

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Raquel Paula Fortunato

AS CAPABILITIES PROFISSIONAIS PARA O BEM
PÚBLICO VALIOSAS AOS EGRESSOS DE *STRICTO*
SENSU DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DO
SUL DO BRASIL

Passo Fundo
2021

Raquel Paula Fortunato

AS CAPABILITIES PROFISSIONAIS PARA O BEM
PÚBLICO VALIOSAS AOS EGRESSOS DE *STRICTO*
SENSU DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DO
SUL DO BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, sob orientação do Professor Doutor Julio Cesar Godoy Bertolin.

Passo Fundo
2021

CIP – Catalogação na Publicação

F745c Fortunato, Raquel Paula

As capabilities profissionais para o bem público valiosas aos egressos de *stricto sensu* das Universidades Comunitárias do sul do Brasil / Raquel Paula Fortunato. – 2021.
287 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Godoy Bertolin.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2021.

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Bem-estar social.
3. *Stricto sensu* - Egresso. 4. Universidades e faculdades comunitárias - Pós-graduação. I. Bertolin, Julio Cesar Godoy, orientador. II. Título.

CDU: 378

Catalogação: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese

“As *capabilities* profissionais para o bem público valiosas aos egressos de *stricto sensu* das universidades comunitárias do Sul do Brasil”

Elaborada por

Raquel Paula Fortunato

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Doutora em Educação

Aprovada em: 26 de agosto de 2021

Pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. Julio Cesar Godoy Bertolin
Presidente da Banca Examinadora
Orientador

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Flavio Comim
Universitat Ramon Llull – IQS e University
of Cambridge

Profa. Dra. Anna Paula Bagetti Zeifert
UNIJUI

Profa. Dra. Regina Celia Linhares Hostins
Univali

Profa. Dra. Janaína Rigo Santin
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do PPGEDU

*À minha primeira professora Renilda, minha mãe.
A Jardim Fortunato, meu pai.
Exemplos de amor, força e dedicação à família!*

Agradecimentos

Neste período percebi que a tese se tornou uma extensão da minha vida. E aprendi que para produzir algo de valor, primeiro devia criar algo de valor em mim. Assim, autora e obra se fundem. Por isso, agradeço sincera e profundamente a todas as pessoas que participaram e me encorajaram a produzir este trabalho, que em minha concepção é muito valioso, pois, trata de questões como respeito à dignidade humana, valores de justiça e compromisso social, liberdade, democracia, cidadania, bem-estar e agência das pessoas. Em particular, ao meu professor e orientador, Julio Bertolin – fonte de inspiração. É uma imensa honra e privilégio tê-lo como orientador por mais de seis anos (desde o mestrado). Foram muitos ensinamentos, questionamentos, mas, principalmente, confiança. Muito obrigada, Julio!

Um agradecimento especial à Universidade de Passo Fundo, nossa querida UPF, o meu acolhimento desde a graduação e oportunizar minha evolução, qualificando o meu modo de ‘ser e fazer’.

Agradeço imensamente aos coordenadores do PPGEduc, professor Altair A. Fávero e Claudio A. Dalbosco, o estarem sempre tão presentes em meu processo de formação. A todo corpo docente do Programa, Ângelo V. Cenci, Eldon H. Mühl, Flávia E. Caimi, Rosimar S. S. Esquinsani, Telmo Marcon e demais. À funcionária Jéssica Bertoglio. Às professoras da prática de docência, Cristina Fioreze e Luciane S. Bordignon. Aos professores especialistas que participaram do método *Delphi*, qualificando e

aprimorando o objeto de pesquisa da tese. E a todos os colegas da turma do doutorado e do grupo de pesquisa da educação superior. Só gratidão!

Registro também meu agradecimento ao Professor Dr. Flavio Comim da URL e Cambridge, o aceitar a Coorientação. Mas lamentavelmente, a pandemia da Covid-19 não permitiu a concretização do período de estudo no exterior. Contudo, remotamente, foi possível acessar seus preciosos estudos e receber indicações de leituras. Uma referência a seguir!

Sou grata às Universidades Comunitárias e aos PPGs que participaram da pesquisa e me oportunizaram produzir os dados para análise. E a cada um dos egressos mestres e doutores que se engajaram no projeto e concederam informações relevantes à investigação.

Meus respeitosos agradecimentos pela contribuição da Banca de Exame de Qualificação e pela participação dos membros da Banca Examinadora da defesa deste estudo.

Por fim, agradeço em especial aqueles que sempre me apoiaram incondicionalmente e que seguramente compartilham comigo a alegria deste momento: minha amada família!

Uma importante conquista, mas ainda é só o começo...

Em todo o fim há um novo começo!

RESUMO

Esta tese busca inicialmente compreender a *Capability Approach* (Abordagem da Capacitação ou CA), segundo o pensamento seniano e nussbaumiano e a operacionalização desta estrutura de avaliação da qualidade de vida. Com foco no papel benéfico da educação para o desenvolvimento humano e no conhecimento como um bem público, cuja provisão é fundamental para promover o bem-estar dos indivíduos, o trabalho recorre e complementa seu arcabouço teórico com a orientação do *Public Good Professional Capabilities Index* (Índice de Capacitações Profissionais para o Bem Público ou PCI), de Walker e McLean (2013). Dada as contribuições já existentes na literatura sobre o tema, o objetivo central do estudo é verificar se os egressos de *stricto sensu* das instituições comunitárias estão comprometidos com o desenvolvimento humano, com os valores democráticos e com a justiça social, como prevê os princípios constitutivos e formativos da universidade que os titulou. Logo, a tese tem como problema de pesquisa investigar se os mestres e doutores egressos das universidades comunitárias reconhecem as *capabilities* profissionais para o bem público como importantes ou valiosas no seu modo de ser e fazer profissional, e ainda se promovem e expandem estas capacitações com os outros na sociedade. Para tanto, explora o *index* junto a estes cientistas e professores de nível superior, procurando identificar se agem ou estão propensos a agir para o bem público, a fim de reduzir as desigualdades e as injustiças no mundo, uma vez que é recomendável ou socialmente desejável que estejam comprometidos com as questões públicas da sociedade. Essa identificação deve-se ao fato de tal comprometimento dever ser congruente com os princípios constitutivos da instituição comunitária e também com os elementos centrais da abordagem das capacitações. Coerentes com os propósitos do estudo, construímos um caminho metodológico apropriado à pesquisa qualitativa, guiando-nos pelas proposições de Neuman (2014) e criando uma sequência com dez passos para conduzir a investigação. Com auxílio do método *Delphi* submetemos o *index* de Walker e McLean (2013) ao escrutínio crítico de especialistas e adequamos a lista ao contexto do estudo. Ajustado o referido índice, construímos um modelo único e legítimo de avaliação com seis capacitações profissionais ‘pró-bem-público’ à pós-graduação (PG) das Instituições de Ensino Superior (IES) Comunitárias. O modelo foi aplicado junto a três universidades comunitárias e em sete programas de Pós-graduação *stricto sensu* de distintos campos profissionais. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas realizadas com egressos - mestres e doutores - e foram analisados e interpretados com o auxílio das práticas discursivas e à luz da teoria existente sobre o tema. Os resultados evidenciam que os pós-graduados de *stricto sensu* reconhecem o conjunto das capacitações profissionais para o bem público como imprescindíveis à constituição e formação de um bom profissional. No entanto, eles também reconhecem que ainda não expandem plenamente estas capacitações e que podem produzir mais bens e serviços relevantes à sociedade, uma vez que se percebem como agentes responsáveis e aptos a promoverem o bem público. Essa constatação indica que os PPGs das IES comunitárias investigadas contribuem e desenvolvem uma formação e preparo para o bem público de seus egressos. Por fim, entendemos que a abordagem das capacitações e o índice de capacitações profissionais para o bem público podem consubstanciar-se como uma potente ferramenta para o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) brasileiro alcançar seus objetivos e fortalecer o seu papel social e consideramos ainda que este estudo pode ser útil às instituições comunitárias, sobretudo para corroborar sua missão histórica de desenvolvimento regional e compromisso social.

Palavras-chave: *capabilities* para o bem público; compromisso social; egresso de *stricto sensu*; universidade comunitária.

ABSTRACT

This dissertation seeks to understand the Capability Approach according to the Senian and Nussbaumian approach and the operationalization of this quality-of-life assessment structure. Focusing on the beneficial role of education for human development and knowledge as a public good, the provision of which is essential to promote the well-being of individuals, the study draws on and complements its theoretical framework with guidance from the Public Good Professional Capabilities Index by Walker and McLean (2013). Given the contributions in the literature on the subject, the main objective of this study is to verify whether graduates from community institutions are committed to human development, democratic values, and social justice, as well as its constitutive and formative principles. Therefore, this dissertation seeks to know if the masters and doctors from community universities recognize the professional capabilities for the public good as essential or valuable in their way of being and doing professionally and promote and expand these capabilities to society. For that, explores the normative index with these scientists and professors, trying to identify if they act or are willing to for the public good, to reduce the inequalities and injustices in the world since it is recommendable or socially desirable that they are committed to the public issues of society. This identification is because such commitment must be congruent with the constitutive principles of the community institution and with the central elements of the capability approach. According to the purposes of the study, we built an appropriate methodological path for qualitative research. To this end, we were guided by the propositions of Neuman (2014) and created a ten-step sequence to conduct the investigation. Using the Delphi method, we submitted the Walker and McLean (2013) index to critical scrutiny by experts and adapted the list to the study context. Once the index was adjusted, we built a unique and legitimate assessment model with six “pro-public-good” professional qualifications for postgraduate studies at Community Higher Education Institutions. The model was applied to three community universities and seven postgraduate programs in different professional fields. Data were produced through interviews carried out with graduates (masters and doctors) and were analyzed and interpreted with the aid of discursive practices and in the light of existing theory on the subject. The results show that postgraduates recognize the set of professional qualifications for the public good as essential to the constitution and training of the good professional. However, they also recognize that they still do not fully expand these capabilities and can produce more goods and services relevant to society since they perceive themselves as responsible agents and capable of promoting well-being. This finding indicates that the postgraduate programs of Community Higher Education Institutions investigated contribute and develop training and preparation for the public good of their graduates. Finally, we understand that the capability approach and Public Good Professional Capabilities Index can become a powerful tool for the Brazilian National Graduate Program to achieve its goals and strengthen its social role. We also believe that this study can be useful to community institutions, especially to support their historic mission of regional development and social commitment.

Keywords: Capabilities for the public good, social commitment, *stricto sensu* graduates, Community University.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Design do estudo.....	35
Figura 2 – Agrupando os conceitos da CA.....	51
Figura 3 – Functionings vs escolhas.....	52
Figura 4 – Representação do “Conjunto Capacitário” de Sen.....	53
Figura 5 – Interligando os conceitos da CA	57
Figura 6 – As “Capabilities Humanas Centrais” de Martha Nussbaum.....	66
Figura 7 – Distribuição espacial das IES comunitárias regionais do RS e SC.....	148
Figura 8 – Etapas do processo qualitativo da pesquisa	171
Figura 9 – Etapas do método Delphi	175
Figura 10 – Memorandos analíticos e outros arquivos.....	188
Figura 11 – Teoria, realidade da superfície e estruturas subjacentes	190
Figura 12 – Index à PG das ICES.....	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Index das Capabilities Profissionais para o Bem Público de Walker e McLean ...	83
Tabela 2 – Relevância das capabilities “pró-bem-público” ao contexto da PG stricto sensu	177
Tabela 3 – Notas atribuídas pelos experts às capabilities “pró-bem-público”	179
Tabela 4 – Intensidade das capabilities profissionais para o bem público segundo os egressos mestres e doutores das IES Comunitárias.....	228
Tabela 5 – As capabilities profissionais para o bem público valiosas aos mestres e doutores das ICES	230

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos programas de pós-graduação no Brasil por grau.....	101
Gráfico 2 – Mestres e doutores por gênero no Brasil	105
Gráfico 3 – Mestres e doutores (titulados e matriculados) por regiões no Brasil	106
Gráfico 4 – Percentagem de mestres e doutores (titulados e matriculados) por regiões no Brasil (1999 a 2019).....	107
Gráfico 5 – Mestres - Taxa de emprego formal por grande área do conhecimento (2009 e 2017)	108
Gráfico 6 – Doutores - Taxa de emprego formal por grande área do conhecimento (2009 e 2017).....	109
Gráfico 7 – Remuneração mensal média dos mestres e doutores por região (2017) (R\$ corrente)	110
Gráfico 8 – Distribuição dos mestres e doutores por natureza jurídica do estabelecimento empregador (2017)	111
Gráfico 9 – Distribuição percentual de empregados por seção da Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) e empregados na seção “Educação” por divisão e grupo da CNAE dos estabelecimentos empregadores (2010 e 2017)	112
Gráfico 10 – Relevância das capabilities “pró-bem-público” ao contexto da PG stricto sensu	177
Gráfico 11 – Ordem de valor das capabilities “pró-bem-público” ao contexto da PG stricto sensu	179
Gráfico 12 – Escala de intensidade/valor das CA profissionais para o bem público conforme os egressos de stricto sensu das ICES	229

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As Capabilities Humanas Centrais de Martha Nussbaum.....	67
Quadro 2 – As Meta-functionings e as Capabilities de Walker e McLean	81
Quadro 3 – As Capabilities 'pró-bem-público' de Walker e McLean	84
Quadro 4 – Políticas de regulação das ICES.....	144
Quadro 5 – IES integrantes ao COMUNG no Rio Grande do Sul.....	147
Quadro 6 – IES pertencentes a ACAFE Catarinense	148
Quadro 7 – Justificativas apresentadas pelos peritos à relevância das capabilities	178
Quadro 8 – Parecer dos especialistas quanto à seleção das capabilities ao contexto da PG. 180	
Quadro 9 – Posicionamento dos especialistas com relação à inclusão de novas/outras capabilities ao index	181
Quadro 10 – Index das capabilities “pró-bem-público” à PG stricto sensu das IES Comunitárias	183
Quadro 11 – Universidades, PPGs - Linhas de Pesquisa e Entrevistados	187
Quadro 12 – Possíveis relações da CA e do PCI com o modelo multidimensional da PG... 286	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABIEE	Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas
ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ANEC	Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
ANPEDSUL	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Região Sul
ASP (EBSCO)	<i>Academic Search Premier</i>
CA	<i>Capability Approach</i> (abordagem da capacitação)
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CATÓLICA	Centro Universitário Católica de Santa Catarina
CCFs	Confessionais, Comunitárias e Filantrópicas
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CNAE	Classificação Nacional de Atividades Econômicas
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
COMUNG	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
COVID-19	<i>Corona Virus Disease</i> 2019
CPG	Conselho de Pós-Graduação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CSL	<i>Community Service-Learning</i>
FURB	Universidade de Blumenau
GEOCAPES	Ferramenta de Dados Georreferencial
GT	Grupo de Trabalho
HDCA	<i>Human Development and Capability Association</i> (Associação de Desenvolvimento e Capacitação Humana)
HIV/AIDS	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	Instituição(ões) Comunitária(s) de Educação Superior
ICTs	Instituições de Pesquisa Científica e Tecnológica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição(ões) de Educação Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISAs	<i>Expanding capabilities in integrated service áreas</i>
JHDC	<i>Journal of Human Development and Capabilities</i>
JSTOR	Arts & Sciences I Collection (Humanities)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e do Emprego
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos Desenvolvimento do Milênio
CSTs	Cursos Superiores de Tecnologia
CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
EAD	Educação a Distância
ERIC	<i>Educational Resources Information Center</i>
(ProQuest)	
EUA	Estados Unidos da América
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEEVALE	Universidade Feevale
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FOPROP	Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCI	<i>Professional Capabilities Index</i> (Índice de Capacitações Profissionais)
PG	Pós-Graduação
PIB	Produto Interno Bruto
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PNB	Produto Nacional Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPG(s)	Programa(s) de Pós-graduação
PR	Paraná

PROEX	Programa de Excelência Acadêmica
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCs	Pontifícia Universidade Católica
QUALIS	Sistema de Classificação da Produção Científica Brasileira
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RHCTI	Recursos Humanos para Ciência, Tecnologia e Inovação
RS	Rio Grande do Sul
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SC	Santa Catarina
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEWA	<i>Self-Employed Women's Organization</i> (Organização de Mulheres Autônomas)
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UDES	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNC	Universidade do Contestado
UNESC	Universidade Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIARP	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
UNIBAVE	Centro Universitário Barriga Verde
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
UNIDAVI	Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
UNIFEBE	Centro Universitário de Brusque
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNILASALLE	Centro Universitário La Salle
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVATES	Centro Universitário Uivastes
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária Regional de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UPF	Universidade de Passo Fundo
URCAMP	Universidade da Região da Campanha
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USJ	Centro Universitário Municipal de São José
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 O OBJETO E SUA RELEVÂNCIA	23
1.2 QUESTÕES QUE EMERGEM	31
1.3 OBJETIVOS	31
1.3.1 Objetivo geral	32
1.3.2 Objetivos específicos	32
1.4 HIPÓTESES	32
1.5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	33
1.6 ESTRUTURA DA TESE	41
2 CAPABILITY APPROACH E BEM PÚBLICO: (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO 43	
2.1 A ABORDAGEM DAS <i>CAPABILITIES</i> SEGUNDO PENSAMENTO SENIANO.....	45
2.1.1 Amartya Sen: influências, posicionamento e a origem da perspectiva das <i>capabilities</i>	46
2.1.2 Termos e conceitos ligados à abordagem das <i>capabilities</i>	50
2.1.3 O papel da educação na abordagem das <i>capabilities</i> de Sen	57
2.2 A ABORDAGEM DAS <i>CAPABILITIES</i> NA PERSPECTIVA DE MARTHA NUSSBAUM	59
2.2.1 A educação na versão da abordagem das <i>capabilities</i> de Nussbaum	70
2.3 AS <i>CAPABILITIES</i> PROFISSIONAIS PARA O BEM PÚBLICO E O <i>INDEX</i> AVALIATIVO DE WALKER E MCLEAN.....	73
3 A PÓS-GRADUAÇÃO SENSO ESTRITO NO BRASIL E O SEU PAPEL SOCIAL 87	
3.1 DIRETRIZES DO PNE (2014-2024) E DO PNPG (2011-2020): METAS ALCANÇADAS E NOVAS ROTAS.....	87
3.1.1 O legado dos Planos da Pós-graduação Brasileira	89
3.1.2 As propostas do PNE e do PNPG vigentes	93
3.1.3 A adoção do modelo multidimensional à PG (quadriênio 2021-2024)	96
3.2 CONTEXTUALIZANDO OS PROGRAMAS DE PG NO BRASIL	100
3.3 MESTRES E DOUTORES NA SOCIEDADE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS....	105
3.4 SITUANDO A NOÇÃO DE BEM PÚBLICO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	114
4 A SINGULARIDADE DO MODELO COMUNITÁRIO DE UNIVERSIDADE 125	

4.1 HISTORIANDO: A COMUNIDADE.....	126
4.2 PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO BRASIL	131
4.2.1 A educação confessional cristã	131
4.2.2 A educação comunitária dos imigrantes.....	134
4.3 CARACTERÍSTICAS E MARCO LEGAL DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	137
4.4 UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS REGIONAIS: REDE DE EDUCAÇÃO NO SUL DO PAÍS.....	144
4.5 MISSÃO DA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA	149
4.6 PROBLEMATIZANDO A CONTEMPORANEIDADE DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS	152
4.7 UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA E SUA RELAÇÃO COM AS <i>CAPABILITIES</i> DE WALKER E MCLEAN.....	162
5 APLICANDO O <i>INDEX</i> E OBSERVANDO O QUE REVELAM OS MESTRES E DOCTORES DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS.....	171
5.1 PERCORRENDO O PROCESSO QUALITATIVO DA PESQUISA	171
5.1.1 Reconhecendo o eu e o contexto	172
5.1.2 Adotando uma perspectiva	173
5.1.3 Criando o <i>design</i> do estudo, coletando, analisando e interpretando os dados.....	173
5.1.4 Informando os outros	239
6 CONCLUSÃO.....	240
REFERÊNCIAS	247
APÊNDICES	266

1 INTRODUÇÃO

Vivemos tempos em que a maioria das pessoas reconhecem o precioso valor da educação. Muito já foi dito e publicado sobre os benefícios da educação, seu papel de salvaguardar a dignidade humana, a liberdade e a justiça, bem como seus efeitos profícuos na comunidade e na sociedade.

