

Educação para o bem público na universidade brasileira: qual a percepção dos estudantes?

Education for the public good in the Brazilian university: what is the perception of the students?

Cristina Fioreze¹
Julio Cesar Godoy Bertolin²

Resumo:

Com a ampliação do entendimento de desenvolvimento das nações para além de aspectos econômicos, a formação para o bem público torna-se importante elemento da missão da educação superior no mundo. Todavia, especialmente em países extremamente desiguais e em que movimentos políticos conservadores ganham força, uma formação de profissionais com valores de cidadania, com senso crítico e com responsabilidade social pode contribuir decisivamente para o avanço da democracia e da justiça social. Considerando que tal realidade está presente no contexto brasileiro, com base em dedução lógica acerca da literatura sobre Public-good professionalism de Walker e McLean e a partir de evidência empírica sobre a percepção de graduandos concluintes dos cursos de Direito, Engenharia Mecânica, Medicina e Serviço Social, participantes do Enade nas edições de 2014, 2015 e 2016, busca-se demonstrar como está a formação para o bem público na educação superior brasileira, desde o ponto de vista dos acadêmicos. Os resultados permitem argumentar que tal formação ocorre de modo distinto entre diferentes carreiras e áreas do conhecimento. Essa discrepância deixa evidente que o sistema de educação superior no Brasil não está contribuindo de modo amplo com a formação para o bem público, em desacordo com o preconizado nas diretrizes curriculares nacionais.

Palavras-chave: Educação superior; Formação para o bem público; Enade.

Abstract:

With the expansion of the understanding of nations' development beyond economic aspects, training for the public good has become an important element of the mission of higher education in the world. However, especially in extremely unequal countries and where conservative political movements are gaining strength, training professionals with citizenship values, critical thinking and social responsibility may decisively contribute to democracy and social justice advancement. Considering that this reality is present in the Brazilian context, based on a logical deduction about the literature on Public-good professionalism by Walker and McLean, and from empirical evidence on the perception of undergraduate students completing the Law, Mechanical Engineering, Medicine and Social Service courses, Enade participants in the 2014, 2015 and 2016 editions, we seek to demonstrate how training for the public good in Brazilian higher education is, from the academics point of view. The results allow us to argue that such training occurs differently among different careers and areas of knowledge. This discrepancy makes it clear that the higher education system in Brazil is not contributing in a broad way to training for the public good, contrary to what is recommended in the national curriculum guidelines.

Keywords: Higher education; Academic training for the public good; Enade.

¹ Doutora em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF) – Brasil, no Programa de Pós-Graduação em Envelhecimento Humano; Integrante do GEU – Grupo de Estudos sobre Universidade. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7685-6636>. E-mail: fiorezecristina@gmail.com.

² Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF) – Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5547-1550>. E-mail: julio@upf.br.

Introdução

Ao longo do tempo, em diferentes lugares, nobres e relevantes missões foram designadas para a instituição universidade, referenciando desde objetivos relacionados aos ganhos dos indivíduos até avanços das sociedades e do processo civilizatório. Mais recentemente, o texto do comunicado final da segunda Conferência Mundial sobre Educação Superior, ocorrida em 2009, em Paris, demarcou de forma singular a relevância contemporânea do nível superior, afirmando que “nunca na história foi tão importante investir na educação superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado” (UNESCO, 2009).

Nesse sentido, o entendimento das funções e das contribuições da educação superior para com as sociedades tem avançado e, gradativamente, superado visões restritas a questões utilitaristas associadas à geração de capital humano e ao crescimento econômico. A inovação da concepção de desenvolvimento proposta por Amartya Sen (2001), por exemplo, que destaca a expansão das liberdades substantivas por meio da remoção das principais fontes de privação – pobreza econômica, carência de serviços e assistência social e negação de liberdades políticas e civis –, acaba por ampliar as demandas em relação a universidades e instituições acadêmicas.

Por conseguinte, o reconhecimento de que há um alargamento no entendimento de ‘desenvolvimento’ (MATOS; ROVELLA, 2010; MCCOWAN, 2019) amplia as expectativas para a formação dos estudantes, abarcando tanto habilidades e competências como também valores, princípios e visão crítica sobre o mundo. Nos contextos de países econômica e socialmente desiguais, como, por exemplo, o Brasil, a consubstanciação de uma formação integral, que prepare profissionais-sujeitos, capazes de contribuir para o bem comum, se constitui num fator ainda mais crítico. Sem uma educação superior voltada para o bem público, muito provavelmente, o desenvolvimento sustentável, a justiça social e a constituição de instituições políticas e econômicas inclusivas tornam-se objetivos mais distantes (BERTOLIN, 2017). Todavia, essa não é uma tarefa simples. A educação superior, assim como a política, é uma arena de disputas de visões de mundo e de projetos de sociedades. Assim, na contramão da ideia de bem público, outras tendências têm ganhado força no campo da educação superior.

