



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Moog Pinto, Marialva

Humanização e qualidade da Educação Superior: limites e possibilidades das políticas de inclusão

Educação Unisinos, vol. 13, núm. 2, mayo-agosto, 2009, pp. 169-175

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644449010>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Humanização e qualidade da Educação Superior: limites e possibilidades das políticas de inclusão

Humanization and quality in education: Limits and possibilities of inclusion policies

Marialva Moog Pinto
moogpinto@bol.com.br

Resumo: As iniciativas dos organismos internacionais, desde o pós-guerra, vêm se aproximando de um discurso que estimula a reflexão sobre o papel da educação na sociedade. Em 1998, em Paris, divulgou-se a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*, que explicitou a necessidade de pôr em prática estratégias, entre elas, políticas de integração de grupos desfavorecidos, que propiciassem oportunidades iguais de ascensão à Educação Superior. No contexto dessas políticas, foram propostos programas que prevêem a inclusão, na Educação Superior, de maiores contingentes de jovens provenientes dos extratos populares e instituições públicas de ensino básico. É o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído para beneficiar estudantes com bolsas de estudos em instituições privadas de Educação Superior. Entre os questionamentos que se fazem a essas políticas, situam-se os que se referem à qualidade da educação. Os críticos mencionam que as políticas inclusivas tendem a diminuir as exigências para os estudantes, e que esse fenômeno ou atinge a todos os demais, ou não vai surtir o efeito de inclusão, tendo em vista a possível não permanência dos beneficiados. Essas posições sugerem uma reflexão sobre o tema da qualidade no contexto das políticas educacionais e também, nessa perspectiva, sobre o conceito de humanização, objetivos principais deste artigo.

Palavras-chave: ensino superior, qualidade, PROUNI, humanização, inclusão.

Abstract: The initiatives of international organizations, since the post-war period, have been approaching a discourse that stimulates a reflection on the role of education in society. In 1998 (Paris), there was the World Declaration on Higher Education in the 21st Century, which set out the need to put into practice strategies, including the policies for the integration of unfavorable groups, propitiating equal ascending opportunities in higher education. In the context of such policies, programs which foresee the inclusion in higher education of a greater contingent of youngsters coming from popular extracts and public institutions of basic education. This is the case of The University for All Program (Programa Universidade para Todos, PROUNI), a program instituted in order to benefit students with scholarships in higher education private institutions. Among the considerations made upon such policies are the ones referring to quality in education. Critics mention that inclusive policies tend to diminish the requirements to students and that this phenomena either reaches all the remainder or will not result in an effect of inclusion, having in view the non-permanence of the benefited students. Such positions suggest a reflection about the quality issue in the context of educational policies and, in this perspective, the concept of humanization; one such reflection constitutes the object this paper.

Key words: higher education, quality, PROUNI, humanization, inclusion.

Introdução

A discussão sobre as políticas de inclusão na universidade, diante da temática da humanização, é um importante debate nos dias atuais. Nesse sentido, este artigo objetiva discutir tais aspectos, a partir de análises que visam pensar o sentido e a compreensão da qualidade na Educação Superior e apresentar uma análise de diversos documentos legais que evidenciam a preocupação com as mudanças relacionadas às políticas públicas, sempre voltadas para a inclusão mediante a democratização do acesso à Educação Superior. Por fim, objetiva-se desenvolver a reflexão sobre o conceito de humanização como um possível indicador de qualidade da Educação Superior.

Educação Superior no cenário atual

No cenário atual, torna-se fundamental que educadores, em todos os níveis educacionais compreendam as atuais configurações econômicas, políticas e sociais que focalizam as estratégias políticas na luta pelo cumprimento das exigências internacionais. Estas implicam em uma educação para o treinamento e objetivam as demandas empresariais. Tal modelo sobrepõe-se à educação reflexiva, que passa pelo entendimento das regras impostas pelo neoliberalismo.

As novas exigências têm provocado uma expansão do Ensino Superior, em especial no âmbito da iniciativa privada, priorizando, em muitos casos, a certificação dos cursos, em detrimento da qua-

lificação pedagógica necessária ao ensinar e aprender.