A educação, sobretudo a educação de qualidade¹, tem o potencial de capacitar as pessoas por meio do desenvolvimento de conhecimentos, de habilidades e de valores, e assim contribuir para o crescimento dos indivíduos e o bem-estar da sociedade como um todo. A educação superior, como afirma a UNESCO (2003), é um componente vital do desenvolvimento cultural, político e social, da capacitação endógena, da consolidação dos direitos humanos, do desenvolvimento sustentável, da democracia e da paz, em um contexto de justiça.

Na Conferência Mundial de Educação Superior, ocorrida em Paris em 2009, a Agência das Nações Unidas outorgou à educação a força capaz de construir uma sociedade mais inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade, e apresentou “evidências de que a pesquisa e o ensino superior contribuem para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o progresso” (UNESCO, 2009, p. 2). Enunciado propositivo que alarga o entendimento das funções da educação, ultrapassando a visão restrita de ganhos privados e dos fins lucrativos da economia global. Sem, contudo, desconsiderar a importância da renda e do valor econômico ao bem-estar das pessoas e, tampouco, o relevante papel da educação como eficaz instrumento de ascensão social.

A importante missão atribuída à educação de contribuir para o desenvolvimento das sociedades, para além apenas do aspecto financeiro e econômico de desenvolvimento, demanda das instituições e principalmente dos indivíduos incluir e apreciar o papel de outras dimensões da vida humana que podem melhorar e enriquecer a existência das pessoas e, conseqüentemente, desenvolver as nações. Os exemplos incluem várias conquistas, desde as mais elementares, tais como estar adequadamente nutrido, estar em boa saúde, evitar morte prematura, as mais complexas e sofisticadas, tais como ser feliz, ter respeito próprio, ter participação política, liberdade de expressão e assim por diante (SEN, 2001).

¹ De acordo com Stephens (2003), o conceito de qualidade na educação é claramente algo bom, porém vago e dependente do ponto de vista de quem o define. Para aprofundar o entendimento, ver: Relatório de Monitoramento Global – Educação para Todos da UNESCO de 2005 (UNESCO, 2004), o qual apresenta uma abordagem ampla, incorporando contextos político, cultural e econômico, sobre a complexa realidade educacional e destaca que o *framework* para qualidade da educação é composto por cinco características: alunos, ambientes, conteúdos, processos e resultados. Ver também: Lee Harvey (2002; 2005); Diana Green (1994); Harvey e Green (1993).

De acordo com Bruni, Comim e Pugno, na obra *Capabilities and Happiness* (2008), por muito tempo, economistas e cientistas sociais tiveram a convicção de que promover a opulência era a melhor (e por vezes a única) maneira de alcançar o bem-estar humano. Porém, nas últimas três décadas este pensamento convencional foi contestado, principalmente a partir da abordagem das *capabilities*, a qual compreende que os seres humanos são os fins do desenvolvimento e a atividade econômica é apenas um meio para atingir ou alcançar estes fins mais elevados, como ser saudável ou educado.

As “*Capabilities*” ou “Abordagem das Capacitações”, também denominada simplesmente de “CA” - *Capability Approach* (apresentada com detalhes no capítulo 2), é oriunda das contribuições seminais do economista e filósofo Amartya Sen (1985; 2001; 2010), que utiliza a abordagem das capacitações para fins de avaliação da qualidade de vida (o que transformou o debate sobre desenvolvimento humano); e também da professora e filósofa Martha Nussbaum (2000; 2011), que desenvolve a abordagem das capacitações como uma teoria “parcial” da justiça social (um novo paradigma teórico no mundo do desenvolvimento e da política). Nussbaum associa ambos os pensamentos, definindo *capabilities approach* “como uma abordagem comparativa da avaliação da qualidade de vida e teorização sobre justiça social básica” (2011, p. 18).

A CA surge como uma alternativa para superar os rígidos limites da abordagem econômica convencional ao bem-estar. Logo, tem sido aplicada especificamente a questões de injustiça, pobreza e desigualdade e a projetos de políticas de bem-estar, em diferentes regiões e contextos (BRUNI; COMIM; PUGNO, 2008). A literatura demonstra que a estrutura normativa flexível e plural da CA lhe permite ser usada em uma série de exercícios avaliativos, especialmente em avaliação da qualidade de vida, avaliação de arranjos sociais (incluindo avaliação da justiça social e distributiva) e avaliação de políticas e propostas sobre mudanças na sociedade. A CA prioriza o ser e fazer das pessoas e suas oportunidades de realizá-las, como por exemplo suas genuínas oportunidades de educação, sua capacidade de se movimentar ou desfrutar de relações sociais de apoio (HDCA, s.d.).

A *Human Development and Capability Association* (HDCA, Associação de Desenvolvimento e Capacitação Humana), com cerca de 700 membros de 80 países e 15 grupos temáticos, esclarece que a CA pode ser usada para fazer julgamentos de valor sobre a vida das pessoas e sobre o desempenho das sociedades na perspectiva da liberdade humana. Para Séverine Deneulin, membro da HDCA, a abordagem das capacitações “é uma maneira de olhar o mundo da perspectiva da vida das pessoas” (HDCA, s.d.). Ao encontro disto, Sen nos lembra que a natureza das vidas que as pessoas podem levar tem sido objeto de estudo ao longo da

história, contudo, em sua grande maioria, os analistas sociais tendem a se concentrar no melhoramento de objetos inanimados de conveniência, como no produto nacional bruto (PNB) e no produto interno bruto (PIB) (SEN, 2011). A abordagem das capacitações inverte a prioridade, isto é, coloca em primeiro lugar a preocupação com as pessoas e a qualidade de suas vidas.

Dito isto, observar a educação pelas lentes das *capabilities* ou com “foco na *capabilities* nos permite ampliar o escopo dos benefícios da educação, que inclui melhorar o bem-estar e a liberdade de indivíduos e povos, melhorar a produção econômica e influenciar a mudança social” (BONI; SASTRE; CALABUIG, 2019, p. 7). Para Sen e Nussbaum a educação tem um papel instrumental e constitutivo. A educação é o instrumento ou o principal meio para o crescimento econômico, a cidadania democrática, a liberdade política, o desenvolvimento de habilidades etc., e também tem um papel constitutivo, de importância central ao enriquecimento humano.

Na perspectiva de Sen (2010), a educação é o recurso necessário para as liberdades substantivas², ou seja, a educação afeta a expansão das liberdades humanas em geral. E este é um fator importante porque “expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo” (SEN, 2010, p. 29).

A liberdade que desfrutamos melhora a nossa vida e nos torna seres mais completos e empoderados socialmente. A liberdade possibilita às pessoas fazer escolhas, cuidar de si mesmas, interagir com os outros e transformar o mundo. A abordagem das *capabilities* baseia-se fundamentalmente nas liberdades ou oportunidades dos indivíduos para alcançarem *functionings*, que são os funcionamentos, aquilo que as pessoas conquistam ou são capazes de realizar, de acordo com o que valorizam.

Outro importante fundamento teórico da abordagem das capacitações é o conceito de agência³. Para Sen, a *capability approach* é “uma abordagem moral que vê as pessoas de duas perspectivas diferentes: bem-estar e agência” (1985, p. 169). A CA percebe o bem-estar humano como uma dimensão do pensamento moral e da filosofia política; e a agência como um

² Liberdade substantiva ou “*substantive freedoms*” – “Muito simplificada, liberdade substantiva, significa ter e fazer escolhas (ter alternativas, meios e capacidades [*abilities*] para realizá-las)” (SEN, 2001, p. 116). “As “liberdades substantivas” incluem, entre outras, capacidades elementares como estar livre da fome crônica, da subnutrição, da morbidez evitável e da morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler, escrever e contar, ter participação política, liberdade de expressão etc.” (SEN, 2010, p. 83).

³ O termo agência ou agente empregado aqui segue o pensamento seniano: “alguém que age e ocasiona mudança e cujas realizações podem ser julgadas de acordo com seus próprios valores e objetivos” (SEN, 2010, p. 34).

conceito central para contextualizar o bem-estar humano, compreendida como a capacidade de agir de acordo com o que se valoriza, ou nas palavras de Sen “o que uma pessoa é livre para fazer e alcançar na busca de quaisquer objetivos ou valores que considere importantes” (SEN, 1985, p. 203). Para Alkire, “as pessoas que desfrutam de altos níveis de agência estão engajadas em ações que são congruentes com seus valores” (2007, p. 3).

É importante notar que a educação tem grande influência sobre o que as pessoas conseguem positivamente realizar. No entanto, o grau e o alcance de agência do indivíduo estão condicionados às influências e circunstâncias existentes, ou seja, “a condição de agente de cada um é inescapavelmente restrita e limitada pelas oportunidades sociais, políticas e econômicas que dispomos” (SEN, 2010, p. 9-10). Neste sentido, as instituições de ensino, sobretudo as universidades, são determinantes para contribuir e ampliar as oportunidades e perspectivas dos indivíduos. Pois, a depender do modo como funcionam, elas podem potencializar significativamente as liberdades e oportunidades das pessoas (assunto discutido no capítulo 4).

Como dito por Walker e McLean, as “Universidades podem ser espaços onde são nutridas as relações de igualdade, respeito à diferença e preocupações de contribuir para a sociedade; e onde é produzido o conhecimento original, criativo e que melhora a vida” (2013, p. 16-17). Nesta citação, as autoras descrevem uma universidade promotora de valor público e consideram o conhecimento que os profissionais constroem como um bem público⁴ (a noção e/ou categoria de bem público que nos filiamos e adotamos nesta tese é a da educação, formação e conhecimento como bem público). Logo, como explica Nixon (2011), o bem público pode

⁴ É importante salientarmos que o conceito de “bem público” que adotamos nesta tese pauta-se pela compreensão da noção de bem público que Walker e McLean (2013) extraíram ecleticamente de uma série de eruditos, e a partir disto passaram a desenvolver um conceito inovador – chamado *public good professionalism* (profissionalismo para o bem público), que busca capturar como a educação profissional universitária pode contribuir para o bem público, em particular para a redução da pobreza (ou seja, utilizam o critério de orientação do “público” à educação profissional universitária, para explorar o potencial que a educação superior/as universidades têm no desenvolvimento da sociedade). As autoras consideram “o conhecimento que os profissionais adquirem como um bem público” (que pode contribuir para justiça social e melhoria das sociedades) (WALKER; MCLEAN, 2013, p. 19). Elas entendem o bem público como um objetivo da educação superior. E, como ela mesmas explicam, apoiadas na abordagem das *capabilities* humanas de Sen e Nussbaum, utilizam o termo “profissionalismo para o bem público” para transmitir a concepção de profissionais com valores, conhecimentos e habilidades para promover serviços públicos que conduzam a vidas melhores. Logo, defendem uma ideia de universidade e de bem público baseada em valores consistentes e compromissos com o bem-estar humano. Noção esta que está associada a outros pensadores, como: Bem público – é entendido como um conceito ético, uma visão moral do que é de interesse da sociedade (SEKERA, 2014). Aquilo que é central para o bem-estar humano (DENEULIN; TOWNSEND, 2006). Para Boni, “bem público é definido como a expansão das *capabilities e functionings* das pessoas dentro de uma estrutura de respeito pelos valores centrais do desenvolvimento humano (BONI; SASTRE; CALABUIG, 2019, p. 6, tradução nossa). Para ampliar a noção do conceito de bem público, ver: Samuelson (1954) – concepção econômica do termo, Dewey (1927b) – dimensão política do termo e Marginson (2006) – a combinação de ambas as perspectivas (econômica e política). No capítulo 2 apresentamos com mais detalhes o conceito e o exemplificamos. E no capítulo 3 situamos o conceito do bem público no campo da educação, em especial na pós-graduação *stricto sensu*, enfatizando a importância da gestão das instituições e das práticas dos agentes sociais na promoção de tal bem.

residir tanto em indivíduos (que trabalham no espaço da academia e fora dele), quanto no *ethos* e missão democrática da própria universidade. Na educação superior, os indivíduos e instituições juntos produzem “*outputs*” (saídas/resultados) de amplo benefício público, como cidadãos informados, profissionais de saúde, empresários, e assim por diante (CALHOUN, 2006).

Em suma, nesta tese pressupomos que a educação é o componente vital do desenvolvimento e das capacitações humanas; e que o desenvolvimento evolutivo das sociedades humanas compreende a coexistência e integração das dimensões econômicas, sociais, culturais e políticas. Sendo a universidade um dos *locus* que potencialmente pode contribuir para reduzir as desigualdades e as injustiças no mundo, através do preparo que oferece aos seus discentes, nos mais variados níveis acadêmicos (incluindo o *stricto sensu*), sobretudo quando promove uma formação voltada ao bem público, isto é, quando o conhecimento construído é utilizado na sociedade como bem público, um bem “que mantém seu valor” (por exemplo, o uso de um “teorema matemático”) (STIGLITZ, 2003, p. 308), “que todos desfrutam em comum” (SAMUELSON, 1954, p. 387) e que é fundamental para promover o bem-estar humano (DENEULIN; TOWNSEND, 2006, p. 1).

1.1 O OBJETO E SUA RELEVÂNCIA

Diante dos inúmeros problemas aos quais a humanidade está exposta, faz-se necessário discutir alternativas que possam minimizar as desigualdades e injustiças no mundo, possibilitando uma vida digna a todos, como imaginam Sen e Nussbaum. Para Habermas, a pobreza e a desigualdade estão entre as maiores “responsabilidades políticas-morais” da época (1990, p. 211), um dilema a ser enfrentado para que no futuro, como cita Basu, as pessoas não olhem para o passado e perguntem “quão primitivos éramos que tolerávamos isso” (2006, p. 1361).

Nas últimas décadas, o discurso dominante e hegemônico do neoliberalismo, com ênfase no capital humano e no crescimento econômico, por vezes, tem redefinido⁵ ou obscurecido o foco em questões de justiça social e outros conceitos valiosos como liberdade, igualdade, democracia e comunidade. Cientes de que o bem-estar econômico é necessário, porém ele é insuficiente (WALKER; MCLEAN, 2013), ou imperfeito, como dito por Sen (2010), buscamos projetar nesta tese luz a outras dimensões ou prioridades da vida, que são tão ou mais relevantes

⁵ Sobre a redefinição de conceitos e valores presente nas produções discursivas neoliberais ver: Wendy Brown (2018).

ao bem-estar humano e que podem contribuir para melhorar e enriquecer a vida das pessoas, a exemplo de recursos não mercantis, como o capital cultural de Bourdieu (1990).

Logo, se concordarmos com Sen (2010), que o desenvolvimento ou “florescimento humano” (usando um termo aristotélico) se dá por meio das liberdades e oportunidades⁶ (*capabilities*), e que a capacidade de exercer a liberdade pode, em grande parte, depender diretamente da educação que recebemos; e, da mesma forma, se concordarmos com Nussbaum (2011) que a educação é central para todas as *capabilities* humanas, então importa investigar se as *capabilities* são reconhecidas e potencializadas em níveis superiores, como na pós-graduação *stricto sensu*, em universidades específicas como as comunitárias que configuram modelo institucional peculiar em relação à missão para o desenvolvimento social.

A universidade comunitária, como afirma Vannucchi (2004, p. 31), “não é uma universidade comum”, é uma universidade diferente da pública e da privada, é uma universidade que pertence a uma comunidade. Historicamente, a instituição comunitária foi constituída mediante necessidades sociais, por iniciativa de líderes da própria comunidade e do poder público local. A universidade comunitária brasileira configura-se como um modelo público não-estatal (tema ampliado no quarto capítulo). É instituição resiliente em preservar os traços de sua identidade, garantindo valores acadêmicos num contexto permeado pela competição e mercantilização⁷.

Nas IES comunitárias, o compromisso com a transformação social e com o desenvolvimento humano é constitutivo de sua natureza. Logo, nosso interesse é aproximar e conectar a abordagem das *capabilities* com este modelo de instituição de *ethos* comunitário, sobretudo com as capacitações profissionais para o bem público de Walker e McLean (2013), uma vez que a dimensão valorativa moral desta instituição é congruente com os principais princípios da abordagem das *capabilities*, ou seja, os ideais de justiça e compromisso (que visa superar o atomismo⁸ utilitarista) lhes são comuns. O compromisso é instrumentalizado na CA por meio das noções de capacitações e agência, e nas comunitárias por meio de sua missão pública e inserção regional (conexão social). Neste sentido, a ideia de “agência individual que

⁶ A abordagem das *capabilities*, na versão de Sen (2010), está focada principalmente nas “oportunidades e liberdades” das pessoas, então recorrentemente esses termos aparecem em suas obras como sinônimos ou associados à palavra *capability*.

⁷ Para aprofundar a leitura e discussão sobre competição e mercantilização no contexto da educação, ver o manifesto de Nussbaum (2015).

⁸ Ver Agustín Reyes Morel (2008), sobre as críticas que alguns pensadores apontam de que a CA ainda mantém uma “marca individualista” que limita seu escopo ao implementar políticas públicas destinadas a transformar estruturas injustas, e sobre como a abordagem de *Capabilities* de Sen tenta estabelecer critérios avaliativos que superam o atomismo das teorias utilitárias. Quanto à relação entre *capabilities* e comunidade, ver Tonon (2018).

promove a participação da comunidade e o exercício da agência coletiva” (BONI *et al.*, 2018, p. 229) estão imbricados na relação “*capabilities* vs comunidade”.

Especificamente, sobre a relação entre *capabilities* e comunidades, tradicionalmente, apesar da insistência de Sen em enfatizar a importância dos contextos de interação no desenvolvimento das capacitações pessoais (particularmente na discussão pública das sociedades democráticas), ainda assim a CA é criticada por ser considerada uma abordagem individualista. Em resposta aos comentários críticos, Robeyns argumenta que “grupos e estruturas sociais podem ser facilmente explicados na abordagem das *capabilities*” (2005, p. 107), e em seus estudos, Ibrahim (2006) relaciona as *capabilities* às estruturas sociais, enfatizando a importância das comunidades na expansão das capacitações humanas.