A globalização e a massificação dos sistemas (ALTBACH, 2016), a privatização da educação superior (BALL; YOUDELL, 2007) e a emergência do “capitalismo acadêmico na nova economia” (SLAUGHTER; RHODES, 2004) tensionam na direção de uma concepção de bem privado, marcada pelo reconhecimento da educação superior a partir do valor instrumental

da formação ou do diploma, em detrimento do valor intrínseco do conhecimento (BROWN; CARASSO, 2013). As instituições são cobradas a direcionar seus serviços aos mercados competitivos, estreitando sua relação com a economia, e passam a adotar comportamentos de mercado (SLAUGHTER; RHOADES, 2004). Dentro de um processo de mercantilização, passam a constituir-se, em países como o Brasil, em verdadeiras empresas da educação superior (COSTA, 2019). Somado a isso, no campo político, percebe-se que o mundo vem vivendo a emergência de um novo pensamento conservador, com o que notadamente tenta-se impor costumes e valores que contraditam, em alguma medida, com o reconhecimento de direitos humanos, a tolerância e a justiça social. Com base em discursos preconceituosos, pensamentos extremados e tensionamento na direção da unificação das identidades, grupos neopopulistas têm atacado as liberdades políticas e individuais (MBEMBE, 2016).

Diante desse contexto complexo, é preciso empreender esforços para o desenvolvimento de uma formação humana ampla, capaz de mobilizar as disposições para o diálogo, o respeito à diferença e o embate virtuoso de ideias no espaço público, ao lado da integridade e do repúdio à discriminação e à violência na esfera política. Nesse sentido, organismos internacionais têm destacado a importância de os sistemas educacionais abordarem questões de cidadania, valores e atitudes. Dentre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU (UNITED NATIONS, 2015), está o conceito de cidadania global, entendido como forte defesa da tolerância, respeito mútuo e construção da paz. A OCDE, organização dos países mais industrializados do mundo, também passou a recomendar currículos que contemplem engajamento social, ensino de valores, comportamento ético, respeito à vida e à diversidade (BORGONOVÍ; MIYAMOTO, 2010).

Com isso, no âmbito da missão da educação superior no contexto contemporâneo, certamente, para além do desenvolvimento econômico, está também a contribuição para a construção e a consolidação de sociedades livres, dinâmicas e solidárias, com igualdade de direitos e oportunidades para todos, em um cenário em que se reconheçam o valor e a força da diversidade e da pluralidade, bem como a necessidade de superação de todas as formas de pobreza, exclusão e violência. Portanto, são múltiplos os fatores que tornam relevante investigar, problematizar e analisar as condições da educação superior em termos de formação de sujeitos para o bem público, com responsabilidade social e capazes de respeitar as liberdades políticas e individuais. Muito embora o referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (BRASIL, 2003) estabeleça, para além de competências e habilidades, abordagens relacionadas à dimensão atitudinal, importa problematizar sobre as

contribuições da educação superior brasileira para a formação de profissionais orientados pelo bem público.

Para tanto, por meio de dedução lógica entre teoria da formação para o bem público e evidência empírica e estatística da percepção dos estudantes participantes do Enade – presentes nos microdados das bases de dados do INEP –, neste artigo, busca-se identificar a percepção dos estudantes de cursos de diferentes carreiras sobre a formação para o bem público recebida. Inicialmente, apresenta-se a concepção de formação para o bem público que embasa o estudo. Na sequência, são sistematizadas as percepções de graduandos concluintes dos cursos de Direito, Engenharia Mecânica, Medicina e Serviço Social, que realizaram o Enade nas edições de 2014, 2015 e 2016, acerca da formação recebida nos seus cursos de graduação. Por fim, é desenvolvida a análise dos dados à luz da teoria³.

1. A ideia de formação para o bem público na educação superior

É frequente o emprego da noção de bem público na educação. Da mesma forma, é cada vez mais comum a defesa de que a educação superior seria um bem privado, que, portanto, deveria ser comprado e vendido no mercado. Muitas vezes, porém, a discussão é envolta por certa imprecisão conceitual, de modo a desconsiderar que há distintos significados que podem ser atribuídos às expressões “bem público” e “bem privado” no campo da educação e, mais especificamente, da educação superior (FIOREZE; BERTOLIN, 2020).

Desde a perspectiva da economia neoclássica, tem-se a teoria dos bens públicos, de Samuelson (1954), que propôs a compreensão de que os bens públicos contêm dois atributos: a não disputabilidade no consumo e a não excludabilidade na demanda. Por não disputabilidade, entende-se que o bem ou serviço pode ser consumido por qualquer quantidade de pessoas sem se esgotar, sendo então de oferta ilimitada, como o conhecimento de um teorema matemático. A não excludabilidade é caracterizada pela ideia de que o bem não pode ser restrito a alguns poucos compradores individuais, sendo que a sua demanda pode ser ilimitada e, assim, todos podem consumi-lo, como é o caso da tolerância social ou de *softwares* livres, por exemplo. Os bens privados, contrariamente, caracterizam-se pela disputabilidade e pela excludabilidade, sendo que o mercado é tido como a melhor forma de produzi-los (MARGINSON, 2006; KAUL; GRUNBERG; STERN, 1999). Assim, diante de um cenário de crescente compreensão da educação superior como bem privado, cresce também a defesa de que essa atividade deve ser assumida pelo mercado como um serviço comercial. Trata-se de concepção identificada com a

³ A pesquisa é vinculada ao Grupo de Estudos sobre a Universidade (GEU/UPF).

perspectiva neoliberal, tendo sido defendida pelo Banco Mundial em documento do final dos anos 1990 (WORLD BANK, 1998). Essa visão tem norteado governos de diversos países em suas reformas para expandir os sistemas de educação superior e aproximar as instituições das demandas do setor produtivo.