Um dos fatores que proporciona qualidade para a educação se refere a um ambiente propício à pesquisa e à prática que oportunizem desenvolver epistemológica e eticamente competências e habilidades dos estudantes. Em contraponto a isso, o enxugamento dos currículos e, consequentemente, o barateamento do Ensino Superior, tem resultado em uma formação de qualidade questionável, a qual não envolve os alunos em processos pedagógicos significativos. Grave, também, é a falta de reflexão da sociedade sobre essas questões.

Por algum tempo, o Estado foi omisso na regulação da Educação Superior e favoreceu uma expansão desenfreada de cursos universitários, a qual obedeceu mais aos interesses econômicos do que às necessidades sociais de formação da juventude. A lógica do mercado ficou livre para definir trajetórias e prioridades no campo educacional.

Nesse contexto, apresenta-se o desafio de recuperar a dimensão da formação cidadã e humana na universidade, sem desconsiderar as necessidades do mundo produtivo e as demandas do trabalho. Para Freire (1980, p. 41), a humanização é a prioridade da educação, pois transforma o homem em sujeito. Diante disso, pergunta-se se é possível eleger a humanização como condição à qualidade da educação?

A fim de responder a este questionamento, devemos olhar para as configurações da Educação Superior, em especial da universidade,

e recuperar as suas finalidades, em confronto com as imposições das agências internacionais, no contexto da resistência que almeja uma educação de qualidade, sem desconsiderar a necessidade da democratização do acesso a esse grau de ensino.

Educação como um direito

Em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, por meio da Assembleia Geral das Nações Unidas, proclama que através do ensino e da educação seriam promovidos e assegurados o respeito aos objetivos determinados na declaração.

Na *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem* (2007), firmada na IX Conferência Internacional América, em Bogotá, a Resolução XXX da ata final define, em seu Art. XII, “que toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana”. Segue afirmado que “por meio desta educação, o sujeito deve melhorar o seu nível de vida, para poder ser útil à sociedade”. Por fim, reforça que “o direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado” *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem* (2007).

Em 1990, em Jomtien na Tailândia, aconteceu a *Conferência Educação para Todos*, organizada por quatro agências internacionais (UNICEF, UNESCO, PNUD e Banco Mundial)¹, com a participação de

¹ UNESCO (Org. Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento). O Banco Mundial quer um currículo efetivo que prepare para a empregabilidade. Banco Mundial foi criado por países como EUA, Japão, França, Alemanha, Reino Unido e outros, para ajudar outros países a sobreviver e reconstruir no pós-guerra. Estes países depositaram dinheiro neste banco e o montante depositado condiciona o peso do voto do país nas decisões. Por exemplo, os EUA possuem 17,1% de capacidade de voto; já o Brasil possui 1,7% da capacidade de voto. O Banco Mundial administra vários outros bancos que fazem empreendimento em educação e meio ambiente. Nenhum país emergente tem condições de ter dinheiro para projetos dispendiosos, por isto solicitam apoio financeiro ao Banco Mundial.

155 países. Nessa ocasião, foi posto em evidência um alerta ao mundo sobre a necessidade de diminuírem as distâncias entre os países ricos e pobres, entendidos estes últimos, como subdesenvolvidos. Aqueles deveriam assumir o compromisso de garantir Educação Básica de qualidade para todos os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

A conferência em Jomtien voltou-se para a melhoria da Educação Básica, compreendida desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e inspirou a elaboração de uma nova lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional do Brasil, substituindo a Lei nº 5692, de 1971.

As novas decisões e exigências internacionais sobre a educação dos países subdesenvolvidos incitaram o governo Fernando Henrique Cardoso, por intermédio de seu Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, a promulgar, em dezembro de 1996, a Lei 9394, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN).

A LDB (Brasil, 2007), ao focar mais especificamente a Educação Superior no seu Título V, *Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino*, Capítulo IV, *Da Educação Superior*, Art. 43, trata de suas finalidades. De tal modo, na Educação Superior, o que é considerado qualidade para o Ministério da Educação e Cultura do Brasil, se explicita por meio das seguintes finalidades:

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

- 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;
- 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; 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; 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, 2007).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI

Em outubro de 1998, 50 anos depois da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, e dois anos após a promulgação da LDBEN, aconteceu, em Paris, um novo encontro das agências internacionais, para definir finalidades e estratégias para o acesso ao Ensino Superior nos países subdesenvolvidos. A *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI* (1998) determinou três estratégias para melhorar este nível da educação, de acordo com os pressupostos do Banco Mundial.