As instituições educacionais comunitárias de ensino superior (ICES), em especial as situadas no Sul do Brasil, que no domínio do *stricto sensu* são objetos desta investigação, estão comprometidas com a excelência acadêmica e com as necessidades do contexto local e regional. Conforme Schmidt (2017), a universidade comunitária presta um serviço social à comunidade na qual está inserida, através dos projetos desenvolvidos, principalmente por meio da extensão, que em sua grande maioria são oferecidos sem qualquer custo à população carente, a exemplo do atendimento em clínicas de saúde, assistência judiciária e outras atividades.

Sem romantismo, também é preciso considerar que muitas universidades, especialmente na contemporaneidade de modernidade liberal, legitimam os valores sociais e políticos dominantes (interesses das elites da sociedade). Pois, como bem lembram Unterhalter e Carpentier (2010), a educação superior e as parcerias de conhecimento representam tanto oportunidades para aliviar como ameaças para aumentar as desigualdades. Em contraste, optamos nesta tese por investigar uma dimensão da universidade que, como dito por Walker e McLean, “instila valores e resultados altruístas” (2013, p. 23).

A universidade faz parte (age e sofre a ação) das transformações da sociedade. Em particular, a comunitária – que tem como propósito interagir com a comunidade – não está isenta de discutir os problemas urgentes da sociedade e participar das mudanças. Para Walker e McLean (2013), a universidade, potencialmente, pode promover o bem-estar humano e reduzir a pobreza, pela forma como os seus estudantes se preparam para agir na sociedade, mas, em especial, se estiverem em posição de escolher contribuir para o bem público e o desenvolvimento humano da sociedade.

Logo, é relevante problematizarmos se a universidade comunitária em seu processo formativo, de fato, orienta para o bem público, ou seja, se entrega ou presta um serviço de bem público à sociedade, encorajando os pós-graduados à responsabilidade social e à vida pública

democrática; ou ainda se os egressos da instituição comunitária estão verdadeiramente comprometidos com o desenvolvimento humano, com os valores democráticos e com a justiça social, como prevê os princípios constitutivos da universidade que os titulóu.

O interesse aqui não é buscar “instituições totalmente justas ou ideais” para construir a estrutura básica da sociedade, assim como estabelecido por John Rawls (1971) em “justiça como equidade”, mas, tão somente, destacar e reconhecer o importante papel social destas na busca e melhoria da justiça. Deste modo, nos guiamos pelo pensamento seniano, cujo foco são as realizações sociais⁹ que ocorrem nas sociedades reais e não meramente nos arranjos institucionais perfeitamente justos, uma vez que a justiça não pode ser indiferente às vidas que as pessoas podem viver efetivamente.

Dito isto e considerando que na pós-graduação “*stricto sensu*” (recorte de nosso estudo), os mestres e doutores alcançam a mais robusta e qualificada formação, é razoável e correto esperar que estes profissionais “bem capacitados” (pesquisadores e professores de nível superior) da elite acadêmica possam contribuir de forma relevante na melhoria da vida das pessoas, promovendo o bem-estar e a justiça social. Ou ainda que, independentemente da área do conhecimento de seus cursos, estejam em posição de escolher contribuir para o bem público e o desenvolvimento humano na sociedade.

A capacidade intelectual de um “bem graduado” pode ser decisivamente usada ou aproveitada para fazer do mundo um lugar melhor para viver, ou para tornar a sociedade melhor, mantendo ou mudando o *status quo*. Como argumentam Walker e McLean, “[...] as sociedades precisam de profissionais educados com conhecimentos, consciência e valores sociais para operacionalizar serviços públicos inclusivos” (2013, p. 21, tradução nossa).

Os profissionais especializados de *stricto sensu* egressos das universidades comunitárias podem constituir-se como agentes responsáveis e favoráveis a expandir as capacitações humanas, sobretudo as de bem público, produzindo bens e serviços para a sociedade como parte de seu compromisso social. No entanto, não há garantia de que desejem ou reconheçam as capacitações de bem público como importantes em seu modo de ser e fazer, ou mesmo que as tomem como orientadoras de sua atuação profissional. Talvez, sequer tenham pensado de forma “crítica e compassiva” sobre a importância do potencial de sua formação/profissão para contribuir para o bem público e minimizar as injustiças.

Também, como explica Sen (2011), a pessoa pode enfrentar dificuldades em converter esta vantagem individual (capacidade de uma pessoa para fazer coisas que ela tem razão para

⁹ Ideia presente e conectada com a Teoria das Escolhas Sociais (SEN, 2019).

celebrar) devido às adversidades da vida (como ser portadora de uma doença crônica, ter uma deficiência física grave, possuir baixa renda etc.). Ou seja, os pós-graduados podem enfrentar “*problema de conversão*”¹⁰, ter inaptidões ou dificuldades de converter recursos e/ou bens primários¹¹ em liberdade para realizar algo que considere valioso, devido a uma série de contingências como: poder de iniciativa, voz na comunidade, autoestima, talento, ou ainda por suas próprias características pessoais ou pela influência do ambiente físico e social.

Outro possível argumento é o “poder”, isto é, quando estamos numa posição ou situação de poder devemos fazer mais pelos outros. Pois, como dito por Sen, “[...] se alguém tem o poder de fazer uma mudança que considera que reduzirá a injustiça no mundo, então há um forte argumento social para simplesmente fazê-la” (2011, p. 239). Para o autor, a assimetria do poder nos traz a responsabilidade e/ou a obrigação mútua de cooperação para com as outras espécies e também com nossos semelhantes. Assim, como prevê o “princípio da diferença”, ou segundo princípio de justiça de Rawls (1971), algumas desigualdades podem ser toleradas ou permitidas, apenas quando estas forem para benefício dos menos favorecidos. Logo, as pessoas mais favorecidas, que tiveram diferentes oportunidades e privilégios na vida, têm obrigações para com os demais. De forma análoga, o titulado de *stricto sensu*, que está numa posição de poder ou de vantagem, assume responsabilidades para com os outros. A condição do “poder” e do “dever” – “*what we owe to each other*” (o que devemos um ao outro) – (SCANLON, 1998), assim como da autonomia e agência, da oportunidade real e a dificuldade de conversação das vantagens do indivíduo, são todos temas devidamente aprofundados ao longo da tese.

Assim, importa saber que opções de ações, escolhas e comportamentos estes indivíduos bem graduados nas universidades comunitárias (que tiveram uma formação acadêmica privilegiada) fazem e porque fazem algumas em detrimento de outras, observando se as escolhas estão ancoradas no argumento social, aos cuidados de si e dos outros (escolhas para além do autointeresse). Pois, diante dos inúmeros desafios que a sociedade atual está submersa, contar com pessoas, profissionais, educadores e pesquisadores que têm em sua prática o apreço pela ética, pelo florescimento humano e pela qualidade de vida dos outros, ou, nas palavras de

¹⁰ *Problema de conversão* ou ‘*fatores de conversão*’ significa dizer que as pessoas têm habilidades diferentes para converter recursos para o bem-estar (ROBEYNS, 2017).

¹¹ Sen esclarece que os “bens primários”, na perspectiva de Rawls, são meios úteis para muitas finalidades, como a renda e a riqueza, os poderes e prerrogativas associadas a cargos, as bases sociais da autoestima, e assim por diante. [...] “pessoas diferentes podem ter oportunidades completamente diferentes para converter a renda e outros bens primários em características da boa vida e no tipo de liberdade valorizada na vida humana. Assim, a relação entre os recursos e a pobreza é variável e profundamente dependente das características das respectivas pessoas e do ambiente em que vivem – tanto natural como social” (2011, p. 289).

Sullivan, a “responsabilidade pelos principais valores públicos” (2005, p. 4), sem dúvida, conforta ou ao menos dá esperança de que haverá tempos melhores neste mundo imperfeito.

Considerando que a abordagem das *capabilities* é de natureza multidimensional e é sensível à diversidade humana, às variações interpessoais e às diferenças culturais (IBRAHIM; TIWARI, 2014), empregamos-a em relação à especificidade do *stricto sensu*, observando as capacitações humanas que os egressos “mestres e doutores” das universidades comunitárias consideram valiosas, e identificando valores e práticas públicas capazes de contribuir para formação de uma sociedade mais justa. Com efeito, a pesquisa combina aspectos teóricos com uma análise da visão dos pós-graduados da dimensão pública de suas escolhas.

Para tal, utilizamos o critério de orientação para o bem público, retirado da obra “*Professional Education, Capabilities and the Public Good*”, de Melanie Walker e Mônica McLean (2013). No estudo, as autoras investigam o papel da universidade na promoção do desenvolvimento humano, buscando identificar como a educação profissional¹² universitária pode contribuir para o bem público, em particular para redução da pobreza. Partindo do arcabouço teórico da abordagem das capacitações, as pesquisadoras oferecem à pesquisa o termo “*Public-good Professionalism*” para transmitir o conceito de “profissionais com valores, conhecimentos e habilidades para fornecer serviços ao público que expandam oportunidades capazes de conduzir vidas melhores (*capabilities*) e as realizações (*functionings*) que seus usuários tenham razões para valorizar¹³” (WALKER; MCLEAN, 2013, p. 1-2, tradução nossa). Em tese, as autoras compreendem que os profissionais graduados que trabalham com pessoas vulneráveis (que vivem em precárias condições de pobreza) visariam mais justiça e menos desigualdade. Logo, atribuem à “universidade” o papel de educar e orientar à formação que contempla o bem público, e ao “bom profissional público” o compromisso com o desenvolvimento humano, com os valores democráticos e com a justiça social.

Os processos teóricos, metodológicos e analíticos do estudo de Walker e McLean (2013) resultaram na construção e legitimação do *Public Good Professional Capabilities Index* (Índice de Capacitações Profissionais para o Bem Público) ou simplesmente do *Professional Capabilities Index* (PCI), uma estrutura avaliativa para pensar sobre a educação e a prática profissional de bem público que é empreendida pelas universidades. O *Index* ou o índice

¹² A expressão “educação profissional universitária” empregada pelas autoras não deve ser lida ou associada pelo leitor brasileiro como “cursos superiores de tecnologia” (CSTs), que existem desde 1970 no Brasil.

¹³ “[...] *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).

normativo desenvolvido pelas pesquisadoras compreende: I. Quatro “*meta-functionings*” de *public-good professionals* (quatro atributos do profissional orientado para o bem público): reconhecer a plena dignidade de todo o ser humano; agir para a transformação social e redução da injustiça; fazer julgamentos sólidos, bem informados, ponderados e imaginativos; ser capaz de trabalhar/agir com outros para expandir as *capabilities* abrangentes das pessoas que vivem na pobreza (WALKER; MCLEAN, 2013, p. 81); II. Oito *public-good professional capabilities* (oito qualidades ou *capabilities* amplas, que a universidade ao tentar formar profissionais para o bem público, deveria considerar), são elas: *informed vision* (visão informada); *affiliation/solidarity* (afiliação/solidariedade); *resilience* (resiliência); *social and collective struggle* (luta social e coletiva); *emotional reflexivity* (reflexividade emocional); *integrity* (integridade); *assurance and confidence* (segurança e confiança); *knowledge and skills* (conhecimentos e habilidades) (WALKER; MCLEAN, 2013, p. 87). A descrição e a exploração minuciosa da lista das oito *capabilities* profissionais será apresentada nos capítulos 2 e 5. Além dos quatro atributos e da lista das oito *capabilities* orientativas ao bem público (mencionados aqui), o *Index* ainda apresenta outras duas etapas: III. Arranjos Educacionais e IV. Condições Sociais.

Ante o exposto, o problema central desta investigação situa-se na seguinte questão: as “*public-good professionals capabilities*” são reconhecidas e expandidas pelos egressos de *stricto sensu* das universidades comunitárias? Dito de outra forma, os egressos de *stricto sensu* das universidades comunitárias reconhecem as *capabilities* profissionais para o bem público como importantes ou valiosas no seu modo de ser e fazer profissional, e promovem e expandem estas capacitações com os outros na sociedade?

O inovador ou o original nesta tese é o emprego da abordagem das *capabilities* em relação à especificidade do *stricto sensu* no peculiar modelo comunitário de universidade. Pois, de acordo com a literatura existente, na última década os estudos desta abordagem têm sido empregados em temas como igualdade de gênero, ensino superior, educação profissional, crianças e jovens, ética e desenvolvimento, saúde, desigualdade, direitos humanos, povos indígenas, trabalho e emprego, tecnologia, inovação e etc.

Grande parte das publicações sobre a abordagem das *capabilities* se encontram no site da HDCA (associação que Sen e Nussbaum fundaram). Ao realizarmos uma busca pelos descritores “*capability approach*”, “*capabilities*” e “capacitações”, as referências mais recorrentes foram encontradas nesta fonte. A HDCA reúne 15 grupos temáticos ativos, os quais participam de debates intelectuais, workshops e conferências internacionais, promovem a colaboração em pesquisas relacionadas ao tema, fomentam a interação entre acadêmicos e

profissionais, e sobretudo publicam sobre a CA no *Journal of Human Development and Capabilities* (JHDC), um periódico acadêmico revisado por pares publicado pela *Taylor & Francis*. Especificamente sobre o GT da educação, este desde 2005 vem construindo sua trajetória, o qual tem como objetivo principal promover e apoiar o trabalho de acadêmicos, estudantes e profissionais que se ocupam em pesquisar as *capabilities* no campo da educação. Nas últimas décadas, conforme cita a pesquisadora Bagolin (2005, p. 14), “a Abordagem das Capacitações tem orientado a agenda de pesquisa em importantes centros universitários de diversas partes do mundo”.

Já com relação à literatura brasileira, os estudos sobre a abordagem das *capabilities* ainda são bastante incipientes, pouco explorados e operacionalizados. Pesquisando no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e direcionando a busca (fazendo um filtro ou uma busca avançada), particularmente, aos termos “*capabilities*”, “universidades comunitárias” e “pós-graduação” (objetos de interesse desta tese) não localizamos nenhuma pesquisa que tratasse “especificamente” da temática que abordamos em nosso estudo. Comumente, na área da educação, as teses e dissertações brasileiras que envolvem a abordagem das *capabilities* focam em temas como: educação profissional, educação superior, educação inclusiva, currículo, desenvolvimento e/ou formação humana, financiamento da educação entre outros. Quanto às pesquisas divulgadas em artigos científicos¹⁴, capítulos de livros, livros e *e-books*, maioritariamente, a literatura centrada na *capability approach* é internacional (publicada no idioma inglês). E, com rara ou pouca frequência, localizamos alguns artigos que relacionam a CA à pós-graduação, porém, não no contexto das instituições comunitárias e seus princípios valorativos como neste estudo.

Referindo-se à imprevisibilidade das pesquisas sobre as *capabilities*, sendo ela uma abordagem intencionalmente aberta e incompleta, Comim, Qizilbash e Alkire (2008, p. 2, tradução nossa) mencionam que “não é totalmente previsível quais direções serão perseguidas em trabalhos futuros sobre a abordagem das capacitações e quão frutíferos eles serão”. Logo, empreenderemos esforços para que este estudo possa de alguma forma contribuir e ser proveitoso no campo da educação e à literatura das *capabilities*.

¹⁴ A busca pelos artigos científicos e livros (capítulos e *e-Books*) foram realizadas nas seguintes bases de dados: Periódicos da CAPES/MEC - CAFE (Comunidade Acadêmica Federada), *Academic Search Premier* - ASP (EBSCO), *Educational Resources Information Center* - ERIC (*ProQuest*), *JSTOR Arts & Sciences I Collection* (*Humanities*), SciELO Livros, SciELO.Org, *Web of Science - Coleção Principal* (*Clarivate Analytics*) entre outros.

1.2 QUESTÕES QUE EMERGEM

O problema central da tese suscita muitas outras questões que também são relevantes ao contexto. É importante mencionar que não temos o interesse de buscar aqui respondê-las, mas sim apenas destacar ou chamar a atenção para o potencial da questão de investigação, a qual pode fluir em muitas direções ou ramificar-se em muitas perguntas também essenciais e oportunas a serem discutidas. São elas:

- Como pode o profissional especializado de *stricto sensu* contribuir para a justiça social e estar ciente do potencial de sua formação/profissão para reduzir a pobreza e as injustiças que existem em seu contexto?
- Os programas de pós-graduação podem formar docentes e pesquisadores com conhecimentos e valores que os ajudem a lidar com as desigualdades e a serem líderes efetivos na redução da pobreza em seu próprio contexto?
- As IES comunitárias, dado o modo como funcionam, contribuem para ampliar as liberdades e oportunidades (*capabilities*) de seu corpo discente, possibilitando uma formação humana qualificada e voltada ao bem-estar?
- Qual é a percepção do egresso “mestre ou doutor” sobre o impacto social do seu trabalho, ou que contribuições sociais o egresso de *stricto sensu* tem promovido?
- O pós-graduado de *stricto sensu* é um indivíduo que age e ocasiona mudanças, segundo seus próprios valores e objetivos?
- Sendo a “base informacional” orientadora das escolhas e necessária para formar juízos avaliatórios, qual base informacional os pós-graduados levam em conta para fazer suas escolhas e juízos avaliatórios? Utilizam eles a base informacional das liberdades substantivas (que são as *capabilities* dos indivíduos), ou utilizam a base informacional das utilidades (focada na felicidade e na satisfação) ou do libertarismo (focado na liberdade formal e direitos)?
- A oportunidade social que o “mestre e o doutor” desfrutou, através do acesso a uma educação de mais alto nível/padrão, aumentou efetivamente sua capacitação humana para ter uma vida boa ou que valha a pena viver, assim como melhorou sua produtividade e possibilidade de emprego (expandindo também o seu “capital humano”)?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

O estudo tem como objetivo geral verificar se os egressos mestres e doutores da instituição comunitária estão comprometidos com o desenvolvimento humano, com os valores democráticos e com a justiça social, como prevê os princípios constitutivos e formativos da universidade que os titulóu.

1.3.2 Objetivos específicos

- Aprender as matrizes teóricas da abordagem das *capabilities*, a partir das concepções de seus fundadores Sen e Nussbaum, evidenciando a perspectiva da educação para o bem público;
- Descrever aspectos relevantes, concepções e propósitos da pós-graduação brasileira, destacando o PNE, os PNPG, os programas de pós-graduação (PPGs) *stricto sensu*, sobretudo das universidades comunitárias e dos mestres e doutores na sociedade;
- Realizar um estudo aprofundado sobre o modelo comunitário de organização universitária, em especial as situadas no Sul do Brasil, realçando seu contexto sócio-histórico, político e educacional e estabelecendo sua relação com a abordagem das *capabilities*;
- Revisar e ajustar o “*index* das capacitações profissionais para o bem público” ao contexto da pós-graduação *stricto sensu* das universidades comunitárias;
- Aplicar o *index* junto aos egressos pós-graduados, de distintos PPGs das universidades comunitárias, observando se há qualidades públicas nas escolhas do ser e fazer destes indivíduos.