Apesar da crescente atratividade da concepção de origem econômica, ela possui limites para a compreensão do campo da educação como um todo (UNESCO, 2016) e da educação superior, em específico (MARGINSON, 2018). Documento da Unesco (UNESCO, 2016) aponta, nesse sentido, que a transferência de um conceito de cunho econômico para a área da educação é problemática e conduz a equívocos de interpretação. Alternativamente, propõe-se que se trabalhe com uma perspectiva conceitual cuja origem é política, em que o bem público é, de modo mais amplo e menos instrumental, compreendido a partir do conceito de bem comum. Esse, por sua vez, avança com relação ao conceito da economia na medida em que, entre outros, supera uma perspectiva instrumental e opera a partir da ideia da coletividade. Os bens públicos como bens comuns são bens que, “independentemente de qualquer origem, pública ou privada, caracterizam-se por um destino comum vinculante, sendo necessários para a concretização dos direitos fundamentais de todas as pessoas” (UNESCO, 2016, p. 84).

O debate em torno da ideia de bem público como bem comum tem origens que remontam à antiguidade, segundo Deneulin e Townsend (2007), os quais recorrem a Tomás de Aquino e Aristóteles. O bem público entendido como bem comum diz respeito a valores, virtudes cívicas, senso de justiça e, nesse sentido, está associado a processos coletivos, os quais dependem de ações compartilhadas e solidárias. Assim, para além dos resultados da ação coletiva, como no caso da noção econômica de bens públicos, importa também a própria relação, o processo coletivo (DENEULIN; TOWNSEND, 2007). Esse conceito, quando aplicado ao campo da educação, tem alcance para reafirmar “sua dimensão coletiva como um esforço social compartilhado (responsabilidade compartilhada e compromisso com a solidariedade)” (UNESCO, 2016, p. 85).

Walker e McLean (2013) consideram o bem público como um dos objetivos da educação superior, relacionando-o com o compromisso social das instituições acadêmicas, isso é, o seu compromisso junto aos interesses gerais da sociedade da qual fazem parte. Isso envolve, por exemplo, a responsabilidade por prover os estudantes de capacidades para contribuir com o avanço da justiça social. Apoiadas na teoria do desenvolvimento humano e das *capabilities* de Amartya Sen e Martha Nussbaum (1993), Walker e McLean (2013) procuraram identificar como a formação desenvolvida pelas universidades pode fornecer aos estudantes as habilidades

e o conhecimento necessários para que, em sua vida profissional, trabalhem pautados pela premissa da construção do bem público. Assim, propuseram o conceito de *Public-good professionalism*, termo escolhido para transmitir a concepção de “profissionais com os valores, conhecimentos e habilidades necessários para prover serviços que ampliem e potencializem as oportunidades de seus usuários levarem vidas melhores (*capabilities*) e alcancem realizações (*functionings*) que tenham razões para valorizar⁴” (tradução nossa) (WALKER; MCLEAN, 2013, p. 1-2). Desse modo, *Public-good professionalism* diz respeito à contribuição dada pelas universidades para uma formação que contempla o bem público.

Nesse sentido, Walker e McLean (2013) criaram o *Public Good Professional Capabilities Index*, ferramenta que visa investigar a formação empreendida pelas universidades e com a qual buscaram, por um lado, identificar as *capabilities* consideradas indispensáveis para o bem público e, de outro, compreender como a educação universitária poderia contribuir para desenvolvê-las. Constataram que profissionais orientados para o bem público são aqueles que: (i) reconhecem a plena dignidade de todo ser humano; (ii) agem para a transformação social e a redução da injustiça; (iii) fazem julgamentos profissionais bem informados, reflexivos e imaginativos; e (iv) trabalham com os outros para expandir as capacidades compreensivas das pessoas que vivem na pobreza (WALKER; MCLEAN, 2013). Esses quatro atributos, de caráter normativo, consistem em *meta-functionings*, que são complementados por oito *capabilities* profissionais, as quais constituem objetivos educacionais para alcançar os quatro atributos descritos, são elas: (1) Visão crítica e consciente da profissão, (2) Pertencimento, comprometimento e empatia, (3) Resiliência (*Resilience*), (4) Engajamento na transformação social e coletiva, (5) Inteligência emocional, (6) Ética e integridade profissional, (7) Segurança e confiança e (8) Conhecimento e habilidades⁵ (WALKER; MCLEAN, 2013, p. 87).

Considerando o escopo deste trabalho, cabe a descrição mais detalhada de cada uma das oito *capabilities*, segundo definição de Walker e McLean (2013). *Visão crítica e consciente da profissão* envolve a compreensão das implicações históricas e dos contextos socioeconômicos, culturais e políticos relacionados à profissão, o entendimento de como as estruturas influenciam as vidas dos indivíduos e a capacidade de imaginar futuros alternativos. *Pertencimento, comprometimento e empatia* envolve o compromisso com os outros, o respeito pelas diferenças

⁴ No original: “professionals with values, knowledge and skills to provide services to the public which expand the opportunities to lead better lives (*capabilities*) and the achievements (*functionings*) that their clients have reason to value” (WALKER; MCLEAN, 2013, p. 1-2).