A primeira estratégia remete ao aumento da qualidade no ensino e na investigação, a segunda busca maior adaptabilidade da Educação Superior às demandas de trabalho, e a terceira visa à equidade.

Para o funcionamento da primeira estratégia, que busca maior qualidade no ensino e na investigação, são necessários professores idôneos, competentes e motivados, bem como instalações adequadas e equipadas. A avaliação externa e interna, utilizada para elevar o padrão de desempenho institucional, é significativa, desde que entendida na sua dimensão pedagógica e emancipatória.

A profissão de professor universitário enfrenta cada vez mais exigências. Esse professor possui uma formação específica para exercer a docência e, conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37), “há um certo consenso de que a docência no Ensino Superior não requer formação no campo de ensinar”. Tal consenso dificulta a relação com a aprendizagem e gera uma cultura que toma como referente a ideia de que, para exercer a docência no Ensino Superior, é suficiente o domínio de conhecimentos específicos, em geral, vindos da pesquisa ou da experiência profissional dos sujeitos. As autoras alertam para o fato de que “o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos”. Entretanto, esses autores complementam que, para a maioria dos docentes, o pensamento aceito é “se estes prendem ou não, não é problema do professor, especialmente do universitário” (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 37).

Outro agravante no processo de aprendizagem é que o professor universitário exerce a docência por motivos variados, porém, em sua maioria, não se reconhece como professor, já que vem do contingente de profissionais de outras áreas específicas que, por uma concessão,

um favor, um convite ou, para complementar salário, também exerce a docência.

O professor do Ensino Superior, em muitos casos, possui experiências significativas em suas áreas específicas, mas são despreparados para o processo de ensino e de aprendizagem. Isso implica em deficiência didática para o êxito do processo de ensinar e aprender. Outro fator importante está em seus resultados e desempenho, que não são analisados individualmente nem no curso. São poucas as orientações sobre o processo de planejamento, metodologias, instrumentos e concepções de avaliação. Algumas instituições têm organizado núcleos e grupos de apoio pedagógico para professores iniciantes. Outra forma de tentar solucionar, em parte, essa defasagem dos processos didáticos e pedagógicos dos professores é o estágio docêncio obrigatório para bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essas são iniciativas incipientes para um país que conta com 230.784 mil professores atuantes no Ensino Superior, conforme o senso de 2005, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2005).

Embora todos saibam que o que está posto não vislumbra uma educação de qualidade, há respaldo para essa situação na própria LDB (Brasil, 2007) que, como vimos, não concebe a docência universitária como um “processo de formação”, mas como “preparação para o exercício do magistério superior [...]” (Pimenta e Anastasiou, 2002. p. 250).

Outro fator que precisa ser pensado é a avaliação das instituições que, embora possa trazer alguns resultados positivos para a qualidade da educação, pode representar perigo, já que possui um padrão único e provém de imposições externas (Cunha, 2006, p. 16) mais ligadas às regras

neoliberais do que às finalidades educacionais das universidades.

Como segunda estratégia, a necessidade de uma maior adaptabilidade da Educação Superior às demandas de trabalho, percebe-se que a receptividade das instituições do Ensino Superior às exigências econômicas e às estratégias fundamentadas na inovação tecnológica é vista como fundamental. Isso inclui também projetos de ensino e investigação que devem responder às exigências de mercado. Os egressos dos programas de pós-graduação e as relevantes pesquisas devem visar à melhora do ensino da instituição e da comunidade.

No cenário atual, as demandas para a Educação Superior se ampliam, embora nem sempre articuladas com estratégias de ampliação e qualificação da Educação Superior. A vida se modifica social e culturalmente, e, nessa transição temporal, modificam-se os sujeitos que determinam a nova vida. Essa influência está em todas as instâncias e nichos em que a vida acontece. A Educação Superior é um desses nichos, e, para pensar a universidade, é preciso compreendê-la no seu contexto atual, analisando, criticando e lembrando que seu compromisso está definido historicamente. A prática pedagógica acontece nessa complexidade de relações e nessa rede de contextos.

A universidade, como instituição educativa, tem como finalidade o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. O conhecimento é produzido por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 162).

Morin (2000, p. 9-10), explica que a universidade conserva, memo-

rizia, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideais e valores. Ela também reexamina, atualiza e transmite, ao mesmo tempo em que gera saberes, ideias e valores que farão parte desta herança.

