionadas a alguma causa humanitária – inciso IV; d) particulares em sentido estrito, instituídas e mantidas pela iniciativa privada e que não apresentam as características das anteriores – inciso I.

Em termos de organização acadêmica, em conformidade com Inep (2017), as IES brasileiras podem ser Universidade, Centro Universitário, Faculdade, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) ou Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Além disso, segundo Sousa (2021, p. 56) à base desse parâmetro, diferenciam-se “por cursos disponibilizados para o público que as procuram –, graduação, pós-graduação – pela oferta ou não de atividades de pesquisa e extensão ou, ainda, pela titulação dos seus docentes”.

Segundo Mancebo, Silva Junior e Schugurensky, (2016), a partir dos anos 1980, que se prolonga até os dias atuais sob a hegemonia da doutrina neoliberal, os Estados nacionais promovem “reformas”, gerando uma repartição da riqueza cada vez mais concentrada, em favor das instituições financeiras. Essas reformas, reiteradamente, traduzem uma deserção dos Estados de sua função de provedor de direitos e serviços sociais (saúde, educação, dentre outros) e aprofundam seus vínculos com o mercado mundial. Nessa perspectiva, o Estado neoliberal se estabelece com força e poder, uma vez que está do lado do capital, ajusta relações econômicas e políticas direcionadas à expansão do capital.

Nesta perspectiva, Sousa Santos e Almeida Filho (2008) salientam que no final do século XX, numa conjuntura neoliberalista, vê-se emergir o que pode vir a ser um paradigma acadêmico novo, trata-se da universidade corporativa. Sobre tudo dedicado a negócios, administração, engenharia, tecnologia e sistemas de informação, este modelo tem duas variantes: por um lado, resulta do crescimento de centros de Educação Superior dentro de uma dada empresa e, por outro lado, implica o desenvolvimento de uma instituição acadêmica



como uma corporação. Em ambos os casos, a instituição universitária é organizada e posta a funcionar como um empreendimento comercial.

A universidade como instituição da sociedade moderna “foi produzida ao longo do século XIX, desdobrando-se até os dias atuais. Foi, portanto, gerada sob o impulso do desenvolvimento das ciências, do Iluminismo e do Enciclopedismo” (LOMBARDI; ARAUJO, 2011, p. 11). Todavia, seu desenvolvimento tem sido influenciado pelas relações que estabelece com o campo científico, o Estado e o desenvolvimento econômico dos diferentes países e, nas últimas décadas, com sua reconfiguração de um mundo globalizado (SOUSA, 2021).

De acordo com Rossato (2005), a expansão dos cursos de graduação na Região Sudoeste do Paraná, ocorreram a partir da Reforma Universitária de 1968. Esta Reforma foi uma sinalização de incontestável relevância na estruturação da Educação Superior. A referida Reforma trouxe também a consolidação da Pós-Graduação do Brasil ao tratar da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa pelo qual favoreceu que a década seguinte fosse caracterizada por investimentos na área da Pós-Graduação. Nesta reforma, definiu-se um novo perfil para as novas instituições com a finalidade de garantir o controle político-acadêmico. No que se refere à Pós-Graduação e pesquisa, foi necessário a criação de uma estrutura com equipamentos e biblioteca para atender a essa finalidade. Trindade (1999), destaca que essas mudanças, por sua vez ocasionaram uma expansão de pessoal nas áreas de docência e técnico-administrativa.

Desde a década de 1970, a Educação Superior no Brasil passa por transformações provenientes de políticas públicas que impulsionaram o processo de expansão deste nível de ensino. Por sua vez, este processo também alcançou a região sudoeste do Paraná, tanto por recursos públicos quanto por recursos privados, no entanto, cada uma com suas particularidades. No período de 1969 até 1999, a Região Sudoeste do Paraná dispunha de três Instituições de Educação Superior. “Estas ofereciam um total de 25 cursos, nas mais diversas áreas” (CANOPF, *et. al.* 2005, p. 89). É a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996 que ocorreu a expansão da Educação Superior, sobretudo por meio da iniciativa privada.

No que se refere ao movimento de expansão de Instituições do ensino superior (IES) no Sudoeste do Paraná, iniciou-se na década de 1990 e alcançou o ápice no anos 2000, com acesso pelas instituições públicas e privadas, dispondo de cursos de graduação na formação de bacharelado, licenciatura e tecnologia; e ensino na Pós-Graduação em cursos de especialização, programas de mestrado e doutorado. A interiorização da Educação Superior,



no Sudoeste do Paraná ocorreu, sobretudo com a descentralização do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), ao interior do estado que incorporou a Fundação de Ensino Superior (FUNESP) de Pato Branco. Em conformidade com tal movimento em 1999 ocorre a incorporação da Faculdade de Ciências de Francisco Beltrão (FACIBEL), pela Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Na Região Sudoeste do Paraná nos anos de 1999 e 2000, de quatro Instituições de Educação Superior (IES) o número aumenta para 13 Instituições, acompanhando o movimento de expansão pela via privada (IOP; PEZARICO; OLIVEIRA, 2014).