⁵ No original: Informed vision, Affiliation/Solidarity, Resilience, Social and collective struggle, Emotional reflexivity, Integrity, Assurance and confidence, Knowledge and skills (WALKER; MCLEAN, 2013). Essa tradução foi validada por Fortunato (2021), em sua pesquisa.

e pelas diferentes culturas, o entendimento da realidade de quem vive na pobreza e vulnerabilidade, a capacidade de desenvolver relações entre os grupos sociais, comunicar-se de forma acessível, e ser cortês e paciente. *Resiliência* refere-se à perseverança em situações de dificuldade. *Engajamento na transformação social e coletiva* envolve a busca pelo empoderamento das comunidades e promoção dos direitos humanos, a colaboração na formulação de políticas e a identificação de espaços para a mudança visando reduzir injustiças, o trabalho em equipes interprofissionais e a habilidade para criar redes com organizações e governos. *Inteligência emocional* diz respeito à empatia, à compaixão e à habilidade para integrar racionalidades e emoções e para ser emocionalmente reflexivo sobre o poder e o privilégio. *Ética e integridade profissional* envolve agir eticamente, ser responsável, honesto e buscar prestar serviços de qualidade. *Segurança e confiança* envolve a confiança para agir na direção de mudanças, a afirmação de suas prioridades profissionais e ser confiante no valor de seu trabalho. *Conhecimento e habilidades* é sobre possuir uma base sólida de conhecimento disciplinar e acadêmico, capacidade de valorizar o conhecimento das comunidades, ter uma perspectiva multidisciplinar, ser questionador, ser crítico, avaliar, ser imaginativo, criativo e flexível, manter a mente aberta para a solução de problemas e integrar teoria e prática (WALKER; MCLEAN, 2013).

O *Index* foi inicialmente aplicado no contexto sul-africano (WALKER; MCLEAN, 2013) e depois validado em outros países, como por exemplo no Reino Unido (EAST; STROKES; WALKER, 2014). Na África do Sul, foi aplicado junto a três universidades, tendo sido investigados os cursos de Direito, Engenharia, Saúde Pública, Serviço Social e Teologia. Dentre os resultados apresentados pelas autoras, é possível identificar, entre outros aspectos, que, nas áreas de Teologia, Serviço Social e Saúde Pública, as *capabilities* do bem público tendem a manifestar-se mais fortemente do que nas áreas de Direito e, principalmente, de Engenharia.

Segundo os dados apresentados pelas autoras, a *capability* associada à Visão crítica e consciente da profissão, por exemplo, é mais forte em Serviço Social, Saúde Pública e Teologia (tendo recebido cinco pontos em uma escala de zero a cinco) e mais fraca em Engenharia e Direito (com três pontos na escala). Engajamento na transformação social e coletiva também é uma *capability* que se apresenta mais forte em áreas como Teologia e Saúde Pública, ambas com cinco pontos, e Serviço Social com quatro pontos, enquanto Engenharia tem pontuação zero, e Direito, pontuação dois. Muito próximo disso é o resultado referente à *capability* associada a Pertencimento, comprometimento e empatia, em que as áreas de Teologia, Saúde

Pública e Serviço Social têm cinco pontos, Direito tem quatro pontos e Engenharia, três pontos na escala. Já nas *capabilities* associadas à Resiliência e a Conhecimentos e habilidades, todas as cinco áreas figuram com cinco pontos. E na *capability* identificada com a Inteligência emocional, apenas Teologia alcança cinco pontos, as demais apresentam pontuação três (Serviço Social e Saúde Pública), dois (Direito) e zero (Engenharia) (WALKER; MCLEAN, 2013). Em síntese, no contexto das instituições analisadas na África do Sul, foi possível observar que o nível de formação para o bem público variou em diferentes carreiras. E no Brasil, país extremamente desigual – a exemplo do país pesquisado pelas autoras –, em que a educação superior tem potencial para contribuir de maneira decisiva para enfrentar os desafios de ordem social, qual seria a percepção dos estudantes de cursos de diferentes carreiras sobre a formação para o bem público recebida?

2. Aspectos metodológicos: os dados do Enade e a formação para o bem público

No Brasil, com base nos dados fornecidos pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), é possível analisar as percepções relacionadas às *capabilities* consideradas, segundo Walker e McLean (2013), indispensáveis a profissionais orientados para o bem público. A participação dos estudantes no Enade é uma amostra grande e altamente significativa de toda a educação superior brasileira. Não obstante a alternância de carreiras participantes em cada edição (visto que os cursos de cada carreira participam do exame uma vez a cada três anos), no ano de 2014, por exemplo, quase quinhentos mil estudantes que estavam concluindo seus cursos participaram do exame, dentro de um universo, naquele momento, de 7,6 milhões de matrículas em todo o sistema nacional.

Além do exame, o Enade também possui dois questionários, um para os estudantes e outro para os coordenadores de cursos. O Questionário do Estudante – o qual é, antes da realização da prova, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para todos os estudantes participantes – contém itens diversos sobre as condições socioeconômicas e culturais dos respondentes e sobre as impressões qualitativas a respeito dos cursos frequentados, permitindo, assim, inferir a percepção de qualidade que os graduandos possuem em relação aos seus cursos. Nesse aspecto, atualmente, existe um amplo reconhecimento acerca da relevância da opinião dos estudantes nos processos de avaliação (MARSH, 2007) e que, por conseguinte, suas percepções acerca do processo de ensino e aprendizagem e da qualidade são fontes importantes de informação. Nas edições dos anos de 2014, 2015 e 2016 do Enade, de um total de mais de cinquenta itens presentes no questionário,

é possível associar ao menos sete deles a atributos que indicam aspectos de formação para o bem público.