A universidade é conservadora, regeneradora e geradora de conhecimento, o que estimula a fazer, no presente, uma articulação entre o passado e o futuro, adotando como prática a crítica consciente, que é uma consequência da humanização do sujeito (Morin, 2000). Esse autor diz ainda que a universidade busca a humanização como sentido. Humanização é, conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 162), “a possibilidade que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e compromissados com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou”.

A terceira estratégia da *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI* visa à equidade, através de políticas de integração de grupos desfavorecidos. Essas políticas, que propiciam oportunidades iguais para ascender na Educação Superior são estratégias diversificadas, que as instituições terão que incorporar para atender o público.

A nova lei, estrategicamente flexível, (re)configurou toda a educação brasileira, inclusive o Ensino Superior. Os *Princípios e Fins da Educação Nacional* determinam, no Art. 2º, (i) que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; (ii) que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, em todos os níveis educacionais.

No Ensino Superior no Brasil, o número de vagas não supre a demanda, consequentemente não cumpre

parte do princípio mencionado sobre a educação como *dever do Estado*. Outro ponto importante incluído na LDBEN, está no Título III, Art. 5º, § 5º, que diz que “para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior”.

A Lei estabelece que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A possibilidade de acesso ao Ensino Superior no Brasil sempre contrariou essa determinação e denuncia a desigualdade de oportunidades que os alunos egressos enfrentam desde o início da sua escolarização na escola pública.

No contexto dessa terceira estratégia, foram criadas ações afirmativas, a exemplo do PROUNI. A Medida Provisória nº 213/2004, institucionalizou a Lei nº 11.096/2005, a qual trata de um programa de bolsas de estudos para os estudantes vindos das escolas públicas que desejam ingressar na universidade. Como as vagas no sistema de Ensino Superior público são restritas, o programa dá apoio para o preenchimento das vagas nas instituições de Ensino Superior privadas. O PROUNI faz parte do pacote de ações que compõem a Reforma da Educação Superior, prevista pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essas ações tiveram início no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva e são tentativas de o Governo Federal cumprir as exigências da *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*.

Pesquisas mostram que os alunos selecionados pelo PROUNI não incluíam, em seu imaginário, a possibilidade de cursar o Ensino Superior antes da instituição do Programa. Portanto, tudo indica que o PROUNI seja uma ferramenta importante para favorecer a inclusão na Educação Superior de estudantes oriundos das classes menos

privilegiadas. Cabe, porém, indagar sobre as condições desse processo quanto ao acesso e à permanência na universidade e se elas se aliam à noção da humanização como componente da qualidade educativa.

Especialistas têm alertado para o fato de que os professores podem ter de modificar seus fazeres, diminuindo, muitas vezes, o nível de exigência sobre a aprendizagem, uma vez que os alunos egressos pelo programa, vindos de escolas públicas, apresentam defasagens em relação aos conteúdos aprendidos ou não na Educação Básica. É preciso aqui perguntar-se: será esta uma constatação efetiva? Entretanto, essa situação pode ter outro significado, ao favorecer a reflexão sobre as práticas tradicionais de ensinar e aprender, a qual, no caso do Ensino Superior, prima pela preparação para a vida do trabalho. Com isso, aponta-se o princípio III – *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas* da LDB, o qual possibilitou que os professores reflitam sobre seus saberes pedagógicos e, dessa forma, garantam o padrão de qualidade instituído no princípio IX desta Lei.

No Título III - *Do Direito à Educação e do Dever de Educar*, Art. 4º, inciso V-, a LDB (Brasil, 2007) estabelece que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. O estabelecido *segundo a capacidade de cada um*, leva a um leque de variadas possibilidades sobre a qualidade da educação, pois cada sujeito tem capacidades e níveis diferentes como possibilidades de aprendizagem. Neste caso, é possível dizer que a qualidade da educação é individual para cada sujeito? É o nível individual máximo que cada um consegue alcançar que estabelece esta qualidade? Então a

qualidade também é individual? O inciso IX da LDB (Brasil, 2007) também estabelece “a necessidade de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem”: o padrão mínimo pode garantir qualidade? De que qualidade se está falando?