No ano de 2005, ocorre um marco de elevada importância, qual seja, a alteração do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) que passa a se constituir uma instituição federal brasileira que abrange o Ensino Médio com cursos técnicos integrados, e o ensino superior, oferecendo cursos de Bacharelados, Licenciaturas, Tecnológicos e Pós-Graduação de Mestrados e Doutorados em diversas áreas de conhecimento.

A Região Sudoeste do Paraná, no início deste século, obteve a instalação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no município de Realeza e as Faculdades Integradas de Palmas-PR, denominadas de FAFI/FACEPAL existentes desde 1969, são transformadas em Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS), que no ano de 2010, por intermédio das reestruturações das políticas nacionais e a partir de iniciativas e integração de lideranças políticas locais, regionais e nacionais, conquistam a aprovação e incorporação dos cursos e alunos pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Convém destacar que no processo das interações tecnológicas, a área da Educação Superior na região Sudoeste do Paraná, foi expandida também na modalidade da educação a distância, sendo assim, passa a contar com 34 IES públicas e privadas, sendo 09 instituições públicas e 25 instituições privadas, com uma oferta aproximada de 10.300 vagas disponibilizadas em áreas distintas (IOP; PEZARICO; OLIVEIRA, 2014). No Quadro 4, estão assinaladas as Instituições de Educação Superior na Região Sudoeste do Paraná.

**Quadro 4- Instituições de Educação Superior na Região Sudoeste do Paraná**

Municípios	Instituições de Educação Superior
Chopinzinho	Faculdade Palas Atena de Chopinzinho (FPA) Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)
Clevelândia	Fundação de Ensino Superior de Clevelândia (FESC)
Coronel Vivida	Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)
Dois vizinhos	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Faculdade Educacional de Dois Vizinhos (UNISEP) Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (VIZIVALI)
Francisco Beltrão	Faculdade de Direito Francisco Beltrão (CESUL) Faculdade Educacional de Francisco Beltrão (FEFB) Universidade Paranaense (UNIPAR) Universidade Oeste do Paraná (UNOPAR) Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
Mangueirinha	Faculdade UNILAGOS
Palmas	Instituto Federal do Paraná (IFPR)
Pato Branco	Centro universitário de Pato Branco (UNIDEP) Centro Universitário Mater Dei (UNIMATER). Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
Realeza	Faculdade de Realeza (CESREAL) Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)



Fonte: atualizado de IOP; Pezarico; Oliveira (2014).

Conforme elencado no quadro acima, a região sudoeste possui 20 IES públicas e privadas na modalidade de ensino presencial. Destas, 10 IES são de caráter público e 10 de caráter privado. Observa-se que o movimento de expansão das IES no Sudoeste do Paraná deu-se na década de 1990 até os dias atuais, com acesso pelas instituições públicas e privadas, que contemplam cursos de graduação na formação de bacharelado, licenciatura e tecnológica; e ensino na Pós-Graduação em cursos de especialização (*Lato Sensu*), com Programas de mestrado e doutorado (*Stricto Sensu*).

Conforme quadro 4, a única instituição no município de Pato Branco –PR que oferece o curso de graduação em Enfermagem, desde 2002, na modalidade presencial é o Centro Universitário de Pato Branco – UNIDEP. No que se refere ao município de Pato Branco – PR, até a década de 1980 a economia era praticamente restrita à agricultura e a pecuária, passando a apresentar significativo crescimento, já que que novas indústrias passaram a instalar-se, com o predomínio às de transformação de produtos alimentares, beneficiamento de madeira e de matérias plásticas. Portanto, esta conjuntura econômica e social passou a requerer mão de obra qualificada (IPARDES, 2004).

Os municípios de Pato Branco, Francisco Beltrão e Dois Vizinhos (localizados na região central da região sudoeste) compõem um eixo articulado voltados às atividades da agroindústria, especialmente de aves e suínos. Verifica-se, portanto, que em torno destes municípios formam-se anéis de elevado crescimento da população urbana em municípios de pequeno porte (IPARDES, 2004). Diante dessa conjuntura a população do Sudoeste do Paraná começa a requerer, a formação de recursos humanos em situações de gerenciar e conduzir o processo de industrialização que se implanta neste território. Portanto, este cenário contribuiu para o processo de expansão do ensino superior no Município de Pato Branco, que teve como um de de seus primeiros cursos de graduação presencial na área da saúde, os cursos de Fisioterapia e Enfermagem.

Considerações finais

O presente artigo buscou discutir de forma contextualizada a Educação Superior a partir de uma área de formação, qual seja, a Enfermagem, que possui relevância e atuação efetiva no cenário regional, refletindo em dinâmicas de retroalimentação que configuram



impactos sociais importantes a partir de reflexões acerca da regionalização e interiorização ocorridas durante o processo de expansão da Educação Superior.