Desse modo, a partir de um exercício analítico de cotejamento e aproximação, foi possível identificar que quatro das oito *capabilities* do *Index* de Walker e McLean (2013) estão mais diretamente representadas, de modo isolado ou combinado, no questionário do Enade. São elas: Visão crítica e consciente da profissão, Conhecimento e habilidades, Pertencimento, comprometimento e empatia e Ética e integridade profissional, conforme associação demonstrada no Quadro 1.

Quadro 1: Associação entre o Questionário do Estudante do Enade e o *Index* de *capabilities* profissionais para o bem público.

Itens do Questionário do Estudante do Enade	<i>Capability(ies)</i>
Questão 27- As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.	-Visão crítica e consciente da profissão -Conhecimento e habilidades
Questão 29- As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.	-Visão crítica e consciente da profissão -Pertencimento, comprometimento e empatia -Conhecimento e habilidades
Questão 31- O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.	-Ética e integridade profissional
Questão 32- No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.	-Conhecimento e habilidades
Questão 33- O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.	-Conhecimento e habilidades
Questão 34- O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.	-Visão crítica e consciente da profissão
Questão 66- As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade.	-Pertencimento, comprometimento e empatia

Fonte: Os autores, com base em Walker e McLean (2013) e Brasil (2018).

Com o objetivo de verificar o olhar dos estudantes de cursos de diferentes carreiras sobre a formação para o bem público recebida, foi realizada uma análise das percepções de graduandos concluintes de uma amostra de cursos de quatro carreiras nas edições de 2014 (Engenharia Mecânica), 2015 (Direito) e 2016 (Serviço Social e Medicina) do Enade⁶. A seleção das carreiras considerou como critério os cursos análogos trabalhados por Walker e McLean (2013) em seu estudo na África do Sul: Direito, Engenharia, Saúde Pública, Serviço Social e Teologia. Como no Brasil os cursos de Teologia não possuem representatividade no sistema de educação superior, estes não foram incluídos no levantamento.

⁶ Conforme a Resolução CNS 510/16, por se tratar de pesquisa que utiliza informações de acesso público, disponíveis em banco de dados do INEP, esta pesquisa é dispensada de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa.

Na amostra trabalhada, foram computadas as percepções de 147.718 estudantes sobre as questões relacionadas com as *capabilities*, todos eles pertencentes a cursos da modalidade presencial, sendo 10.638 acadêmicos dos cursos de Engenharia Mecânica, 106.710 dos cursos de Direito, 14.690 dos cursos de Serviço Social e 15.680 dos cursos de Medicina. No questionário, que utiliza a escala tipo *Likert*, os estudantes são solicitados a se manifestar, para cada uma das afirmações dos itens avaliados, dentro de um nível de concordância de um a seis, sendo o primeiro relativo à “discordância total” e o último referente à “concordância total”. Também há as opções “não se aplica”, no caso de o aluno considerar que não possui elementos para avaliar o item, e “não sei responder”, quando considera que a questão não é pertinente ao curso.

3. Achados e discussão: a percepção dos estudantes

Ao se analisar os dados do Enade tomados como amostra no ciclo dos anos de 2014, 2015 e 2016, constata-se que, na percepção dos acadêmicos, os cursos de Serviço Social são os mais próximos dos atributos de formação para o bem público, com os percentuais mais altos em todos os itens, apresentando uma média de total concordância com as afirmações de quase 80% dos estudantes, conforme expresso na Tabela 1. Por outro lado, os cursos da amostra em que os estudantes apresentaram níveis mais baixos de concordância com as afirmações – aproximadamente 45% – foram os da carreira de Engenharia Mecânica. Os cursos de Direito e Medicina apresentaram médias bastante próximas – cerca de 60% – de estudantes que concordaram totalmente com as afirmações. Em comparação com o estudo desenvolvido por Walker e Mclean (2013) na África do Sul, percebe-se que as tendências gerais coincidem, sendo que em ambas as realidades os cursos de Serviço Social aparecem como os mais próximos da formação para o bem público, e os de Engenharia estão entre os mais distantes.

Tabela 1: Porcentagem de alunos que concordam totalmente com as afirmações relacionadas com formação para o bem público, por carreira, modalidade presencial – Enades do ciclo 2014/2015/2016

ITEM	ENG. MECÂNICA	DIREITO	SERV. SOCIAL	MEDICINA
27	45%	61%	77%	58%
29	37%	49%	72%	47%
31	45%	64%	86%	65%
32	50%	52%	73%	71%
33	50%	66%	82%	59%
34	46%	64%	84%	55%
66	38%	53%	72%	56%
MÉDIA	44%	58%	78%	59%

Fonte: Os autores, com base nos microdados do Brasil (BRASIL, 2018).