1.4 HIPÓTESES

Face ao objeto de pesquisa desta tese, apresentam-se as seguintes hipóteses:

- Conforme a área de formação a ser investigada, a ênfase valorativa das capacitações e funcionamentos (*capabilities and functionings*) tende a ser relativa, isto é, nem todas apresentam relevância, importância e significado na mesma intensidade ou são igualmente valiosas;

- Os egressos de *stricto sensu* da instituição comunitária atribuem valor considerável às *capabilities* que envolvem o cuidado e o vínculo com outras pessoas (*afiliação e solidariedade*) e o empoderamento da comunidade (*luta social e coletiva ou engajamento social e coletivo*) etc.;
- As proposições de intervenção para o bem público dos egressos de *stricto sensu* ainda são bastante tímidas, talvez não tenham tido a percepção ou sequer tenham pensado (de forma crítica e compassiva) sobre a dimensão do poder de sua formação/profissão para agir positivamente à reforma social.

1.5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Foi apenas nos últimos anos que vários pesquisadores da área de educação se voltaram para a abordagem das *capabilities*. É crescente o interesse internacional, de pessoas que trabalham em diversos setores e campos da educação formal e informal, no potencial da abordagem das *capabilities* de contribuir com ideias, políticas e práticas (HDCA, s.d.). No entanto, trata-se de um campo ainda relativamente novo, em desenvolvimento de teoria e prática, com muitos temas abertos ao debate. No Brasil a rica estrutura da abordagem das capacitações ainda é pouco explorada e difundida.

Apesar de suas contribuições, uma das principais críticas à abordagem da capacitação é a dificuldade de sua aplicação¹⁵. Mas, como salienta Ibrahim (2014), já existe exemplos bem-sucedidos de diferentes maneiras pelas quais a abordagem pode ser operacionalizada em diversos contextos. São vários os estudos de caso encontrados na literatura que procuram explorar a abordagem das capacitações em diferentes domínios como: gênero, saúde, comércio, pobreza, educação e meio ambiente.

Nesta tese optamos por nos inspirar no estudo de caso desenvolvido por Walker e McLean (2013), que trata de como a educação profissional universitária pode contribuir para o bem público. Esta pesquisa nos interessa principalmente porque ela oferece um *index* normativo que nos auxilia pensar e avaliar a educação e a prática profissional para o bem público. As pesquisadoras criaram o PCI a partir da combinação de *insights* da abordagem das *capabilities* e literatura de profissionalismo do “tipo ideal”, com entrevistas e discussões com diferentes agentes, áreas profissionais e universidades. A aplicação do índice inicialmente ocorreu no contexto universitário sul-africano, pós-apartheid, num processo de transformação social, com

¹⁵ Sobre as principais críticas ao enfoque das *Capabilities* ver Sugden (1993; 2006); Ysander (1993), Srinivasan (1994) e Roemer (1996).

aclamado apelo por profissionalismo orientado para o bem público (WALKER; MCLEAN, 2013); posteriormente o índice foi operacionalizado no contexto do Reino Unido (EAST; STOKES; WALKER, 2014); e mais recentemente o *index* foi explorado em um estudo de caso desenvolvido na Espanha (BONI; SASTRE; CALABUIG, 2019).

Aos nossos propósitos, o *index* das oito qualidades “pró-bem-público”¹⁶ proposto pelas pesquisadoras (WALKER; MCLEAN, 2013) é considerado fundamental ao escopo do estudo exploratório da realidade social que aqui buscamos investigar (reservado seu contexto de origem, isto é, reservada as diferenças sociais, culturais, políticas, educacionais e econômicas do local).

É importante salientar que esta pesquisa foi devidamente apresentada e submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Plataforma Brasil), Fundação Universidade de Passo Fundo, o qual emitiu parecer favorável para realização do estudo (em 28 de abril de 2021), conforme CAAE nº: 45444221.2.0000.5342 e parecer nº: 4.675.773.

O caminho metodológico que criamos, para além da seleção entre diferentes teorias e seus respectivos métodos de investigação, inclui *a priori* uma profunda análise e compreensão do objeto. Conforme Pimentel (2014), a adequada interpretação do fenômeno nos possibilita estruturar uma metodologia apropriada à pesquisa, ou seja, nos permite criar diretrizes práticas, com estratégias de coleta e tratamento de dados compatíveis com o enfoque teórico.

Para conduzir o estudo ou a pesquisa social¹⁷ aqui em questão, seguimos a abordagem qualitativa de investigação. Portanto, empregamos os fundamentos teóricos e práticos das metodologias e técnicas de investigação que emanam deste paradigma. De forma genérica, a pesquisa qualitativa examina atitudes, comportamentos e experiências, usando métodos como entrevistas ou grupos focais, envolvendo poucas pessoas, mas com tempo prolongado (DAWSON, 2002). Gonsalves (2001) define a abordagem qualitativa como aquela que tem como marca a compreensão e interpretação dos fenômenos, considerando os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas. Para Denzin e Lincoln, “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (1994, p. 2).

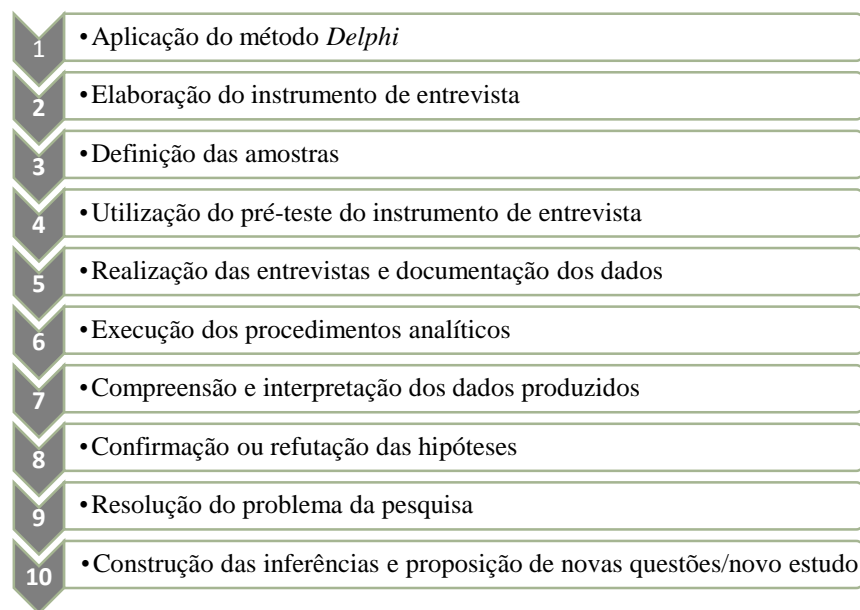
¹⁶ A expressão “*pro-public-good*” (que a traduzimos como: pró-bem-público ou para o bem público) foi localizada e extraída de um trabalho de pesquisa realizado por Boni, Sastre e Calabuig (2019), logo optamos por adotá-la nesta tese.

¹⁷ Conforme Neuman (2014, p. 23), “a pesquisa social é uma atividade humana [...]. Os cientistas sociais conduzem pesquisas para descobrir novos conhecimentos e entender o mundo social”. O objeto de estudo nas Ciências Sociais é histórico, mutável e dinâmico (SUASSUNA, 2008). Nas Ciências Sociais não há um método único e rígido para selecionar fatos relevantes para a explicação científica (MATTALLO, JR., 1989; VEIGA-NETO, 1996).

Delimitado o paradigma, recorreremos à proposição do professor e sociólogo Neuman¹⁸ (2014) para construir o processo qualitativo da pesquisa social que estamos realizando. Em seus estudos, o autor nos oferece um conjunto de sete etapas para orientar o percurso da pesquisa qualitativa, as quais adotamos em nosso estudo. São elas: 1. *Reconhecer o eu e o contexto*; 2. *Adotar uma perspectiva*; 3. *Criar o design do estudo*; 4. *Coletar dados*; 5. *Analisar dados*; 6. *Interpretar dados*; 7. *Informar os outros*. Neuman compreende que, por ser a pesquisa um processo interativo, as etapas podem fluir em várias direções, em outras palavras, o processo não é estritamente linear (NEUMAN, 2014).

Especificamente, quanto ao planejamento ou ‘*design do estudo*’, criamos uma sequência de parâmetros metodológicos, divididos em dez passos, os quais são representados na Figura 1 abaixo, descritos de modo lacônico a seguir e devidamente aprofundados no capítulo empírico da tese.

Figura 1 – *Design do estudo*



Fonte: Elaborado pela autora.

➤ *Passo 1: aplicação do método Delphi ao Index*

Inicialmente a delimitação do problema de pesquisa nos apresentou um primeiro impasse a resolver, qual seja: avaliar se a lista das oito *capabilities* para o bem público da educação superior (pertencentes ao *index* de Walker e McLean) tinha relevância e podia ser

¹⁸ W. Lawrence Neuman James é professor de Sociologia e coordenador de Estudos Asiáticos da *University of Wisconsin-Whitewater* (EUA). Neuman é autor de vários livros e artigos sobre problemas sociais, investigação sociológica, métodos da pesquisa social etc.

transferida integralmente ao contexto da pós-graduação ou precisava de algum ajuste para ser operacionalizada, como por exemplo adequar nomenclaturas e termos ao contexto, excluir e/ou incluir alguns elementos etc. Pois, como salientam as autoras, o *index* é uma ferramenta prática e viável a ser explorada, seus “amplos elementos normativos devem ser aplicáveis em uma ampla variedade de contextos”, contudo “eles serão moldados por condições que se obtêm em circunstâncias cotidianas não ideais” (WALKER; MCLEAN, 2013, p. 86), isto é, em termos do que é possível e não do que é ingenuamente idealizado. Portanto, explorar o PCI requer prudência do pesquisador.

Dada a necessidade de fundamentar cientificamente esta questão, optamos por coletar opiniões, particularmente de especialistas, a fim de estabelecer um acordo ou um consenso arrazoado quanto à configuração da lista a ser empregada em nosso estudo. Com auxílio do método *Delphi*¹⁹ (DALKEY; HELMER, 1963), assumimos as oito *capabilities* para o bem público e as submetemos ao escrutínio crítico de especialistas. O *Delphi* é uma técnica sistemática bastante eficaz para coletar opiniões de especialistas sobre determinado assunto (DALKEY, 1969), logo, pode contribuir e apresentar respostas a este primeiro obstáculo da investigação.

➤ *Passo 2: elaboração do instrumento de entrevista para os egressos de stricto sensu*

A partir da versão do *index* revisada, refinada e aprovada pelos especialistas, passamos para a segunda fase do trabalho, que foi a elaboração do instrumento de entrevista²⁰, gerando as perguntas aos participantes do estudo de caso²¹.

Optamos por usar a técnica direta de entrevista qualitativa, do tipo semiestruturada²². Um roteiro que estabelece questões básicas e as complementa com outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (MANZINI, 1990/1991). Este procedimento possibilitou que as informações se manifestem de forma mais livre durante a interação social

¹⁹ “De acordo com seus precursores, Dalkey e Helmer (1963), o método *Delphi* tem como objetivo obter o mais confiável consenso de opiniões de um grupo de especialistas, por meio de uma série de questionários intensivos, intercalados por *feedbacks* controlados de opiniões” (MUNARETTO, CORRÊA, CUNHA, 2013, p. 13). Para Meyrick (2003), o método *Delphi* visa coletar a opinião de especialistas sobre um determinado problema, provendo feedback controlado acerca das opiniões apresentadas, possibilitando, com isso, que os especialistas respondam às entradas provenientes de painéis com outros membros.

²⁰ Para Aires: “A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (2015, p. 27).

²¹ O estudo de caso tem como propósito realçar as características e atributos da vida social (HAMEL, 1993).

²² De acordo com Triviños (1987, p. 146) “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

(entrevistador x entrevistado), ampliando o poder explicativo das respostas ao fenômeno em estudo e conseqüentemente aos resultados da pesquisa. Uma vez que o interesse da entrevista nasce da necessidade de capturar as múltiplas visões ou perspectivas dos especialistas pós-graduados com relação às *capabilities* para o bem público, o discurso enunciado por estes indivíduos foi imprescindível ao desenvolvimento da pesquisa.

Ressaltamos que o protocolo de entrevista (elaboração das perguntas e apontamentos) foi devidamente alinhado ao *index* resultante do método *Delphi* e às dimensões e unidades do plano de análise da pesquisa. O guia completo da entrevista (protocolo, roteiro, instrumento) consta no Apêndice C deste estudo.

➤ *Passo 3: definição das Universidades, dos PPGs e do perfil dos Egressos participantes*

Este estudo tem como universo o *stricto sensu* das universidades comunitárias do Sul do Brasil, o qual é composto por um conjunto de 30 instituições (16 delas situadas no estado de Santa Catarina e 14 delas localizadas no estado do Rio Grande do Sul), 229 cursos/PPGs e 14.257 mil egressos titulados, sendo 11.218 mestres e 3.039 doutores (o levantamento detalhado do universo do estudo consta no Apêndice B da tese). Conhecido o universo da pesquisa, para a amostragem (exploratória) ao estudo de caso, selecionamos 3 diferentes ICES, 7 programas de pós-graduação (PPGs) de distintas áreas formativas e 14 informantes de *stricto sensu*.

Para definir a amostragem e a quantidade de egressos participantes da pesquisa qualitativa (tamanho da amostra) recorreremos aos critérios orientativos oferecidos por Creswell (1998; 2009), Flick (2012), Minayo (2017), Merriam (2009), Patton (2002), entre outros. Logo, aplicamos procedimentos da “amostra intencional” (não probabilística, do tipo “amostragem de variação máxima”, sugerida por Patton (2002)) e procuramos selecionar indivíduos com os quais se pudesse apreender sobre as questões de importância central ao objeto de estudo, ou seja, aptos a fornecer informações relevantes aos propósitos da investigação. Consideramos ainda, como critério ou perfil do egresso levar em conta a heterogeneidade e a pluralidade pessoal, bem como a efetiva atuação profissional do mesmo.

➤ *Passo 4: utilização do pré-teste do instrumento de entrevista*

Visando explorar e aprimorar o guia de entrevista pessoal (roteiro da entrevista semiestruturada), inicialmente o instrumento foi submetido a um pequeno grupo de participantes egressos de *stricto sensu*, servindo como pré-teste. A fim de identificar eventuais

problemas na estrutura da entrevista e na continuidade do processo investigativo. Os entrevistados ficaram livres para expressar suas opiniões, sugestões, concepções, expectativas e percepções em relação ao referencial utilizado durante a entrevista. A padronização da formulação das questões ou dos procedimentos empregados foram alterados e adequados para sequência do estudo.

➤ *Passo 5: realização das entrevistas e documentação dos dados*

Esta fase da pesquisa é extremamente importante e exigente, pois, compreende a produção das informações ou recolha do material empírico para posterior análise e interpretação. A epistemologia prática da entrevista numa concepção dialógica (social e intersubjetiva) não é uma tarefa simples, uma vez que, como nos lembra Bakhtin (1995), supõe a existência de uma relação dinâmica entre o “eu”, o “outro”, o “contexto” e o “tema da comunicação”. As entrevistas tendem a ser ricas em detalhes, sensíveis ao contexto e capazes de mostrar os complexos processos ou sequências da vida social. Para Neuman (2014), as narrativas encontradas nas entrevistas, mais do que uma forma de expressão, são também uma forma prática da vida social. Nelas, as pessoas organizam suas práticas cotidianas e entendimentos subjetivos, constroem identidades e se localizam no que está acontecendo ao seu redor em diferentes níveis.

A diversidade das informações obtidas com os respondentes da pesquisa foi registrada e documentada (por meio de textos, anotações, observações, gravações e transcrições) e devidamente selecionada (através de um exame crítico e qualitativo dos dados). Posteriormente, os dados foram minuciosamente classificados em categorias com base em temas, conceitos ou características semelhantes. Já a exposição das informações (apresentação e disposição) foram realizadas por meio de passagens ou narrativas relevantes de textos (palavras ou declarações dos depoentes. Estes procedimentos legitimam os dados e conferem precisão e credibilidade aos resultados da pesquisa.

➤ *Passo 6: execução dos procedimentos analíticos*

“Para analisar, conectamos dados específicos a conceitos, avançamos em generalizações e identificamos tendências ou temas gerais” (NEUMAN, 2014, p. 477, tradução nossa). Para o

autor, “a análise²³ de dados envolve examinar, classificar, categorizar, comparar, sintetizar e contemplar os dados codificados, além de revisar os dados brutos e registrados” (2014, p. 487). Conforme Aires (2015, p. 43), “a análise da informação constitui um aspecto-chave e problemático do processo de investigação”. Quivy e Campenhoudt (1992, p. 103) compreendem que a construção do modelo de análise em uma pesquisa é a dobradiça “entre a problemática fixada e o trabalho de elucidação sobre um campo de análise restrito e preciso”. Na verdade, o tratamento das informações requer adequar um método de análise que possa expor e interpretar o significado do material apresentado, de forma ampla, vinculando-se a outros conhecimentos e teorias. Todavia, como afirma Luna (2011, p. 70), “quando o pesquisador está ancorado em uma teoria com forte poder explicativo, é quase certo que esta já tenha fornecido (as) unidades de análise prévias”.

Em nosso estudo, a teoria fornece a base informacional necessária para detalhar o problema e subsidiar as análises, isto é, oferece as unidades de significado necessárias à avaliação do objeto. Pois, como já apresentado no início desta introdução, a CA é uma abordagem teórica-normativa robusta e plural. Logo, as informações coletadas foram analisadas e interpretadas sob a ótica da abordagem das *capabilities* (orientadas pelo *conjunto capacitário*²⁴ de Sen, apresentado no capítulo 2, e pelas concepções de Nussbaum) e complementadas com a perspectiva ou orientação para o bem público (de Walker e McLean (2013)). Os conceitos/teoria contribuem para elucidar os fatos e iluminar a realidade investigada, e é a eles que também recorreremos no momento da interpretação dos dados.

Para auxiliar o processo de análise dos dados qualitativos, optamos por adotar as “práticas discursivas”, conforme proposição de Spink e Frezza (2013), Spink e Medrado (2013) e Spink e Pinheiro (2013). Spink e Medrado (2013, p. 26) definem “práticas discursivas como linguagem em ação, ou seja, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas”. No capítulo empírico da tese, esta estratégia de análise é detalhada e devidamente aplicada como dispositivo heurístico (isto é, um dispositivo que ajuda aprender e ver) à análise dos dados.

➤ *Passo 7: Compreensão e interpretação dos dados produzidos (discussão teórico-empírica)*

²³ “O termo grego *analysis*, ou latim *resolutio*, designa um processo de conhecer, que consiste na explicitação de elementos simples ou complexos de conceitos, de proposições ou de objetos e de relações entre elementos desses objetos”. Em suma, “a análise ocupa-se da elucidação de discursos, de proposições, de conceitos e de argumentos” (PAVIANI, 2013, p. 75).

²⁴ “Conjunto Capacitário” [*capability set*] “reflete, no espaço de funcionamentos, a liberdade da pessoa para escolher dentre vidas possíveis” (SEN, 2001, p. 80).

Executada a análise dos dados – etapa que nos permite identificar padrões nos dados, comportamentos recorrentes, objetos, fases ou ideias – a partir daí precisamos interpretá-los em termos de uma teoria social ou do cenário em que ocorreu. Isto nos faz avançar da descrição específica para uma interpretação mais geral (NEUMAN, 2014). Em nosso estudo, como dito anteriormente no passo 6, os dados foram interpretados e vinculados à teoria/conceitos que envolvem o objeto.