A partir dos indicativos apresentados, a responsabilidade de uma educação de qualidade recai sobre a conduta e postura do professor. Cunha (2006) diz que, o professor está imerso nas regras das políticas públicas. Essas regras optaram por uma pedagogia de visão única, com padrões universais, comparativa e competitiva. Essas regras excluem algumas formas alternativas de compreensão do conhecimento e de reprodução. Assim, a competência do professor, que se situa no agir diferenciado em cada situação, voltada à cultura, às condições de produção do conhecimento e à relação que se estabelece entre professor e aluno e que media subjetivamente o conhecimento e a prática encontram um teto que as limita (Cunha, 2006).

O termo qualidade dá a ideia de algo bom. Assim, educação de qualidade é uma boa educação. A qualidade, para Rios (2001, p. 74), é um conjunto de atributos, então, um conjunto de qualidades. Continua a autora dizendo que “o que a sociedade precisa não é uma educação de qualidade total, mas uma educação de melhor qualidade”. A melhor qualidade se revela na definição dos caminhos para se fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento.

Humanizar na Educação Superior

O homem existe no tempo, não é passivo, interfere na realidade, cria experiências integra-se ao contexto. Caso

se suprime a liberdade do homem, ele se tornará ajustado, acomodado e sacrificará sua capacidade criadora (Freire, 1980). As novas exigências para o Ensino Superior, pontuadas neste texto, marcadas pela rapidez e *preparação* para o trabalho (LDBEN), muitas vezes, desumanizam e oprimem, mesmo em nome da libertação.

A tragédia do homem moderno, dominado por forças externas, comandado pela publicidade organizada, renuncia à sua capacidade de decisão. E influenciado pelo mundo capitalista, assimila tais valores e se adapta, massifica-se, e, domesticado, não é mais sujeito, mas objeto. Freire (1980, p. 40) diz que

[...] existir ultrapassa viver, porque é mais que estar no mundo. É estar nele e com ele. É essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo comunicativo do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido da criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividade do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles.

Para Freire (1980), o homem *coisificado* perde sua liberdade de agir conforme sua vontade. Não sabe o que quer, e, por isso, submete-se a autoridades anônimas. Adota um “eu” que não lhe pertence e se conforma a expectativa alheia; esmagado por sentimentos de impotência, torna-se impotente. Freire (1980, p. 44) diz ainda que

por isso, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época.

O homem *coisificado* não é o homem que a universidade, em sua finalidade histórica, objetiva formar. A humanização afirma o homem como sujeito, enquanto a desumanização o minimiza como objeto. Quanto mais dinâmica a época na gestão de seus temas, tanto mais o homem pode usar suas funções intelectuais e, cada vez menos, as funções instintivas e emocionais (Freire, 1980). Diz ainda o educador que “o homem que se prepara na captação dos problemas poderá interferir ao invés de ser simples espectador, acomodado às prescrições alheias que dolorosamente julga serem suas opções” (Freire, 1980, p. 45).

A Educação Universitária tem esforços contra uma sociedade alienada. Uma sociedade alienada na visão de Freire (1980) é aquela em que gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança, incapazes de projetos de vida autônomos, os quais apenas transplantam soluções para os problemas do seu contexto, em que não há preocupação em ver criticamente ou analisar o próprio contexto. Tais sujeitos tornam-se inoperantes e as gerações acabam por entregar-se ao desânimo (Freire, 1980). O que importa é ajudar o homem a ajudar-se, colocá-lo numa postura consciente crítica dos problemas do seu tempo.

Se não tivermos o homem humanizado e crítico, teremos a intransitividade da consciência. Freire (1980, p. 59) também diz que para esses sujeitos “falta-lhes teor de vida no plano histórico. É o incompromisso do homem com a sua existência. O homem não apreende os problemas para além da sua esfera biológica. Há dificuldades, então de discernimento”.

Para que o homem se torne consciente, é necessário, ampliar o poder de captação e de respostas às sugestões e às questões que partem do seu contorno, é necessário aumentar seu poder de diálogo com o outro homem

e com o mundo. A transitividade crítica de Freire (1980), necessária para a humanização, se realiza pela educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política. Caracteriza-se pelo aprofundamento interpretativo dos problemas. Substitui as explicações mágicas por princípios causais. Despe-se de preconceitos e evita deformações na apreensão de problemas. Nega a transferência de responsabilidade, prima pela segurança na argumentação, concretiza a prática do diálogo, e não da polêmica. O homem consciente é receptivo ao novo, não somente porque é novo; não recusa o velho, só porque é velho (Freire, 1980). Assim, o compromisso da educação que prima pela qualidade está diretamente envolvida com o saber-fazer pedagógico do professor e com a finalidade da universidade. Para Freire,

o que nos parecia importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência dominantemente transitivo-ingênua para a dominantemente transitivo-crítica, ele não daria automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação. Trabalho advertido educativo do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e é um imperativo existencial (Freire, 1980, p. 62).