A análise individual das linhas da tabela apresentada demonstra que o item relativo às metodologias de ensino voltadas para o desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas (número 29), que está associado com as *capabilities* Visão crítica e consciente da profissão; Pertencimento, comprometimento e empatia; e Conhecimento e habilidades foi o que apresentou, em todos os cursos, o menor nível de concordância dos estudantes. Ainda dentre as afirmações que obtiveram os mais baixos graus de concordância em todos os cursos analisados, está a questão que trata do estímulo à convivência e respeito à diversidade (número 66) – associada à *capability* Pertencimento, comprometimento e empatia. Em termos de maior nível de concordância, não se observou convergência entre os estudantes dos cursos das distintas áreas consideradas na amostra. Na Medicina, os estudantes destacaram positivamente o item referente ao trabalho em equipe (número 32) – associado à *capability* Conhecimento e habilidades –, que também foi destaque nas Engenharias, juntamente com a afirmação que diz respeito à capacidade de reflexão e argumentação (número 33), também associada a Conhecimento e habilidades. Essa mesma afirmação também foi a mais destacada pelos estudantes dos cursos de Direito. E a afirmação relacionada com o desenvolvimento da consciência ética para o exercício profissional (número 31) – que está associada com a *capability* Ética e integridade profissional – foi a que recebeu o maior nível de concordância dos estudantes dos cursos de Serviço Social.

O item relacionado ao desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade (número 34), associado com a *capability* Visão crítica e consciente da profissão, contraditoriamente aparece, ao mesmo tempo, entre um dos que possui maior nível de concordância pelos estudantes dos cursos de Direito, Engenharia e Serviço Social e menor nível de concordância pelos graduandos dos cursos de Medicina. Da mesma forma, merece destaque a percepção de que os estudantes dos cursos de Direito e Medicina, muito embora tenham apresentado níveis de concordância similares em quase todos os itens e, por conseguinte, na média geral, discordaram de forma notória no item referente ao aprendizado do trabalho em equipe (número 32). Os estudantes de Medicina assinalaram tal afirmação com maior frequência do que os estudantes dos cursos de Direito.

A constatação da grande diferença de percepção sobre os itens avaliados entre os estudantes dos cursos de Serviço Social e de Engenharia Mecânica evidencia, de forma significativa, a variabilidade de formação para o bem público. Por exemplo, o item que apresenta o “menor” nível de concordância nos cursos de Serviço Social, com 72% dos estudantes assinalando a afirmação, apresenta percentual bem superior ao item que apresentou

o “maior” nível de concordância nos cursos de Engenharia Mecânica – apenas 50%. Para além dessa distinção, a comparação entre as médias em cada item e as médias gerais das carreiras da amostra torna plausível supor que cursos de algumas áreas podem estar desenvolvendo uma formação para o bem público sem a profundidade esperada.

Assim, se o bem público está associado ao desenvolvimento de valores cívicos, senso de justiça, processos coletivos compartilhados (DENEULIN; TOWNSEND, 2007) e diz respeito ao compromisso com a solidariedade (UNESCO, 2016), os dados levam à percepção de que ainda não há, no conjunto representativo dos cursos analisados, uma educação superior capaz de lograr resultados significativos em termos de formação para o bem público no Brasil. Essa constatação, todavia, entra em contradição com as diretrizes curriculares estabelecidas nacionalmente para os cursos das carreiras da amostra, todas as quais mencionam, de alguma forma, a orientação para a formação de profissionais comprometidos com a perspectiva do bem público.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito (BRASIL, 2004⁷), está presente a ideia de “desenvolvimento da cidadania”; nas Engenharias (BRASIL, 2002a), a “resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais” no “atendimento às demandas da sociedade”; nas diretrizes curriculares de Medicina (BRASIL, 2001), menciona-se o desenvolvimento de um “senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania”; e para os cursos de Serviço Social (BRASIL, 2002b) as diretrizes destacam a “capacidade de promover o exercício pleno da cidadania”. Da mesma forma, verifica-se nas diretrizes de todos os cursos a busca pelo desenvolvimento de uma formação humanística, associada a uma postura reflexiva e visão crítica sobre a realidade, além, por óbvio, de uma sólida formação no que diz respeito às especificidades de cada área do conhecimento.

Evidencia-se, diante disso, que muito embora os perfis profissionais declarados pelas diretrizes curriculares das quatro carreiras analisadas se aproximem no sentido de estarem, de uma maneira ou outra, orientados para a ideia de profissionalização para o bem público, as percepções dos estudantes sobre tal formação não apresentam o mesmo nível de concordância. O que se esperaria seria, sem dúvida, que todas as áreas possibilitassem aos seus graduandos uma formação plena para o bem público. Ao se observar o contrário, emerge um novo fator de

⁷ As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Medicina, Direito e Engenharias foram atualizadas em 2014, 2018 e 2019, respectivamente. Todavia, os estudantes que prestaram Enade nos anos aqui estudados cursaram sua graduação sob a vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001 (Medicina), 2004 (Direito) e 2002 (Engenharia).

preocupação diante do desafio de melhoria da qualidade da formação na educação superior brasileira.

Nesse sentido, cabe evocar o diagnóstico de Nussbaum (2017) a respeito do enxugamento das humanidades na educação. Alerta a autora que a formação de cidadãos aptos a viver em uma sociedade democrática requer o investimento em uma instrução de caráter humanista, mais ampla do que um ensino pautado na dimensão da técnica profissional e direcionado ao êxito no mercado de trabalho. Vê-se, porém, como parte do processo de mercantilização do ensino superior, vivenciado no Brasil e no mundo, o privilegiamento de um modelo de formação caracterizado pela redução das disciplinas e atividades humanísticas nos currículos, o que pode constituir-se em variável explicativa dos resultados aqui evidenciados.