Para visualizarmos a complexidade da realidade social, encontrarmos conexões e explicarmos os fatos, nos ancoramos na teoria. A teoria nos indica possibilidades de interpretação, servindo de referencial para os resultados que vão sendo encontrados na investigação. A estrutura instrumental da tese nos permite elucidar os conceitos, fazer a adequada seleção dos atributos que são apreciados na avaliação (adequar o espaço informacional), definir as diretrizes metodológicas da pesquisa, e por fim embasar a interpretação.

➤ *Passo 8: Confirmação ou refutação das hipóteses da pesquisa*

Após usarmos a codificação e os conceitos/teoria para auxiliar a análise de dados qualitativos, aplicarmos algumas estratégias analíticas para vincular os dados à teoria e, também, examinarmos o papel que a ausência de evidência direta pode ter na explicação, por fim revisamos as hipóteses apresentadas no início do estudo, lembrando que elas poderiam ser totalmente improváveis ou totalmente plausíveis, isto é, poderiam estar ou não em conformidade com as expectativas apresentadas.

➤ *Passo 9: Resolução do problema de pesquisa*

Nesta pesquisa qualitativa, os dados e as informações produzidas pelas entrevistas semiestruturadas, sua análise e interpretação (vinculadas à teoria) orientam e conduzem à resolução do problema. Cientes de que o produto da análise deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa, a resposta que oferecemos ao objeto de pesquisa é temporária, situada num processo intrinsecamente inacabado e permanente. Pois, como nos lembra Neuman (2014), apesar da atenção aos princípios, regras ou procedimentos, a pesquisa social é uma atividade humana, conduzida por, para e sobre pessoas. Então, está sujeita à (re)construção permanente e condicionada a distintos contextos sócio-históricos.

➤ *Passo 10: Construção das inferências (provisórias e/ou aproximativas) e proposição de novas questões e/ou novo estudo*

Neste último passo da pesquisa construímos as inferências, por dedução, a partir da abordagem das *capabilities* e dos detalhes empíricos produzidos pelas entrevistas com os sujeitos da pesquisa. E na sequência comunicamos os resultados e descrevemos em detalhes como conduzimos o estudo, quer dizer, tornamos público o processo da pesquisa e as descobertas encontradas. Neuman (2014, p. 544) argumenta que “a comunicação de resultados é uma parte central do empreendimento científico mais amplo, assim como a ética e a política da pesquisa social”. Ainda segundo Neuman (2014, p. 514), “a pesquisa social pode ser imperfeita, mas seu objetivo final é descobrir conhecimento, expandir a compreensão e buscar a verdade”.

Com efeito, realizamos uma discussão meticulosa dos resultados, limitamos as conclusões às evidências encontradas na pesquisa e divulgamos os resultados de maneira clara, precisa e honesta. Por fim, considerando que o processo de escrita pode suscitar novas ideias, novas conexões entre ideias e, também, estimular uma reanálise da literatura ou descobertas, mantemos a mente aberta e atenta ao novo. E, finalmente, apresentamos os resultados em capítulos de livros, artigos acadêmicos, jornais etc.

1.6 ESTRUTURA DA TESE

A tese está organizada em quatro capítulos, além desta introdução e da conclusão. O primeiro deles aborda as matrizes teóricas das *Capabilities*, descrevendo com alguns detalhes as concepções de seus fundadores Amartya Sen e Martha Nussbaum. Na sequência, as ideias relevantes do desenvolvimento e das capacitações humanas é complementada com o conceito do *profissionalismo para o bem público* e com a descrição minuciosa da lista das oito *capabilities* profissionais para o bem público (de Melanie Walker e Monica McLean). No decorrer do capítulo são destacados e exemplificados os conceitos elementares da abordagem das capacitações, como *functionings*, *capability* e agência (autonomia). Também tratamos de outras questões e debates que permeiam a abordagem como: a problemática sobre endossar ou não uma lista de capacitações; sobre quem e como se deve definir as capacitações relevantes; sobre o “conjunto capacitário” (*capability set*) de Sen (2001), que representa a liberdade para realizar combinações alternativas de funcionamentos dentre as quais a pessoa pode escolher, ou

seja, aquilo que a pessoa é substancialmente livre para fazer. Estas e outras questões de esclarecimentos conectados à abordagem das capacitações são abordadas e discutidas no texto. A pós-graduação brasileira é apresentada no terceiro capítulo da tese. Nele busca-se recuperar alguns aspectos relevantes da pós-graduação no Brasil, destacando suas concepções e propósitos. Em âmbito geral são enfatizadas quatro dimensões: as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE-2014.2024) e do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG-2011.2020), seu alcance e as novas rotas; uma breve contextualização dos programas de PG no Brasil; os desafios contemporâneos dos mestres e doutores na sociedade; e por fim situamos a ideia de bem público no campo da educação, em especial a pós-graduação. O capítulo seguinte (quarto) descreve o contexto histórico, político e social do modelo comunitário de universidade, enquanto organização pública não-estatal. Um modelo idealizado e construído pela iniciativa da organização civil da sociedade, de ampla inserção na comunidade regional. A opção de trabalhar com este modelo de universidade se deu devido à dimensão valorativa que esta apresenta em seu *ethos* identitário, o qual se aproxima dos princípios da abordagem das capacitações. O capítulo inicia historiando a comunidade; em seguida mostra os princípios da educação comunitária no Brasil; destaca as características e marco legal das instituições comunitárias; exhibe as universidades comunitárias regionais do Sul do país; ressalta a missão da universidade comunitária; problematiza a contemporaneidade das universidades comunitárias; e finalmente salienta a conexão das instituições comunitárias com a seleção das *capabilities* profissionais para o bem público de Walker e McLean (2013), e destaca a relação entre “*capabilities* e comunidades”. Partindo desta base, o quinto capítulo amplia o detalhamento metodológico da pesquisa e na sequência explora o “*index* das *capabilities* profissionais para o bem público”, apresenta os dados empíricos, o tratamento analítico e as interpretações do estudo de caso investigado. Uma vez ajustado o modelo de análise ao contexto da pós-graduação, observa as múltiplas dimensões das capacitações profissionais orientadas para o bem público que são valiosas aos mestres e doutores e apresenta o que revelam os egressos de *stricto sensu* das ICES. Por fim, são destacadas as considerações conclusivas da tese.

2 CAPABILITY APPROACH E BEM PÚBLICO: (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO

E, em educando para a liberdade, como podemos criar e preservar um mundo comum?
(GREENE, 1998, p. 117, tradução nossa).

Este capítulo tem como foco principal introduzir a “*abordagem das capacitações*” segundo o pensamento de Sen e de Nussbaum, dando ênfase ao papel benéfico da educação no desenvolvimento humano e ao conhecimento como um bem público. Posteriormente, será apresentado o trabalho das autoras Melanie Walker e Monica McLean com relação às *capabilities* profissionais para o bem público e o *index* avaliativo. O alcance desta perspectiva será examinado na sequência.

No contexto da filosofia política e moral, a abordagem das *capabilities* surgiu nas últimas décadas como um novo arcabouço teórico sobre bem-estar, desenvolvimento e justiça (ROBEYNS, 2016). Os princípios da *capability approach* são oriundos das contribuições de Amartya Sen (1985; 2001; 2010), que utiliza a abordagem para fins de avaliação da qualidade de vida; e de Martha Nussbaum (2000; 2011), que desenvolve a abordagem das *capabilities* como uma teoria ‘parcial’ da justiça social.

De início é importante levar em conta que a visão filosófica da *capability approach* é divergente até mesmo para seus fundadores Sen e Nussbaum, ou seja, não há uma interpretação única sobre a abordagem. Sen emprega o termo “*capability approach*” e Nussbaum usa a expressão “*capabilities approach*” o que demarca não apenas uma diferença terminológica e sim uma diferença de abordagem. Nussbaum é muito mais aristotélica do que Sen, ela acredita que existem características que vão indicar se uma pessoa tem dignidade ou não, no sentido daquilo que as elas podem ser e fazer, logo cria uma lista de capacitações com potencial de realizações múltiplas. Por outro lado, Sen em sua versão da abordagem coloca toda a ênfase no processo, ou seja, na razão pública, no mecanismo abrangente da escolha para se chegar ao resultado finalístico. Comumente a abordagem é compreendida “como uma estrutura conceitual para uma série de exercícios normativos, incluindo os mais proeminentes: a avaliação do bem-estar individual; a avaliação de arranjos sociais; e o desenho de políticas e propostas sobre mudanças na sociedade” (ROBEYNS, 2016, p. 2).

A abordagem das capacitações enfatiza que ao avaliarmos algo necessitamos observar se o valorizamos como um *fim* em si mesmo ou como um *meio* para um fim valioso. Na perspectiva das *capabilities*, os fins valiosos finais são as capacitações (liberdades/oportunidades) das pessoas. Uma vez que o foco nos fins contribui para capturar adequadamente as diferenças interindividuais. Noutras palavras, a abordagem da capacitação

se concentra nos *fins* das pessoas em termos do ser e fazer, como ser alfabetizado, ser móvel, ser saudável, ser capaz de manter um emprego decente etc. (SEN, 2010).

A abordagem da capacitação prioriza a importância das vidas, experiências e realizações humanas; nela “as realizações sociais são avaliadas com relação às capacitações que as pessoas de fato têm, e não com relação a suas utilidades ou sua felicidade (como Jeremy Bentham e outros utilitaristas recomendam)” (SEN, 2011, p. 49), isto contrasta também com outras visões restritas de bem-estar, por exemplo aquelas focadas nas rendas individuais das pessoas ou no crescimento do Produto Nacional Bruto (PNB). O dinheiro ou o crescimento econômico devem ser vistos e avaliados como meios que contribuem para a expansão das capacitações das pessoas e não como os fins em si mesmos.

Na literatura encontramos os termos “*capability approach*” e “*capabilities approach*” para se referir à mesma coisa, isto é, “abordagem das capacitações”. A expressão *capability* em Sen reúne duas palavras “*capacity + ability*”, isto para destacar com esta última expressão o aspecto de autonomia e liberdade que deve envolver nossas escolhas de capacidades (COMIM, 2020). No Brasil, a *capabilities approach* ainda é pouco explorada e muitas vezes ainda é denominada simplesmente ou erroneamente de “abordagem das capacidades”, o que reduz muito o seu significado, conforme explicam Comim (2020; 2021) e Bagolin (2005)²⁵. Entretanto, por ser uma abordagem que possui amplitude e sensibilidade a diversos contextos e grupos sociais, o que lhe confere grande abrangência, tem orientado importantes pesquisas em diversas partes do mundo.

Robeyns (2016) menciona que em muitos autores “a *capability approach* é geralmente concebida como uma estrutura flexível e multifuncional, em vez de uma teoria precisa do bem-estar” (SEN, 1992, p. 48; QIZILBASH, 2008, p. 53-54; ROBEYNS, 2005, p. 94-96, SEN, 2009; ROBEYNS, 2016). Explicando, a abordagem das *capabilities* em vez de ser uma teoria explicativa sobre noções de pobreza, desigualdade ou bem-estar, é uma teoria normativa, que nos ajuda a conceituar estas noções. No entanto, os funcionamentos e as capacitações em si podem ser empregados como elementos explicativos dos fenômenos sociais. Robeyns (2016)

²⁵ A pesquisadora Izete Bagolin em sua tese esclarece que “a palavra ‘*capability*’ significa a confluência de ‘*capacity*’+ ‘*ability*’. Ela expressa a habilidade que os indivíduos possuem para expandirem suas capacidades. No Brasil deve-se notar que na versão em português do livro do Professor Amartya Sen (2010), Desenvolvimento como Liberdade, ‘*capability*’ foi traduzida como ‘capacidade’. O problema com esta tradução é que ela ignora o elemento de autonomia, de agência, que aparece com o uso da expressão ‘habilidade’ que indivíduos possuem em moldar e escolher as suas próprias capacidades. Com isto perde-se a dimensão de desenvolvimento humano associada à Abordagem das Capacitações” (2005, p. 14). Para Comim (2020), o termo *capabilities* nunca foi bem traduzido para o português e outras línguas latinas. Explica o autor que prefere e tem favorecido, ao longo dos anos, usar o conceito de “capacitação” ou “capacitações”, “pois é diferente suficiente de capacidade, destaca o elemento Aristotélico de ação presente no conceito e tem um sabor único nosso, já que só em português temos palavras terminadas em ‘ão’” (COMIM, 2021, p. 15).

ênfatiza que o marco teórico da abordagem da capacitação envolve duas reivindicações normativas fundamentais: primeira argumenta que a liberdade de alcançar o bem-estar é de importância moral primária; e segunda, que a liberdade de alcançar o bem-estar deve ser entendida em termos das reais oportunidades/capacidades das pessoas de fazer e ser o que elas têm razão para valorizar.

Outra importante questão de debate na literatura é a seleção e a ponderação de capacitações relevantes, *inter alia*, sobre quem e como se deve definir as capacitações relevantes. Surge então a problemática, endossar ou não uma lista de *capabilities*. Nussbaum, em sua versão da abordagem de *capabilities*, propõe uma lista objetiva, mas incompleta e revisável, de capacitações humanas valiosas a serem incorporadas e respeitadas pelos governos de todas as nações (NUSSBAUM, 2000). Sen alega que não pode haver uma lista “canônica” pré-determinada de capacitações, prefere deixar o exercício de avaliação aberto ao diálogo público e à deliberação democrática (SEN, 2010).

Os termos centrais da abordagem das *capabilities* englobam: *functionings* (funcionamentos), *capabilities* (capacitações) e agência (autonomia). Os *functionings*: são o ser e fazer das pessoas, isto é, vários estados de seres humanos e atividades/ações que uma pessoa pode realizar; as *capabilities*: são as verdadeiras liberdades ou oportunidades reais de uma pessoa para obter *functionings*, isto significa, são um conjunto de vetores de funcionamentos, refletindo a liberdade da pessoa de levar um estilo de vida; e a agência: é a habilidade de perseguir objetivos que se valorizam e têm motivos para valorizar (ALKIRE, 2005; ROBEYNS, 2016). Estes conceitos e demais questões conectadas à abordagem das capacitações serão discutidas ao longo deste capítulo.

2.1 A ABORDAGEM DAS CAPABILITIES SEGUNDO PENSAMENTO SENIANO

Sen nos apresenta a *capability approach* como um espaço para a avaliação reflexiva da qualidade de vida (que leva em conta os valores humanos mais prezados) e da justiça. A abordagem tenta superar os limites da perspectiva centrada no crescimento econômico, na utilidade e satisfação do desejo (Bentham), e ainda nas teorias de bens ou recursos (Rawls e Dworkin). Para tal, Sen introduz as noções de *functioning and capability* (realização humana e liberdade) como variáveis potentes às avaliações de bem-estar. Ao prisma de Sen, o enfoque das *capabilities* se encaixa diretamente na compreensão da justiça em termos de vidas humanas e liberdades que as pessoas podem respectivamente exercer. Nesta seção vamos percorrer estas

ideias e a construção da abordagem das *capabilities*, destacando a relevância da educação para expansão das capacitações humanas e da qualidade de vida.

2.1.1 Amartya Sen: influências, posicionamento e a origem da perspectiva das *capabilities*

O filósofo e economista indiano Amartya Kumar Sen foi laureado com o prêmio Nobel de economia em 1998, por sua contribuição e pesquisa a respeito da teoria da escolha social (*social choice theory*) e da economia do bem-estar (*welfare economics*). Sen, juntamente com seu amigo já falecido Mahbuh ul Haq, criou o chamado *Índice de Desenvolvimento Humano* (IDH), um indicador sofisticado e preciso, amplamente conhecido na literatura. Dentre as várias particularidades do autor, cabe a seguir destacar onde ancora seus pensamentos e argumentos, especialmente em relação à CA.

Sen foi fortemente inspirado por John Rawls, a trabalhar a respeito da “justiça”, ainda que discordasse de algumas de suas conclusões. Na obra *A ideia de Justiça* (2011), Sen homenageia *in memoriam* seu colega de docência em Harvard, pela educação, afeição e encorajamento que recebeu para levar adiante as suas dúvidas. Kenneth Arrow também exerceu intensa influência sobre o pensamento de Sen, em especial pelo uso que faz da estrutura analítica da moderna “teoria da escolha social”²⁶, a qual Arrow deu início. Outra influência profunda e de longa data ao pensamento de Sen veio da filósofa Martha Nussbaum, especialmente, em relação às liberdades e capacidades. Nussbaum o fez avançar na “perspectiva das capacidades”, incluindo a exploração de sua conexão com as ideias aristotélicas clássicas de “capacidade” e “florescimento”, e também com temas sobre desenvolvimento humano, estudos de gênero e direitos humanos (SEN, 2011).

Em seus escritos Sen também salienta a influência vinda de estudos de um grupo de destacados pesquisadores que têm explorado a perspectiva das capacitações nos anos recentes. São muitos, mas o autor menciona alguns: Sabina Alkire, Bina Agarwal, Tania Burchardt, Enrica Chiappero-Marinetti, David Crocker, Séverine Deneulin, Mozaffar Qizilbash, Ingrid Robeyns, Polly Vizard, Sakiko Fukuda-Parr, Reiko Gotoh e Flavio Comim. Da mesma forma, destaca a íntima conexão entre a perspectiva das capacitações e a nova área do desenvolvimento

²⁶ A disciplina analítica – e um tanto matemática – da “teoria da escolha social”, remonta às obras do Marquês de Condorcet (século XVIII), e, posteriormente foi reanimada e estabelecida em sua forma atual pelas contribuições de Kenneth Arrow (século XX). Trata-se de um campo bastante ativo de investigação analítica, uma vez que explora formas e meios de basear as avaliações comparativas de alternativas sociais em valores e prioridades das pessoas envolvidas (SEN, 2011).

humano, cujo pioneiro foi Mahbuh ul Haq. E menciona a publicação do *Journal of Human Development and Capabilities* pelo forte envolvimento com o trabalho sobre a perspectiva das capacitações (desde 2019, como membro associada, tenho acessado as publicações desse importante jornal).

Além de situar as influências e inspirações do autor, também é importante situar, ainda que brevemente, o posicionamento de Sen com relação à tradição que se filia para tratar da justiça com foco nas realizações, vidas e *capabilities*. Tradição esta, conectada com a herança do Iluminismo europeu.

Sen parte da ideia de que no mundo existem injustiças claramente remediáveis que queremos eliminar, para tanto é central identificar as injustiças corrigíveis. Assim, em sua ampla teoria da justiça, o autor busca “esclarecer como podemos proceder para enfrentar questões sobre a melhoria da justiça e a remoção da injustiça, em vez de oferecer soluções para questões sobre a natureza da justiça perfeita” (2011, p. 11). Para o autor, “a justiça está fundamentalmente conectada ao modo como as pessoas vivem e não meramente à natureza das instituições que as cercam” (SEN, 2011, p. 12-13). Sen, embora apresente os princípios de justiça não definidos com relação às instituições, não deixa de destacar e reconhecer o importante papel instrumental destas na busca e melhoria da justiça.