Para a melhoria dos padrões do povo brasileiro, é necessário uma educação crítica; educação e não massificação. Para alcançarmos este nível de consciência, torna-se necessário que a educação discuta com coragem sua problemática, de inserção neste contexto, consciente dos perigos do seu tempo. Coloque-se em diálogo com o outro, revise e analise criticamente os fatos. Se a educação não desenvolver a *criticização*, não haverá sentido na mudança, pois o homem se formatará, massificando-se e não assumindo

uma postura consciente e crítica diante da vida, e assim, continuando excluído das possibilidades de decisão (Freire, 1980).

Considerações finais

Refazendo a travessia percorrida neste texto, nos reencontramos com o estruturante da qualidade da Educação Superior, que se configura em duas vertentes fundamentais. Uma delas é o desenvolvimento de um profissional competente, que exerce com criatividade e inovação uma profissão visando o desenvolvimento no mercado e o lucro. A outra é o desenvolvimento de uma pessoa humana que desenvolve sua profissão, baseada na ética, na crítica e nas relações inter-pessoais. Aqui há uma tensão, pois hoje as imposições do mercado parecem enfraquecer nossa humanidade.

O que parece evidente é que as novas exigências do mercado sobre a educação podem interferir nos processos tradicionais de ensinar e aprender na Educação Superior, propondo uma (re)significação de alguns aspectos. Os estudantes da Educação Superior buscam qualificar-se para o mercado, querem saber como exercer uma profissão, mas este nível de ensino tem uma função mais ampla e complexa, que é a formação humana, além de qualificar tecnicamente e preparar éticamente para exercer um papel na sociedade.

Outro estruturante, diz respeito à exigência da equidade na Educa-

ção Superior que através das novas políticas de acesso democrático a universidade, apresenta o Programa Universidade para Todos – PROUNI, com a intenção de tornar um número maior de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho. Estas questões provocam outras interrogações, também vinculadas à qualidade na Educação Superior. E pergunto: as práticas pedagógicas, nas classes que incluem alunos do PROUNI, representam uma educação de qualidade? Os estudantes respondem positivamente ao que deles academicamente se espera? A adesão ao programa pelas universidades representa um elemento vinculado à humanização? Os professores necessitam buscar novos saberes para atender aos alunos do Programa?

São inevitáveis as discussões nessa seara para o enfrentamento das novas exigências contemporâneas, que nos pedem habilidades e coerência em um sentido ético e democrático, para que as duas vertentes da Educação Superior, técnica e humanização possam caminhar juntas e não se sobreponham.

Referências

- BRASIL. 2007. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm; acesso em: 15/10/2007.
- CUNHA, M.I. da. 2006. *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. São Paulo, J.M.Editores, 143 p.
- DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES DO HOMEM. 2007 [1948]. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/oeadcl.htm>; acesso em: 15/10/2007.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL AMERICANA, IX, Bogotá, 1948. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/declaracao_americana_dir_homens.htm; acesso em 15/10/2007.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI. 1998. Visão e Ação. Disponível em: http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830/; acesso em: 18/10/2000.
- FREIRE, P. 1980. *Educação como prática da liberdade*. 18ª ed., São Paulo, Editora Paz e Terra, 150 p.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2005. Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_Tecnico_Cadastro_Docentes2005_1.pdf; acesso em: 07/11/2007.
- MORIN, E. 2000. *Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal, EDUFRN, 58 p.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C. 2002. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo, Editora Cortes, 279 p.
- RIOS, T. 2001. *Compreender e Ensinar. Por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo, Cortez, 157 p.

Submetido em: 05/09/2009

Aceito em: 20/02/2009

Marialva Moog Pinto
Unisinos
Av. Unisinos, 950, Cristo Rei
93022-000, São Leopoldo, RS, Brasil

175