Ainda, o conceito de “capitalismo acadêmico na nova economia”, de Slaughter e Rhoades (2004), pode trazer uma contribuição interessante para a análise. Segundo os autores, diante da retração do investimento público, a cobrança de taxas e mensalidades dos alunos passou a ocupar lugar preponderante na sustentabilidade das universidades, potencializando o comportamento de consumidor por parte dos estudantes (ou seus pais), o que acaba incidindo sobre suas expectativas quanto aos retornos da educação superior. Passando de aprendizes a consumidores, suas expectativas se traduzem em termos de melhoria em seu capital humano. As universidades, por sua vez, adequam seus programas de formação à nova economia, passando a ter como foco a preparação para a empregabilidade, em detrimento de uma formação integral e ampla, nos termos de Nussbaum (2017). O enquadramento teórico do capitalismo acadêmico na nova economia pode ajudar a explicar as razões pelas quais em algumas áreas, menos vocacionadas para a formação humana, são encontrados dados reveladores de baixa incidência de formação para o bem público, manifestos nas discrepâncias de percepção entre os estudantes dos diferentes cursos oferecidos.

Também, é pertinente refletir os resultados da pesquisa desde a perspectiva do compromisso das universidades com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), constantes na Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas. Dentre os dezessete objetivos para o desenvolvimento sustentável destacam-se, por exemplo, a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades, a promoção do bem-estar para todos, as oportunidades de aprendizagem para todos e, ao longo da vida, a igualdade de gênero, o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, a industrialização inclusiva e sustentável com fomento à inovação, as cidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis, as sociedades pacíficas e inclusivas, o acesso à justiça para todos. São crescentes as produções que problematizam as

contribuições da educação superior para os ODS (CHANKSELIANI; QORABOYEV; GIMRANOVA, 2021; MCCOWAN, 2019). McCowan (2019) afirma que o compromisso da educação superior com os ODS se dá tanto como meta específica do objetivo referente à educação ao longo da vida quanto como motor para o desenvolvimento. O ensino, como um dos meios pelos quais a educação superior pode gerar impactos nos ODS, envolve a formação geral adquirida, de modo que se espera que contemple dimensões pessoais, profissionais e político-cívicas (MCCOWAN, 2019).

Pode-se afirmar, assim, que é a partir da formação para o bem público – que segundo Walker e McLean (2013), envolve um conjunto de capacitações (dentre elas as quatro que puderam ser correlacionadas às sete questões do questionário do Enade, antes apresentadas) – que as universidades poderão ser capazes contribuir, efetiva e significativamente, com a consecução dos ODS. Ocorre, porém, conforme argumenta McCowan (2019), que em um contexto de redução do financiamento público e de direcionamento das universidades para uma configuração comercial, há pouco investimento no bem público. O que tem se visto, face aos processos de mercantilização, é o enfraquecimento do compromisso com o desenvolvimento comunitário e com a superação da pobreza.

Considerações finais

A educação superior e suas instituições acadêmicas vivem na atualidade momentos de transformações e paradoxos. Se, por um lado, se observa um movimento da esfera das fundamentações deontológicas, voltadas para uma educação cultural e de pesquisa desinteressada, em direção às fundamentações consequencialistas, com suas ênfases utilitaristas de formação de capital humano, por outro lado, há a ampliação do entendimento de desenvolvimento para além da riqueza econômica, o que leva ao reconhecimento dos benefícios sociais e políticos gerados pelas instituições acadêmicas, demandando das universidades uma formação integral voltada para o bem público.

Além disso, num contexto mundial no qual se assiste o crescimento de posturas intolerantes e discriminatórias, espera-se que a educação superior se constitua como “viga mestra” de formação de cidadãos críticos, capazes de se colocar profissionalmente em favor da democracia, da pluralidade, do respeito à diferença e da justiça social. Para além de ser tarefa dos cursos das áreas humanas, uma formação crítica, eticamente pautada e que amplie a visão de mundo dos sujeitos deve ser proporcionada a todos que cursam a educação superior, uma

vez que, independentemente da profissão, todos são cidadãos e agentes do desenvolvimento das sociedades.

Nesses amplos e complexos contextos, compreender em que medida a educação superior está desenvolvendo uma formação para o bem público, nas mais distintas áreas do conhecimento, se torna fundamental para as políticas educacionais e para o cumprimento da missão da educação superior de contribuir com o desenvolvimento das sociedades. Com vistas a desenvolver tal compreensão, o presente trabalho, tomando como referencial teórico Walker e McLean (2013), com a proposta de *Public good professionalism*, analisou a percepção dos estudantes de cursos de quatro carreiras em edições do Enade, a partir de itens do questionário do estudante relacionados com a formação para o bem público.