A análise da justiça de Sen recorre às linhas de argumentação racional do período do Iluminismo Europeu. No entanto, o autor esclarece que os pensadores iluministas não falaram a uma só voz. Segundo ele, “há uma dicotomia substancial entre dois tipos diferentes de argumentação racional sobre a justiça que se reflete em dois grupos de importantes filósofos ligados ao pensamento radical do período iluminista” (SEN, 2011, p. 17-18).

De um lado tem-se a abordagem que se concentrou na identificação de arranjos sociais perfeitamente justos para a sociedade, caracterizados pelas “instituições justas”, articuladas em torno das ideias de um “contrato social” hipotético. Esta abordagem foi iniciada por Thomas Hobbes (Século XVII) e seguida mais tarde de diferentes modos por John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, entre outros. Contemporaneamente, a abordagem contratualista (ou chamada também de *institucionalismo transcendental*) tem sido uma influência dominante na filosofia política, principalmente pelas obras do neocontratualista John Rawls.

Por outro lado tem-se “uma variedade de abordagens que compartilham o interesse comum em fazer comparações entre diferentes vidas que as pessoas podem levar, influenciadas pelas instituições, mas também pelo comportamento real dessas pessoas, pelas interações sociais e outros [...]” (SEN, 2011, p. 18). A abordagem comparativa voltada às realizações sociais foi seguida por importantes filósofos iluministas como Adam Smith, Marquês de

Condorcet, Mary Wollstonecraft, Jeremy Bentham, Karl Marx e John Stuart Mill, entre outros vários líderes do pensamento inovador nos séculos XVIII e XIX.

As características em comum entre as duas tradições do Iluminismo – a contratualista e a comparativa – “incluem a dependência da argumentação racional e o apelo às exigências do debate público” (SEN, 2011, p. 19). O debate público pautado pela argumentação racional (objetiva e imparcial) é uma potente ferramenta à promoção da justiça. Ao tratar do alcance da argumentação racional, Sen sustenta que “não é plausível considerar as emoções, a psicologia ou os instintos como fontes independentes de valoração, sem uma avaliação arrazoada”, e também sustenta que “não existe um conflito irreduzível entre razão e emoção, e há muito boas razões para darmos espaço à relevância das emoções” (2011, p. 19). Menciona ainda que “a argumentação racional é central para a compreensão da justiça mesmo em um mundo que inclui muita ‘desrazão’; na verdade, ela pode ser especialmente importante em um mundo assim” (SEN, 2011, p. 21).

O alinhamento de Sen é em grande medida direcionado à segunda tradição, ou seja, à abordagem “comparativa”. Todavia, como ele mesmo menciona, isso não o impede de usufruir *insights* da primeira abordagem, a “contratualista”, especialmente dos escritos de Hobbes e Kant, e atualmente da elegante teoria da justiça do John Rawls. A “teoria da escolha social”, a qual Sen também se afilia está ancorada no mesmo alinhamento da segunda investigação (SEN, 2011).

Especificamente, com relação à “teoria da escolha social”, Sen percebeu que esta teoria, uma vez adaptada adequadamente, poderia oferecer uma contribuição substancial, ao tratar de questões sobre o melhoramento da justiça e a remoção de injustiças no mundo (SEN, 2011). Isto posto, a reflexão sobre a limitada base informacional da economia do bem-estar utilizada pela teoria da escolha social de Arrow foi fundamental para os trabalhos subsequentes de Sen. Pois, o *Teorema da Impossibilidade*²⁷ de Arrow lhe oportunizou a ampliação dos objetivos da teoria. Como explicam Beltrame e Mattos, o teorema da impossibilidade de Arrow “deixou explícitas as limitações desse tipo de abordagem para tratar as questões que estavam no centro das preocupações de Sen, como a pobreza, a desigualdade, a discriminação – o que a tornava imprópria para os seus fins” (2017, p. 83).

²⁷ As fragilidades da estrutura arroviana de abordar o problema da escolha social e de medir o bem-estar social levou ao chamado “Teorema da Impossibilidade”. “Como para Arrow a questão da escolha social era prioritária, ele criou no seu sistema teórico um conjunto de regras que, em princípio, visava garantir que não ocorressem situações nas quais a decisão social não fosse possível”. Na verdade, como veremos, ele chega ao resultado da impossibilidade deste objetivo (BELTRAME; MATTOS, 2017, p. 71).

A partir do teorema de Arrow, Sen construiu um sistema de escolha mais compromissado com a justiça social e a liberdade, ampliando o universo de informações a serem utilizadas para embasar a escolha social. E como resultado, o autor desenvolveu o que veio a ser chamado de “*capability approach*” ou abordagem das capacitações (BELTRAME; MATTOS, 2017).

A abordagem das capacitações surge também como alternativa e melhoria da métrica de bens primários sociais de Rawls (1971), que se concentra em bens de uso geral, como renda e riqueza, oportunidades e liberdades e a base social do respeito próprio. Sen (2011) menciona a inflexibilidade dos bens primários como uma métrica da justiça; já outros estudiosos das capacitações alegam que o problema do uso de bens primários é que ele não lida adequadamente com a diversidade humana, uma vez que se concentra nos meios, e não nos fins, e porque exclui alguns grupos do escopo da justiça. Para Morel (2008), a abordagem seniana busca superar o subjetivismo e o atomismo que caracterizam posições utilitárias, e ao mesmo tempo procura corrigir a cegueira posta às diferenças interpessoais inerentes às teorias de bens (Rawls) ou recursos (Dworkin).

O confronto crítico entre as teses de Arrow e de Rawls²⁸ deu origem aos escritos do filósofo indiano no final da década de 1970. No célebre artigo *Equality of What* (1979), na *Universidade de Stanford*, Sen introduziu pela primeira vez sua concepção de *capability*. Contudo, suas obras de maior relevância para a abordagem das *capabilities* foram publicadas somente mais tarde, a partir da colaboração intelectual de Martha Nussbaum. A filósofa oportunizou a Sen identificar as profundas raízes aristotélicas do que estava propondo. E desde então, ele passou a publicar “*Commodities and Capabilities*”, publicada em 1985; “*Inequality Reexamined*”, publicada em 1992; “*Quality of Life*”, publicada em 1993; “*Development as Freedom*”, publicada em 1999, todas já traduzidas no Brasil. Os escritos de Sen também têm influenciado substancialmente análises e programas de organismos da ONU e do Banco Mundial, entre outros.

Conforme exposto acima, Sen busca uma teoria da justiça que não se limite à escolha das instituições, nem à identificação de arranjos sociais ideais, visto que compreende que a

²⁸ Conforme Dalsotto, Sen “faz duras críticas ao pensamento rawlsiano, especialmente ao experimento contrafactual da posição original, dizendo que esse experimento funciona como uma imparcialidade fechada (transcendental), de modo a parecer uma ‘camisa de força’ (2013, p. 165) aos indivíduos e sugere que o espectador imparcial de Adam Smith responde melhor à noção de imparcialidade aberta (real) e não impositiva” (DALSOTTO, 2013, p. 213). Outra crítica de Sen a Rawls passa pela concepção política de pessoa, uma vez que a ideia ou o conceito de indivíduo é diferente para os autores (Rawls define a pessoa como um indivíduo político normativo, ver obra *O liberalismo político* de 2000), assim como também é distinto em Nussbaum (que define a pessoa numa visão mais aristotélica e marxista).

justiça não pode ser indiferente às vidas que as pessoas podem viver de fato. “A importância das vidas, experiências e realizações humanas não pode ser substituída por informações de instituições que existem e pelas regras que operam” (SEN, 2011, p. 48). Para tanto, faz a opção de explorar a justiça baseada na realização, que de fato vai muito além do quadro organizacional e inclui as vidas que as pessoas conseguem ou não viver. Sen explica que “ao atentarmos para a natureza da vida humana, temos razões para nos interessar não só pelas várias coisas que conseguimos fazer, mas também pelas liberdades que realmente temos para escolher entre diferentes tipos de vidas” (2011, p. 48).

Para esclarecer a distinção entre a visão baseada em arranjos e a visão baseada em realizações, Sen (2011) recupera na antiga ciência do direito indiana os termos *niti* e *nyaya*, que no sânscrito clássico ambas significam justiça. O termo *niti* diz respeito tanto à adequação organizacional quanto à correlação comportamental; já o termo *nyaya* diz respeito a um conceito abrangente de justiça realizada, considerando a vida que as pessoas são realmente capazes de levar. Diante dos conceitos, Sen entende que devido à importância das instituições e organizações, elas “têm de ser avaliadas da perspectiva mais ampla e inclusiva de *nyaya*, que está inevitavelmente ligada ao mundo que de fato emerge, e não apenas às instituições ou regras que por acaso temos” (SEN, 2011, p. 50).

Em suma, Sen faz a opção de trabalhar com uma justiça para além daquela voltada às instituições justas ou ideias, busca a justiça que não seja indiferente às vidas que as pessoas podem viver de fato, para tanto liga-se à estrutura comparativa (focada nas realizações) e aproveita elementos potentes da estrutura contratualista (focada em arranjos sociais justos). Para ele, as realizações sociais devem ser avaliadas com relação às *capabilities* que as pessoas de fato têm, considerando que “a *capability* é o poder de fazer algo”, o que implica responsabilidade ou dever (SEN, 2011). Este assunto será ampliado mais adiante.

2.1.2 Termos e conceitos ligados à abordagem das *capabilities*

Como dito logo no início deste capítulo, a abordagem das capacitações tem como elementos centrais três principais conceitos: funcionamentos (*functionings*), capacitações (*capabilities*) e agência (autonomia).

Sen explica que o conceito de “funcionamentos” (*functionings*) reflete as várias coisas que uma pessoa pode considerar valioso “fazer ou ser”, aquilo que compõem o bem-estar das pessoas, como não passar fome, nem miséria, ser membro ativo da comunidade e assim por

diante. “Funcionamentos são definidos como estados e ações que uma pessoa consegue realizar vivendo de algum modo” (SEN, 2001, p. 15-16).

O exemplo preferido por Sen para ilustrar o conceito de *functionings* é a bicicleta. A bicicleta é um bem (uma mercadoria) e com ela uma pessoa pode alcançar ou realizar diferentes atividades, como por exemplo dar um passeio, transportar-se, ir ao trabalho, exercitar-se etc. Todas estas atividades são funcionamentos. Robeyns (2016) nos apresenta outros exemplos dos estados e ações das pessoas. Primeiro: exemplos dos estados ou “seres”: ser educado, ser alfabetizado, fazer parte de uma rede social de apoio, fazer parte de uma rede criminosa, estar deprimido etc. Segundo: exemplos de “ações”: viajar, cuidar de uma criança, votar em uma eleição, participar de um debate, usar drogas, doar dinheiro entre outros. Alkire e Deneulin (2009, p. 31) esclarecem que os *functionings* “também estão relacionados a bens e rendas, mas descrevem o que uma pessoa é capaz de fazer ou ser com eles”. Por exemplo, quando uma pessoa supre sua necessidade básica de se alimentar (produto/mercadoria), ela desfruta do funcionamento de ser nutrida. Portanto, “o funcionamento está relacionado a muitas dimensões diferentes da vida, incluindo sobrevivência, saúde, trabalho, educação, relacionamentos, empoderamento, autoexpressão e cultura” (ALKIRE; DENEULIN, 2009, p. 32). Na ilustração abaixo (Figura 2) o exemplo de *functioning* sugerido por Sen (2001) e os demais conceitos ligados à abordagem encontram-se agrupados.

Figura 2 – Agrupando os conceitos da CA

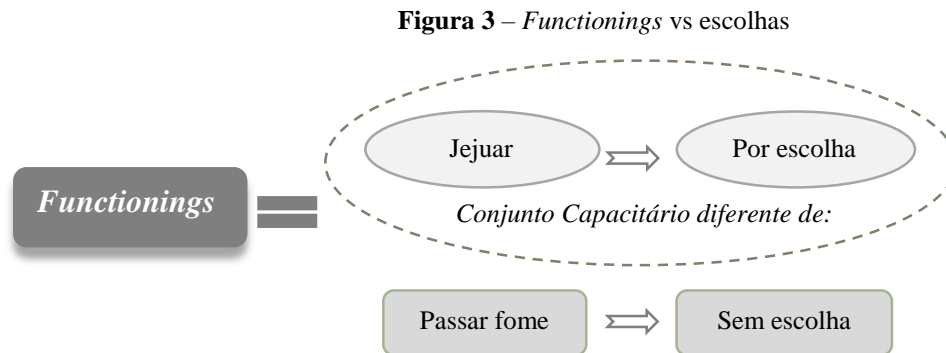


Fonte: Elaborado pela autora com base em Alkire e Deneulin (2009, p. 42).

Para Sen, a “capacitação” (*capability*) “é principalmente um reflexo da liberdade para realizar funcionamentos valiosos”. A *capability* de uma pessoa consiste nas combinações alternativas de funcionamentos cuja realização é factível para ela (2001, p. 89). Robeyns (2003) explica que o aspecto central da *capability* é o foco no que as pessoas são efetivamente “capazes de fazer” e “capazes de ser”, basicamente chamadas de suas *capabilities*.

Para ilustrar as *capabilities*, o exemplo escolhido por Sen é o jejum. Ele esclarece que “uma pessoa abastada que jejua pode ter a mesma realização de funcionamentos quanto a comer ou nutrir-se que uma pessoa destituída, forçada a passar fome extrema”, no entanto, a pessoa que jejua voluntariamente possui um ‘conjunto capacitário’ diferente da pessoa que é vítima da fome, porque a primeira pode escolher comer e ser bem nutrida o que é impossível para a

segunda (SEN, 2010, p. 105). Noutras palavras, o funcionamento realizado em ambas as situações é o mesmo ‘baixo estado nutricional’, a diferença é que para a pessoa próspera que jejua esta é uma escolha voluntária, e para a pessoa que está faminta esta é uma escolha involuntária. A Figura 3 abaixo ilustra o exemplo usado por Sen (2010).



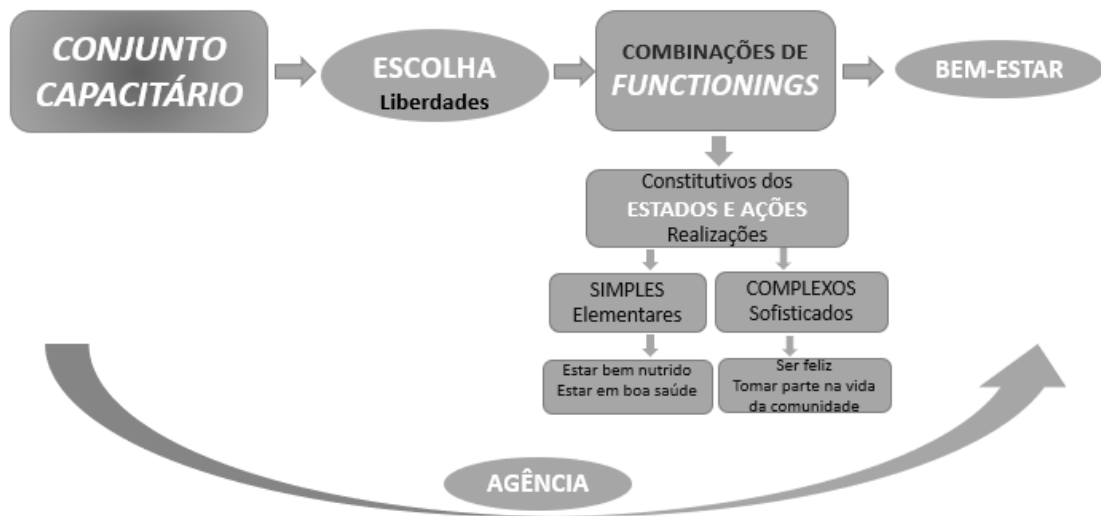
Fonte: Elaborado pela autora com base Sen (2010).

As *capabilities* se referem ao conjunto de *functionings* valiosos que uma pessoa deve possuir, o que representa a liberdade efetiva de uma pessoa de escolher entre diferentes funcionamentos e combinações. O funcionamento e a capacitação de uma pessoa estão intimamente relacionados, mas são distintos (ROBEYNS, 2003). Como afirma Sen, “um *functioning* é uma conquista, enquanto uma *capability* é a capacidade de alcançar. *Functionings* estão, em certo sentido, mais diretamente relacionados às condições de vida [...] e as *capabilities*, por outro lado, são noções de liberdade” (1994, p. 273, tradução nossa).

Sen (2001, p. 80) esclarece que as escolhas desfrutadas pelas pessoas se organizam em “vetores de *functionings*”, enquanto que o conjunto das várias combinações alternativas de funcionamentos, dentre as quais a pessoa pode escolher, constitui seu “conjunto capacitário”. Logo, o “conjunto capacitário” [*capability set*] “reflete, no espaço de funcionamentos, a liberdade da pessoa para escolher dentre vidas possíveis”. Neste sentido, a *capability* pode ser entendida como a liberdade substantiva de realizar combinações diversas de *functionings* valiosos. Outrossim, se “os funcionamentos são constitutivos do bem-estar, a capacitação representa a liberdade de uma pessoa para realizar bem-estar” (SEN, 2001, p. 89).

Para facilitar o entendimento destes conceitos, apresentamos abaixo na Figura 4 uma ilustração simbólica do “conjunto capacitário” de Sen (2001).

Figura 4 – Representação do “Conjunto Capacitário” de Sen



Fonte: Elaborado pela autora com base em Sen (2001).

O conjunto capacitário pode avaliar tanto o interesse nas realizações quanto nas liberdades para buscar bem-estar. “A realização do bem-estar não é independente do processo através do qual realizamos vários funcionamentos e do papel que nossas próprias decisões desempenham nessas escolhas” (SEN, 2010, p. 90). Assim, é possível relacionar a *capability* com o bem-estar realizado e não somente com a liberdade para realizar bem-estar.

É importante notar que um alicerce de toda a ‘economia filosófica’ de Sen consiste na ideia de que uma ‘vida boa’ é aquela que tem escolhas genuínas, na qual ninguém é forçado a seguir formas específicas, por mais rica que esta forma de vida possa ser. Então, escolher é uma parte valiosa do viver, e uma vida com escolhas verdadeiras é substancialmente mais rica e desimpedida. Neste sentido, a perspectiva das capacitações contribui ao fornecer um reconhecimento mais amplo das combinações alternativas sob as quais as vidas podem ser enriquecidas e empobrecidas. Para Sen, “viver pode ser visto como consistindo num conjunto de “funcionamentos” inter-relacionados, que compreendem estados e ações [*beings and doings*]” (2001, p. 79). Estados e ações, que por vezes, como mostra na Figura 4, podem ser mais básicos (como estar bem nutrido) ou ser mais complexos (como ser feliz).

A liberdade de escolha pode ter um impacto direto na qualidade de vida e bem-estar de uma pessoa. Agir livremente e ser capaz de escolher dentre tantas alternativas possibilita o indivíduo alcançar o seu bem-estar, sendo isso importante ou não à sua condição de agente. Pois, como explica Sen, “a realização da condição de agente de uma pessoa refere-se à realização de objetivos e valores que ela tem razão para buscar, estejam eles conectados ou não ao seu próprio bem-estar” (2001, p. 103).