Alguns estudos realizados pelo Conselho Regional de Enfermagem – COREN (2020) demonstram expansão na oferta de formação em Educação Superior na área da Enfermagem. Tal fenômeno parece ter forte ligação com os impactos gerados na saúde, pública e privada, especialmente a partir de 2020, com o acontecimento da pandemia de COVID-19. Ou seja, é uma área que experimentou expansão recente e que precisa ser estudada em seus diversos aspectos.

Diante disso, torna-se relevante aprofundar reflexões acerca de relações da Educação Superior como bem público, especialmente a partir de uma formação na área de saúde, que configura aspecto de necessidade básica e essencial à vida. Ambos (educação e saúde) sendo direito de todos os cidadãos, considerando políticas públicas de educação e saúde no que se refere ao acesso, inserção social e impactos regionais, a partir do olhar decolonial, mostra-se um caminho interessante para o desenvolvimento de novas perspectivas, que não apenas se amparam nas concepções de modernidade e hegemonias.

Por fim, destaca-se que o estudo pode representar significativa importância no contexto regional, tendo em vista que o município de Pato Branco – PR, após transformações regionais, também passa a se configurar como um pólo de serviços em saúde e já apresenta demanda crescente por profissionais desta área.

Referências

BALLESTRIN, A América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. n. 11, p. 89-117, Brasília, maio-agosto de 2013.

BAPTISTA, S. S, BARREIRA, I. A. Enfermagem de nível superior no Brasil e vida associativa. **Revista Brasileira de Enfermagem – REBEn**, n. 59 (esp), p. 411-416, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996** (LDB - Lei n. 9394/96). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 10 abr. 2023.

BUSSINGUER, E, C, A. **Enfermagem agora! Enfermagem já!** Cuidar, verbo coletivo: diálogos sobre o cuidado na pandemia da Covid-19 / Bruna Angotti, Regina Stela Corrêa Vieira, (organizadoras). – Joaçaba-SC: Editora Unoesc, 2021.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: Edgardo L. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

DUSSEL, E. Para um diálogo Inter-filosófico Sul-Sul. *Filosofazer*: **Revista do instituto 21 Inter-Legere**, v.3, n. 29, 2020.



FRANCO, T. de A. V.; M. R. Dal POZ. A participação de instituições de ensino superior privadas na formação em saúde no Brasil. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 3, p. 1.017-1.037, set./dez. 2018.

GROSFUGUEL, R, **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI** - Ramón Grosfoguel, 2016.

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. v. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 26 abr. 2023.

IOP, J.; PEZARICO, G.; OLIVEIRA, M. R. **Programas de pós-graduação (stricto sensu) no sudoeste do Paraná: trajetórias em construção**. X ANPED SUL, 2014.

IPARDES. **Leituras regionais: Mesorregião Geográfica Sudoeste do Paraná**. Curitiba: IPARDES, 2004.

LEONELLO, V. M.; MIRANDA NETO, M. V. de e OLIVEIRA, M. A. de C. A formação superior de Enfermagem no Brasil: uma visão histórica. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. esp. 2, p. 1774-1779, 2011.

LOMBARDI, J. C.; ARAUJO, J. C. S. **A universidade iluminista (1798-1921): de Kant a Max Scheler**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MALDONADO-TORRES, N. *Against war*. Durham; London: Duke University Press, 2008.

MANCEBO, D.; SILVA JUNIOR, J. R.; SCHUGURENSKY, D. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.4, p. 205-225 out. /dez., 2016.

MARTINS, P. H. M.; BENZAQUEN, J. F. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, v. II, n. 11, ago/dez, 2017.

MIGNOLO, W. D. **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, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. **Desafios decoloniais hoje**. (Trad. Marcos de Jesus Oliveira). Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu-PR, v.1, n. 1, p. 12-32, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade do saber eurocentrismo ciencias sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 27 abr. 2023.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história**. 2. ed. rev.e ampl. Passo Fundo: UPF, 2005.

SOUSA, J. V. de. História da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília. **Enciclopédia brasileira de educação superior**, v. 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 25-207, 2021.

SOUSA SANTOS, B. **A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *Universidade do Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina, 2008.

SOUSA SANTOS, B. O desafio da complexidade. In: **Ciência com Consciência**, ed. 13,



Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2010.

SOUSA SANTOS, B. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TENÓRIO, R. M.; ANDRADE, M.A. A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. In. LORDÊLO, J. A. C., AND DAZZANI, M. V. (orgs). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-03.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2023.

TRINDADE, H. A universidades frente a estratégias do governo. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes/Porto Alegre: CIPEDES, 1999.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 122-133, 2008.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad**. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Ediciones Abya-Yala e Instituto Científico de Culturas Indígenas, 2012.