Apesar de o Enade ser uma avaliação em larga escala, que apresenta limites qualitativos, a grande amostra que o exame abrange, em termos de diversidade do sistema, contribui para a realização de importantes análises e de prospecção de políticas educacionais. Nesse sentido, os resultados encontrados no presente estudo, sobre a percepção dos estudantes a partir do questionário socioeconômico e as análises realizadas, evidenciaram que, não obstante todas as diretrizes curriculares dos cursos da amostra abordarem aspectos de responsabilidade social, a formação para o bem público ocorre de forma distinta entre diferentes áreas do conhecimento. Essa discrepância entre as carreiras demonstra que o sistema de educação superior no Brasil não está contribuindo como esperado para a formação para o bem público. Assim, considerando o contexto atual de importantes desafios políticos e sociais, é possível argumentar que se faz necessário às instituições acadêmicas repensar tal formação de forma universalista, independentemente de área do conhecimento, tendo em vista a missão da educação superior com a democracia e o desenvolvimento inclusivo.

Referências bibliográficas

ALTBACH, P. G. **Global perspectives on higher education**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2016.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Privatización encubierta em la educación pública**. Informe preliminar de lo V Congreso Mundial Internacional de la Educación. Londres: Universidad de Londres, 2007.

BERTOLIN, J. A formação integral na educação superior e o desenvolvimento dos países. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 848-871, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144005>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BORGONOVI, F.; MIYAMOTO, K. Education and civic and social engagement, in OECD, **Improving Health and Social Cohesion through Education**. OECD Publishing, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264086319-en>. Acesso em: 13 mar. 2015.

BROWN, R.; CARASSO, H. **Everything for sale?** The marketization of UK higher education. Routledge: London and New York, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 4/2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Diário Oficial da União. Brasília, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 38.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 11/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Diário Oficial da União. Brasília, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 15/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Serviço Social. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de abr. de 2002b. Seção 1, p. 33.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 67/2003. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação**. Brasília, 11 mar. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 9/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 1º out. 2004. Seção 1, p. 17.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/questionario-do-estudante>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CHANKSELIANI, M.; QORABOYEV, I.; GIMRANOVA, D. Higher education contributing to local, national, and global development: new empirical and conceptual insights. **Higher Education**, v. 81, n. 1, p. 109-127, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00565-8>. Acesso em: 22 dez. 2021.

COSTA, F. L. O. Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil: o caso da Anhanguera (2007-2013). **Interfaces da Educação**, v. 10, n. 29, p. 372-395, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v10i29.3985>. Acesso em: 17 fev. 2020.

DENEULIN, S.; TOWNSEND, N. Public goods, global public goods and the common good. **International Journal of Social Economics**, v. 34, n. 1/2, p. 19-36, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/03068290710723345>. Acesso em: 13 mar. 2015.

EAST, L.; STOKES, R.; WALKER, M. Universities, the public good and professional education in the UK. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 9, p. 1617-1633, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.801421>. Acesso em: 13 mar. 2015.

FIGURE, C.; BERTOLIN, J. C. G. O público e o privado na educação superior: uma contribuição para a revisão de conceitos. **Pro-Posições**, v. 31, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0129>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FORTUNATO, R. **As capabilities profissionais para o bem público valiosas aos egressos de stricto sensu das universidades comunitárias do sul do Brasil**. 2021. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

KAUL, I.; GRUNBERG, I.; STERN, M. A. Defining global public goods. *In*: KAUL, I.; GRUNBERG, I.; STERN, M. A. (Ed.). **Global public goods: international cooperation in the 21st century**. Published for United Nation Development Programme. New York/Oxford: Oxford University Press, 1999. p. 2-19.

MARGINSON, S. The public/private divide in higher education: a global revision. **Higher Education**, n. 53, p. 307-333, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-005-8230-y>. Acesso em: 15 jul. 2028.

MARGINSON, S. Public/private in higher education: A synthesis of economic and political approaches. **Studies in Higher Education**, v. 43, n. 2, p. 322-337, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1168797>. Acesso em: 8 set. 2019.

MARSH, H. W. Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. *In*: **The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective**. Springer Netherlands, p. 319-383, 2007.

MATOS, R. A.; ROVELLA, S. B. C. Do crescimento econômico ao desenvolvimento sustentável: conceitos em evolução. **Revista eletrônica administração & ciências contábeis**, v. 3, p. 6, 2010.

MBEMBE, A. The age of humanism is ending. **Mail & Guardian**, Johannesburg, South Africa, 22 dec. 2016.

MCCOWAN, T. **Higher education for and beyond the sustainable development goals**. Springer Nature, 2019.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

NUSSBAUM, M.; SEN, A. (Ed.). **The quality of life**. Oxford University Press, 1993.

SAMUELSON, P. A. The pure theory of public expenditure. **The review of economics and statistics**, p. 387-389, 1954.

SEN, A. **Development as freedom**. Oxford New York: Oxford University Press, 2001.

SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. **Academic capitalism and the new economy: markets, state and higher education**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2004.

WALKER, M.; MCLEAN, M. **Professional education, capabilities and the public good: the role of universities in promoting human development**. London/New York: Routledge, 2013.

WORLD BANK. **The Financing and Management of Higher Education**: a status report on worldwide reforms. Washington: World Bank Human Development Group, 1998.

UNITED NATIONS. **Transforming our world**: the 2030 agenda for sustainable development, 2015. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>. Acesso em: 15 dez. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **World Conference on Higher Education**: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. Communique. Paris: Unesco, 2009.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Repensar a educação**: rumo a um bem comum mundial? Brasília: Unesco Brasil, 2016.