Agente é “alguém que age e ocasiona mudanças” (SEN, 2010, p. 34). Assim sendo, a condição de agente e bem-estar é distinta, mas completamente interdependente. “A busca do bem-estar pode ser um dos objetivos importantes de um agente” (SEN, 2001, p. 104). No entanto, às vezes as pessoas também estão dispostas a sacrificar seu próprio bem-estar em detrimento a outras causas e valores, como por exemplo uma médica que renuncia seu bem-estar social para ir trabalhar em algum país terrivelmente pobre e miserável.

O papel de uma pessoa como ‘agente’ (do sistema econômico, político e social) é fundamentalmente distinto do papel desta mesma pessoa como ‘paciente’ (receptor passivo da ajuda do governo ou de outras pessoas). Para Alkire (HDCA, s.d.), “o oposto de uma pessoa com agência é alguém que é forçado, oprimido ou passivo”. A condição de agente pressupõe um indivíduo engajado, concreto e real, que age ou se recusa agir segundo seus próprios objetivos e valores. Sen (2010) nos lembra que quando a condição de agente é fortalecida e respeitada, a pessoa pode gerar um impacto social bastante significativo, a exemplo da condição de agente das mulheres, que por meio da educação e do emprego contribuem para reduzir as taxas de mortalidade infantil e da fecundidade (reduzir a fecundidade é particularmente importante à qualidade de vida das mulheres jovens, pois, gerar e criar filhos recorrentemente pode ser muito danoso para ao bem-estar e a liberdade das mulheres).

Por outro lado, a ausência de agência e empoderamento leva as pessoas muitas vezes a se ajustar às condições sociais, o que por vezes pode ser muito injusto. Sen (2010) chama isso de *preferências adaptativas*, isto é, as preferências respondem às condições sociais. Ocorre um processo de maleabilidade social de preferências e satisfações. Nussbaum (2011, p. 54) explica e cita alguns exemplos, “quando a sociedade coloca algumas coisas fora do alcance de algumas pessoas, elas geralmente aprendem a não querer essas coisas”. Por vezes, esta adaptação acontece depois que a pessoa já teve acesso a algo e o desejava, como mostra o livro de Jon Elster, *Sour Grapes* (2016), sobre a fábula da raposa, que começa a chamar as uvas de azedas depois que descobre que, de fato, não pode alcançá-las. Outras vezes, as pessoas aprendem a não querer certas coisas, porque estas coisas são proibidas para pessoas de seu gênero, raça ou classe. Em um estudo comparativo de saúde de viúvas e viúvos em Bengala, Sen (2010) descobre que os viúvos estavam cheios de reclamações, pois, afinal, eles haviam perdido a pessoa que costumava esperar por eles. Já as viúvas, na avaliação de um médico especialista, estavam se saindo muito pior, tinham poucas queixas, afinal a sociedade lhes dizia que não tinham o direito de continuar existindo após a morte do marido. Para Sen (2010), as preferências adaptativas refletem as expectativas sociais e se concentram em adaptações ao longo da vida.

Com efeito, a condição de agente, ou a posição que uma pessoa assume na sociedade, depende das oportunidades políticas, econômicas e sociais existentes. Isto significa que “o que as pessoas conseguem positivamente realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas” (SEN, 2010, p. 18).

Todavia, é importante notar que as características pessoais e sociais das pessoas também resultam em variações no potencial [*ability*] para converter recursos e ‘bens primários’ em liberdades substantivas. As pessoas por serem diversas usufruem de liberdades substantivas diferentes, logo almejam e alcançam fins e objetivos diversos. As variações interpessoais são muitas, algumas são relacionadas às características internas como idade, sexo, doença, deficiência, talento etc.; já outras são relacionadas a circunstâncias externas como rendas, riquezas, ambiente social, problemas do meio ambiente e assim por diante. Assim, o problema de conversão ou “vantagens” pode surgir de questões sociais bastante simples como as diferenças físicas entre as pessoas, e pode envolver questões mais complexas como as relacionadas às interações intergrupais (SEN, 2001).

A conversão de recursos (como saúde e educação) em liberdade para realizar algo depende muito das habilidades que cada pessoa tem para usar alternativamente recursos. Para Sen (2001, p. 13), “não dispor de recursos limita não só as alternativas de meios que de fato se tem e de objetivos que deles dependem, como também os próprios objetivos e preferências que se formam durante a vida”. A carência de habilidades e talentos limita fortemente a liberdade de escolha da pessoa (em ter e fazer aquilo que valoriza). No entanto, “[...] ter efetivamente a liberdade e a capacitação para fazer alguma coisa impõe à pessoa o dever de refletir sobre fazê-la ou não, e isso envolve responsabilidade individual. Nesse sentido, a liberdade é necessária e suficiente para a responsabilidade” (SEN, 2010, p. 361).

Assumimos a responsabilidade pelo que fazemos, quando somos livres para escolher e temos a oportunidade de decidir o que fazer. No mesmo sentido, Sen (2011) explica que a “*capability*”, que é o poder de fazer algo, carrega consigo exigências deontológicas²⁹, isto é, demandas do dever. A visão deontológica se preocupa ou prioriza o dever, a importância dos processos e das responsabilidades das pessoas. Para Nussbaum (2011, p. 94), “a abordagem das

²⁹ Nussbaum esclarece que as abordagens filosóficas em ética e política são geralmente divididas em dois grupos. “*Abordagens consequencialistas* são aquelas que avaliam a bondade de uma opção perguntando se, e em que medida, maximiza as melhores consequências (e então oferecem um relato de quais são as boas consequências). Em outras palavras, eles começam com uma concepção do que é bom e definem a escolha certa em termos disso. *Visões deontológicas* são aquelas que partem de uma concepção de dever ou ação correta e permitem a busca do bem apenas dentro das restrições do direito” (2011, p. 93-94, grifo e tradução nossa).

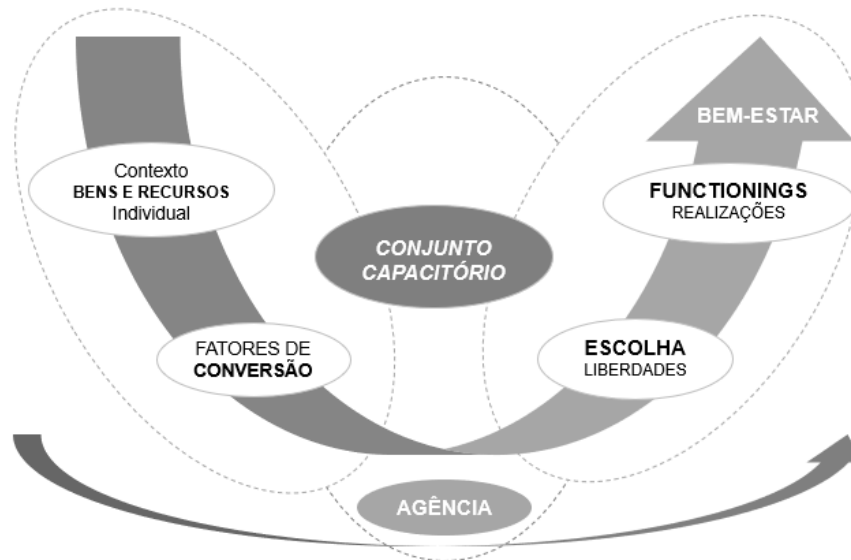
capabilities possui vínculos estreitos com a deontologia”. No entanto, nosso senso de responsabilidade não precisa ficar restrito apenas ao nosso próprio comportamento, podemos também ser responsáveis por influenciar a vida de outras pessoas, isto é, assumir responsabilidades e compromissos sociais. Uma vez que não vivemos isolados em uma ilha, ou seja, sem a presença dos outros em nosso meio.

Pensar sobre o que devemos uns aos outros é relevante, principalmente quando estamos tratando de problemas de conversão de recursos, pois, muitas pessoas enfrentam dificuldades e inaptidões para alcançar e fazer coisas que consideram valiosas, por exemplo pessoas com deficiências cognitivas ou com alguma síndrome que a impeça de realizar algo que em sua avaliação é importante. Nesta perspectiva, como adultos responsáveis que somos, podemos superar completamente os limites estreitos da exclusiva busca autocentrada, ou seja, podemos contribuir e nos responsabilizar por desenvolver e mudar o mundo em que vivemos, ajudando as pessoas.

Mas, para tal é importante que possamos refletir sobre os funcionamentos relevantes e as capacitações importantes às pessoas. A seleção e a ponderação de pacotes alternativos de funcionamentos estão relacionadas com os interesses e valores subjacentes, e alguns funcionamentos podem ser extremamente importantes e outros bastante triviais e negligenciáveis. A depender do contexto, por exemplo num país pobre onde a economia está em desenvolvimento, certos funcionamentos são centrais e básicos às pessoas (como estar bem nutrido, estar bem abrigado, estar livre de doenças etc.), já em um país onde os problemas de desenvolvimento econômico são mais gerais, a cesta de funcionamentos pode ser muito mais ampla e diversa. Mas, algo aqui é certo, nem todas as capacitações têm a mesma relevância ou valor. Por exemplo, a capacidade de locomover-se tem significado diferente da capacidade de jogar basquete, assim como comer para matar a fome é diferente de comer para ter uma experiência degustativa importante (SEN, 2010; 2011).

Por fim, apresentamos a ilustração abaixo (Figura 5), a qual contempla e interliga todos os conceitos aqui tratados sobre a abordagem das *capabilities*. Lembrando que estes conceitos serão retomados no capítulo empírico da tese, uma vez que fornecem as bases informacionais necessárias para subsidiar as análises, interpretações e inferências da pesquisa.

Figura 5 – Interligando os conceitos da CA



Fonte: Elaborado pela autora com base em Sen (2001, 2010) e Ziegler (2018).

2.1.3 O papel da educação na abordagem das *capabilities* de Sen

Na obra *Desenvolvimento como Liberdade* (2010), Amartya Sen aponta que a educação influencia em grande medida as liberdades efetivas que as pessoas realmente desfrutam, que ela, assim como os serviços de saúde e a prosperidade econômica, ajudam as pessoas a ter opções mais amplas e a levar uma vida mais gratificante. Para Sen (2010), as liberdades dependem, *inter alia*, de disposições sociais e econômicas (por exemplo, os serviços de educação e saúde) e dos direitos civis (por exemplo, a liberdade de participar de discussões e averiguações públicas). O autor entende que as oportunidades sociais estabelecidas nas áreas de educação, saúde entre outras influenciam fortemente a liberdade substantiva de o indivíduo viver melhor.

Referindo-se, especificamente, à pobreza como um fator relevante de privações das capacitações humanas, ou ainda como falhas de *capabilities*, Sen menciona que “quanto mais inclusivo for o alcance da educação básica e dos serviços de saúde, maior será a probabilidade de que mesmo os potencialmente pobres tenham uma chance de superar a penúria” (2010, p. 124). A renda é vista como um meio importantíssimo de obter capacitações e a educação básica pode contribuir significativamente para isto. Mas, a privação de capacitações não ocorre apenas por meio da falta ou baixa renda de uma pessoa, pode ser ocasionada também pela falta de capacitações básicas, como por exemplo, falta de oportunidade de participação política, pela falta de acesso a serviços de saúde, falta de acesso à educação básica, isto tudo promove o que

Sen (2010) chama de “pobreza real” – pobreza de liberdades importantes para enriquecer a vida humana e tornar as privações mais raras e menos pungentes.

Para minimizar privações, Sen (2010) recomenda que os países pobres em desenvolvimento devem canalizar o dispêndio público (investimento financeiro) para setores mais produtivos, como é o caso da educação e não para o armamento ou poderio bélico. Ele menciona que muitos são os exemplos de países (como no Leste Asiático) que optaram por investir em educação e que tiveram resultados notáveis ao longo das décadas. Antes mesmo de romper com os grilhões da pobreza geral, investiram na expansão em massa em educação e mais tarde nos serviços de saúde, em outras palavras, criaram oportunidades sociais as quais contribuíram diretamente para a expansão das capacitações humanas e da qualidade de vida, logo, combateram ou minimizaram a pobreza.

Esclarece o autor que “saber ler e fazer contas ajuda as massas a participar do processo de expansão econômica (bem ilustrado por Japão e Tailândia)” (SEN, 2010, p. 191). Mas, como bem lembra Nussbaum (2011), a ênfase dada à alfabetização e numeracia básica, certamente abre muitos caminhos de oportunidade, mas é importante, no entanto, não limitar a análise da educação e das *capabilities* apenas a estas habilidades, porque uma verdadeira educação para o desenvolvimento humano requer muito mais.

Dentre os inúmeros benefícios da educação, Sen (2010, p. 372) menciona um estudo comparativo realizado com quase trezentos distritos da Índia que evidenciou que a educação e o emprego feminino são os dois fatores mais importantes na redução das taxas de fecundidade. O economista indiano também destaca que “por meio da educação, aprendizado e especialização, as pessoas podem tornar-se mais produtivas ao longo do tempo, e isso contribui enormemente para o processo de expansão econômica”. Mas, para além do aspecto econômico, uma pessoa também pode se beneficiar com a educação – “ao ler, comunicar-se, argumentar, ter condições de escolher estando mais bem informada, ser tratada com mais consideração pelos outros etc.” (SEN, 2010, p. 373).

Sen também faz referência aos “benefícios da educação básica compartilhados pela comunidade, que podem transcender os ganhos da pessoa que está recebendo a educação, a educação básica pode conter também um componente de bem público [...]” (2010, p. 171). A presença dos chamados “bens públicos” (aquilo que as pessoas consomem juntas, e não separadamente) na sociedade contribuem fortemente para a capacitação humana. Alguns bons exemplos são a preservação ambiental (respirar um ar puro), os serviços públicos de saúde (como o meio livre de malária), a defesa e o policiamento. No entanto, de acordo com o autor,

“o alcance efetivo desses serviços pode requerer atividades cooperativas e a provisão pelo Estado ou autoridades locais” (SEN, 2010, p. 172).

Analogamente, é possível dizer que a educação é um bem público que as pessoas consomem juntas, ou ainda é um benefício que as pessoas compartilham mutuamente. Por certo, se o indivíduo consegue enriquecer o meio em que vive através da educação que recebeu, isto é, se consegue compartilhar e transcender seu conhecimento com a comunidade, seu vizinho também terá um meio rico de educação, sem ter de comprá-lo de ninguém (ele se beneficia e usufrui desse meio, sem precisar investir), uma vez que os benefícios da educação são compartilhados com a comunidade. Ocorre um processo de expansão de benefícios, não apenas da pessoa que obteve a educação, mas, além disso, a região/comunidade pode se beneficiar e assim favorecer a mudança social (até mesmo a redução da fecundidade, da mortalidade, aumento de renda etc.).

Assim sendo, é possível dizer que a educação contribui diretamente para o florescimento e qualidade de vida das pessoas. Como dito por Sen (2010), a educação perspectiva baseada na liberdade instrumental (meio) é um recurso necessário para as liberdades substantivas (fim). A educação e o aprendizado possibilitam melhorar as capacitações humanas em geral, portanto, todos se beneficiam da educação.

Com o intuito de salientar a importância que Sen dá à educação, Nussbaum (2011) nos lembra que uma das medidas inseridas no IDH é a educação, instando todas as nações a considerarem a realização educacional como um dos elementos mais cruciais para o sucesso nacional. E, então, nos revela algo peculiar sobre o Indiano, dizendo que “o profundo comprometimento de Sen com o avanço educacional é demonstrado pelo fato de ele ter dedicado todo o seu dinheiro do Prêmio Nobel à criação de um fundo [...] para estudar e promover a educação em Bengala Ocidental, seu estado natal” (NUSSBAUM, 2011, p. 155, tradução nossa).

2.2 A ABORDAGEM DAS *CAPABILITIES* NA PERSPECTIVA DE MARTHA NUSSBAUM

As capabilities são vistas não como átomos isolados, mas como um conjunto de oportunidades que interagem e se informam (NUSSBAUM, 2011, p. 98, tradução nossa).

A filósofa Martha Craven Nussbaum é professora emérita de Direito e Ética da Universidade de Chicago nos Estados Unidos. Nussbaum está entre as intelectuais mais influentes do mundo. Por sua relevante produção acadêmica e contribuição para a melhoria da

condição humana têm recebido muitos títulos honoríficos. Nussbaum é particularmente interessada ao estudo da filosofia antiga, em especial da filosofia aristotélica (ROBEYNS, 2005). Tem dedicado especial atenção à análise das políticas públicas, à justiça social, às questões de gênero, às *capabilities*, à educação, às artes e às humanidades entre vários outros temas.

Sua relação com Amartya Sen, como dito no início deste capítulo, é de longa data. Durante a década de 1980 Nussbaum contribuiu intensamente com Sen em seus projetos de investigação voltados ao desenvolvimento e desde lá mantém forte ligação com o pesquisador indiano. Sen e Nussbaum foram os “presidentes fundadores” da HDCA (lançada em 2004), uma associação ou uma comunidade global de acadêmicos e profissionais que constrói a evolução intelectual e prática da abordagem das *capabilities*, organiza conferências internacionais anualmente, publica o periódico acadêmico *Journal of Human Development and Capabilities* (editado por Taylor & Francis), afiliado ao PNUD³⁰ (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), promove pesquisas em várias áreas e patrocina uma ampla variedade de seminários e atividades em todo o mundo.

Os primeiros escritos de Nussbaum foram inspirados na filosofia aristotélica, somente mais tarde ela começou a tratar do tema das *capabilities*. Embora Sen tenha sido pioneiro na abordagem, Nussbaum a expandiu para um nível mais avançado e mais aplicável. Preocupada em definir os aspectos centrais da vida humana e as realizações elementares para que a pessoa possa florescer, Nussbaum publicou importantes obras como *Women and Human Development: the capabilities approach*, *Fronteiras da Justiça*, *Creating Capabilities: the human development approach* dentre tantas outras (SANTOS, 2018).

Na sua versão da abordagem, Nussbaum utiliza como fonte as obras da Grécia e Roma antigas, muito embora saliente que intelectuais como Smith, Kant, Mill e Marx também tenham influenciado fortemente seu pensamento (assim como influenciaram o pensamento de Sen). Mas, destaca como de extrema importância a inspiração vinda do trabalho de John Rawls, principalmente por a convencer de que a abordagem deve ser expressa como um tipo de “liberalismo político”. Isto é, um liberalismo que demonstre “respeito pelas diversas visões da vida humana que estão presentes em uma sociedade pluralista, não construindo nossos

³⁰ PNDU “é a agência líder da rede global de desenvolvimento da ONU e trabalha principalmente pelo combate à pobreza e pelo Desenvolvimento Humano. O PNUD está presente em 166 países do mundo, colaborando com governos, a iniciativa privada e com a sociedade civil para ajudar as pessoas a construir uma vida mais digna. Presente no Brasil desde a década de 60, a atuação do PNUD no país tem tido como temas centrais o desenvolvimento de capacidades, ciência e tecnologia, a modernização do Estado e o fortalecimento de suas instituições, o combate à pobreza e à exclusão social, a conservação ambiental e uso sustentável de recursos naturais” (ONU, s.d.).

princípios políticos em nenhuma doutrina metafísica, epistemológica ou psicológica que seja controversa entre esses grupos” (NUSSBAUM, 2011, p. 182). Para a autora, o liberalismo em sua essência está comprometido com a igual liberdade e oportunidade para todos.

Na obra *Creating Capabilities* (2011), Nussbaum nos revela que por muito tempo fomos enganados ou que ouvimos histórias equivocadas da realidade. Economistas, formuladores de políticas e burocratas propagaram uma ideia distorcida da realidade ao afirmar que a qualidade de vida de uma nação melhora à medida que o Produto Interno Bruto (PIB) aumenta. Isto fez com que muitos países trabalhassem especificamente em busca do crescimento econômico, sem considerar outras prioridades ou dimensões da vida humana (como saúde e educação) que normalmente não melhoram com o crescimento econômico. Visto que o crescimento econômico por si só, sem ação direta do Estado, não proporciona melhorias na condição da vida humana. Evidências no mesmo sentido são encontradas no trabalho de Sen (2010), que tem se destacado por mostrar como e por que a pobreza e a fome não são necessariamente eliminadas por *booms* econômicos e aumento da renda média. Para Sen, a fome não é causada simplesmente pela falta da comida, mas é causada pela falta de oportunidades para obter as coisas necessárias (por exemplo, o desemprego). A solução, portanto, não se encontra simplesmente em consumir o alimento, mas sim tratar das falhas de *capabilities* que as pessoas vulneráveis têm, oportunizando a elas emprego e outras fontes de direitos e recursos fundamentais.

Este modelo de desenvolvimento econômico persiste, particularmente, nos países pobres e em desenvolvimento. Mas, como dito por Nussbaum, também tem sido usado para refletir sobre as nações mais ricas e sobre o que para elas significa desenvolver ou melhorar a qualidade de vida das pessoas. Então, para orientar e mover a escolha de políticas na direção certa, isto é, para direcionar as políticas aos valores humanos amplamente compartilhados (como respeito à igualdade e respeito à dignidade), surge o que a autora chama de um “novo paradigma teórico no desenvolvimento e mundo das políticas”, a então abordagem das *capabilities* ou “*Capability Approach*” (NUSSBAUM, 2011).

A *Capability Approach* busca saber “o que as pessoas realmente podem fazer e ser”, ou ainda “que oportunidades reais estão disponíveis para elas” (SEN, 2001, p. 13; NUSSBAUM, 2011, p. x). Ao fazer estas perguntas (que parecem simples, mas são complexas), a abordagem, como dito por Nussbaum (2011), começa “perto do chão”, analisando as histórias de vida das pessoas reais e o significado humano em si. Para exemplificar isto, Deneulin (HDCA, s.d) sugere que tomemos a seguinte situação: “uma menina de 15 anos que perdeu sua família devido ao HIV/AIDS e não consegue encontrar outra maneira de ganhar a vida, além de ser

uma trabalhadora do sexo”. Nesta condição, a abordagem pergunta: o que a jovem garota gostaria de ser e fazer? Se tivesse outras opções ou oportunidades, de fato, ela escolheria estar nas ruas se prostituindo ou escolheria ir à escola e teria outra profissão? A CA trata justamente disto, perguntar o quão bem as pessoas estão vivendo, e se tivessem outras oportunidades de escolha, que vida gostariam de levar? Logo, então questiona: como estas oportunidades podem ser fornecidas e o que precisa mudar para que elas sejam garantidas? Para Nussbaum (2011), cabe ao governo e às políticas públicas promover a qualidade de vida de todas as pessoas, oferecendo um conjunto de oportunidades ou liberdades substantivas, nas quais as pessoas podem ou não exercer a ação (a escolha é facultada a elas). E, então, propõe e afirma que a abordagem das *capabilities* é a “contra teoria” que precisamos para resolver os problemas urgentes e tratar das desigualdades humanas injustificáveis que existem no mundo.

A filósofa norte-americana explica que a abordagem das *capabilities* é uma visão moderna, mas que tem raízes profundas e de longa história. Para ela e Sen, as ideias intuitivas da abordagem pertencem a muitas culturas diferentes. Perguntas como as citadas acima, sobre as oportunidades e opções de uma pessoa, são onipresentes na vida humana, assim como os são as insatisfações e descontentamentos aos quais a abordagem tenta responder. Muitas pessoas dizem: eu quero fazer x, mas as circunstâncias da minha vida não me dão chance, neste caso, a autora argumenta que sim, de fato, em algumas questões importantes, a pessoa deve conseguir fazer o que tem em mente e, caso ela não consiga, isto pode ser considerado um fracasso da justiça básica, a qual requer reparos e garantias mínimas (NUSSBAUM, 2011).

Para introduzir um conjunto de elementos que exigem ser reconhecidos e avaliados para o mínimo de justiça social, Nussbaum (2011) nos apresenta a narrativa³¹ da vida de Vasanti, uma pobre mulher indiana que teve deficiência nutricional (na infância), sofreu discriminação de gênero, não teve oportunidades de emprego, foi privada de ser mãe, não sabia ler e escrever e sofria abusos e violência doméstica. Seu marido era jogador e alcoólatra. Ele usou todo o dinheiro da casa para beber e quando já não tinham mais nada, para se beneficiar do apoio do governo que promovia o controle de natalidade, ele fez vasectomia, por isso Vasanti não teve filhos. Quando ele se tornou cada vez mais abusivo e violento, Vasanti decidiu deixá-lo e voltar para a casa da família com seus irmãos, que a receberam e a emprestaram dinheiro. Mais tarde, Vasanti descobriu a existência de uma organização não-governamental chamada Organização

³¹ Nussbaum considera que as histórias e os “exemplos detalhados podem ser educativos ao leitor, que pode não ser capaz de imaginar condições de vida tão diferentes sem a ajuda da narrativa. As narrativas ajudam esses leitores a se concentrarem em uma ampla gama de problemas e questões e também cultivar a imaginação, produzindo um reconhecimento da igual humanidade de pessoas cujas vidas são tipicamente ignoradas pelas elites privilegiadas. Os exemplos também esclarecem o argumento teórico [...]” (2011, p. 81, tradução nossa).

das Mulheres Autônomas (SEWA) que apoiava mulheres pobres. Graças a esta instituição ela obteve um crédito para quitar o empréstimo com seus irmãos. Na SEWA ela também foi ensinada a ler e a escrever, tornou-se uma ativista da violência doméstica e ficou livre de dívidas. Foi assim que Nussbaum a conheceu em Ahmedabad, no estado de Gujart, no Noroeste da Índia.

A história da indiana nos ajuda perceber que focar a atenção ao que as pessoas podem ser ou fazer pode gerar grandes transformações em suas vidas. Vasanti, antes de encontrar a SEWA, não experienciava plenamente seus sentidos, sua imaginação, sua autonomia etc. A aprendizagem e a educação que ela recebeu não só permitiu que ela usufruísse dessas *capabilities*, mas também abriu portas para que ela alcançasse outras capacitações também valiosas. Portanto, focar em *capabilities* impacta positivamente a vida das pessoas, o que não, necessariamente, acontece quando focamos apenas no crescimento do PIB.

Nussbaum argumenta que em condições como as de Vasanti, saber que o PIB aumentou não faz diferença para sua vida e não resolve seus problemas. O PIB representa para Vasanti “uma mesa posta com comidas deliciosas, só que ela não pode ter/comer nenhuma” (2011, p. 13). O aumento de riqueza é uma coisa boa, mas não atinge os pobres (em geral, os benefícios do aumento da riqueza vão, em primeira instância, às elites), a menos que os governantes estejam comprometidos com políticas de redistribuição (NUSSBAUM, 2013). Portanto, as coisas que poderiam atingir a vida desta pobre mulher ou que lhe proporcionariam maior dignidade não estão presentes nas teorias dominantes da economia de desenvolvimento. Logo, faz-se necessário uma abordagem sensível para o que de fato importa, ou seja, as vidas reais dessas pessoas (como ser educada, ter um emprego, ter acesso ao sistema de saúde etc.), para que elas possam desfrutar da prosperidade, mas, principalmente, possam ter dignidade e oportunidades disponíveis.

É neste sentido que a abordagem da *capability* tenta suprir as lacunas ou deficiências da abordagem padrão focada no crescimento econômico (e também em outras, como na abordagem utilitária focada na satisfação do desejo etc.). Pois, conforme Nussbaum, a abordagem “diz respeito à injustiça social e à desigualdade, especialmente às falhas de *capability* resultantes de discriminação ou marginalização” (2011, p. 19, tradução nossa). Então, ela está atenta às circunstâncias como as relatadas sobre a vida de Vasanti. A abordagem tem como foco as nações mais pobres que estão lutando para melhorar sua qualidade de vida. Mas, como esclarece a filósofa, todas as nações, mesmo as mais ricas, contêm lutas por vidas dignas, por igualdade e justiça, portanto, a abordagem das *capabilities* fornece *insights* importantes a qualquer nação em desenvolvimento.

Nussbaum (2011), ao citar a abordagem das capacitações, diz preferir usar o termo no plural “*capabilities*”. Isso para enfatizar que os principais aspectos da qualidade de vida das pessoas são plurais, qualitativamente distintos e não reduzíveis a uma única escala numérica, como por exemplo a saúde, a integridade corporal, a educação entre outros. A ideia de pluralidade e não redutibilidade também é compartilhada por Sen, como elemento central da abordagem.

Mas, Nussbaum (2011) vai além, para ela qualquer abordagem ao desenvolvimento humano precisa iniciar perguntando quais itens ou elementos devem ser destacados. Em sua versão da abordagem, a autora emprega uma lista específica de dez “*capabilities humanas centrais*”. E destaca que esta lista não é rígida, ela é incompleta, pode ser contestada e está aberta a novos aprendizados. Comim (2001, p. 7) comenta “sua incompletude como um guia prático para avaliações dependentes do contexto”, enquanto Sen (1993, p. 47) considera que “a incompletude deliberada da abordagem da *capability* permite que outras rotas sejam tomadas”. Nussbaum (2011) menciona que na construção de sua versão colocou a abordagem para trabalhar em uma teoria da justiça social básica e em uma teoria dos direitos políticos fundamentais. De certa forma, como ela mesmo declara, esta lista corresponde aos direitos humanos civis e sociais (NUSSBAUM, 2000).

A autora comenta que, muito embora Sen não tenha optado por empregar uma lista específica de *capabilities*, ele reconhece que algumas *capabilities* têm centralidade específica, como é o caso da saúde e da educação. Assim, como reconhece a importância da dignidade humana, conceito este amplamente utilizado por ela em sua versão da abordagem. Walker e McLean (2013) esclarecem que Sen não é contra listas em si, porém, adverte contra “listas canônicas” de *capabilities*, construídas sem um processo de discussão social geral ou raciocínio público. Sen propõe que a abordagem das *capabilities* funcione como uma estrutura geral ou possa ser a base para uma avaliação abrangente da qualidade de vida de uma nação.

Mas, voltando aos elementos ou as *capabilities* que devemos destacar, Nussbaum (2011) argumenta que usar a abordagem para os propósitos do direito normativo e das políticas públicas requer que tomemos uma posição, dizendo quais são as mais importantes ou menos importantes; procurando saber quais são as *capabilities* realmente valiosas; quais são as que uma sociedade minimamente justa se esforçará para nutrir. Para a autora, este exercício normativo é crucial, por mais complexa que seja esta tarefa aos indivíduos.

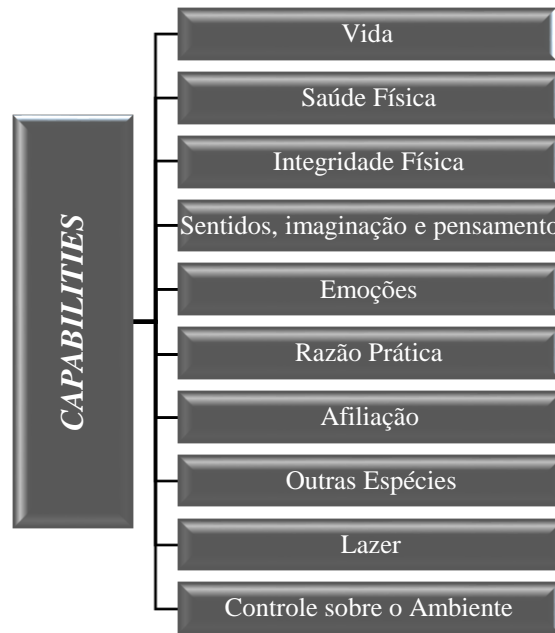
Para selecionar³² as *capabilities* necessárias a uma sociedade que aspira justiça social, Nussbaum (2011), como boa liberal igualitária que é, enfoca a liberdade como elemento central para tornar as vidas com dignidade humana. Então enfatiza que “todas as sociedades que buscam uma concepção política razoavelmente justa precisam avaliar as liberdades humanas, dizendo que algumas são centrais e outras triviais, algumas são boas e algumas são ativamente ruins, algumas merecem proteção especial e outras não” (p. 73-74). Pois, às vezes, algumas liberdades limitam outras e precisam ser restritas para garantir igualdade e justiça social, como por exemplo a liberdade de assediar mulheres no local de trabalho; a liberdade de ter relações sexuais com a esposa, consentida ou não; a liberdade da indústria poluir o meio ambiente entre outras. É neste sentido que a autora defende uma lista específica de *capabilities* fundamentais, porque compreende que “certas liberdades são consideradas direitos dos cidadãos com base na justiça”, e quando alguma liberdade é diminuída, isso envolve fracasso do sistema político e violação de justiça básica (NUSSBAUM, 2011, p. 74).

Para a autora, uma “ordem política decente deve garantir a todos os cidadãos pelo menos um nível mínimo destas dez *capabilities* centrais” (NUSSBAUM, 2011, p. 33). Então, propõe às nações que a lista de capacitações humanas possa ser usada como fonte de princípios políticos durante um enquadramento constitucional ou como fonte para interpretação posterior. Dito de outro modo, Nussbaum (2011) sugere que as *capabilities* fundamentais ao desenvolvimento harmonioso da pessoa sejam objetos de políticas públicas e que cada governo as priorize para garantir que seus cidadãos tenham as condições para se desenvolverem plenamente. Pois, em sua compreensão, a CA é o núcleo de uma descrição da justiça social mínima e do direito constitucional fundamental.

Na Figura 6 abaixo apresentamos de forma sintética a lista das dez *capabilities* centrais que, segundo Nussbaum, propõe orientação sobre o bem-estar e a qualidade de vida de todos, ou ainda que constituem todas as *capabilities* que uma pessoa precisaria ter para usufruir de uma vida totalmente humana ou plena.

³² Referindo-se as dez *capabilities centrais* propostas por Nussbaum, Sabina Alkire (HDCA, s.d.) menciona que “na maioria das vezes, as *capabilities* terão que ser selecionadas por uma comunidade, por uma equipe ou por um pesquisador. As principais perguntas a serem lembradas ao selecionar *capabilities* são: Quais são as *capabilities* que as pessoas valorizam (e atribuem alta prioridade). Quais *capabilities* são relevantes para a política, projeto ou instituição [...]. Muitas vezes, isso deve ser explorado diretamente”.


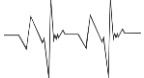










Figura 6 – As “*Capabilities* Humanas Centrais” de Martha Nussbaum



Fonte: Elaborado pela autora com base em Nussbaum (2011).

Na sequência, no Quadro 1 apresentamos o detalhamento que Nussbaum nos oferece a cada uma das *capabilities*. Para a autora, a lista das *capabilities centrais* é o resultado de um processo de argumento normativo crítico, envolvendo centralmente a noção de dignidade humana. Ao propor a lista, Nussbaum deixa claro que ela não é final, isto é, se faltar algo que a experiência humana mostre ser um elemento crucial de uma vida digna, ela sempre poderá ser contestada e refeita. Contudo, ela fornece uma boa base para o direito constitucional e as políticas públicas em todo o mundo, particularmente em sociedades pluralistas que almejam qualidade de vida decente. As *capabilities* humanas centrais de Nussbaum (2011) estão centradas em quatro macrodimensões. São elas: corpo (vida, saúde física, integridade física), mente (sentido, imaginação e pensamento, emoções, razão prática), relações (afiliação – amizade e respeito, outras espécies) e ambiente (lazer, controle sobre o próprio ambiente – político e material).

Quadro 1 – As Capabilities Humanas Centrais de Martha Nussbaum

DIMENSÕES		CAPABILITIES CENTRAIS	
<p>CORPO</p> 	<p>1 Vida</p> 	<p>Ser capaz de viver até o fim de uma vida humana de duração normal; não morrer prematuramente, ou antes que a própria vida se veja tão reduzida que não valha a pena vivê-la.</p>	
	<p>2 Saúde Física</p> 	<p>Ser capaz de ter boa saúde, inclusive saúde reprodutiva; de receber uma alimentação adequada; de dispor de um lugar adequado para viver.</p>	
	<p>3 Integridade Física</p> 	<p>Ser capaz de se movimentar livremente de um lugar a outro; de estar protegido contra a violência, inclusive contra a agressão sexual e a violência doméstica; dispor de oportunidades para a satisfação sexual e para a escolha em questões de reprodução.</p>	
<p>MENTE</p> 	<p>4 Sentidos, imaginação e pensamento</p> 	<p>Ser capaz de usar os sentidos, a imaginação, o pensamento e o raciocínio – e fazer essas coisas de um modo “verdadeiramente humano”, um modo informado e cultivado por uma educação adequada, incluindo, sem limitações, a alfabetização e o treinamento matemático e científico básico. Ser capaz de usar a imaginação e o pensamento em conexão com experimentar e produzir obras ou eventos religiosos, literários, musicais etc. Ser capaz de usar a própria mente de modo protegido por garantias de liberdade de expressão, com respeito à expressão política, artística e o exercício religioso. Ser capaz de ter experiências prazerosas e evitar dores desnecessárias.</p>	
	<p>5 Emoções</p> 	<p>Ser capaz de manter relações afetivas com coisas e pessoas fora de nós mesmos; amar os que nos amam e que se preocupam conosco; sofrer na sua ausência; ser capaz de amar, sentir pesar, saudades, gratidão e raiva justificada. Não ter o desenvolvimento emocional bloqueado por medo e ansiedade.</p>	
	<p>6 Razão Prática</p> 	<p>Ser capaz de formar uma concepção de bem e ocupar-se com a reflexão crítica sobre o planejamento da própria vida.</p>	
<p>RELAÇÕES</p> 	<p>7 Afiliação: Amizade</p>  <p>Respeito</p> 	<p>(a) Ser capaz de viver com e voltado para os outros, reconhecer e mostrar preocupação com outros seres humanos, envolver-se em várias formas de interação social; ser capaz de imaginar a situação do outro.</p> <p>(b) Ter as bases sociais de autorrespeito e não-humilhação; ser capaz de ser tratado como um ser digno, cujo valor é igual ao dos outros. Isso implica disposições de não discriminação com base em raça, sexo, orientação sexual, etnia, casta, religião e origem nacional.</p>	
	<p>8 Outras Espécies</p> 	<p>Ser capaz de viver uma relação próxima e respeitosa com animais, plantas e o mundo da natureza.</p>	

DIMENSÕES	CAPABILITIES CENTRAIS	
<p data-bbox="276 338 427 394">GESTÃO DO AMBIENTE</p> 	<p data-bbox="560 264 651 286">9 Lazer</p> 	<p data-bbox="762 264 1406 286">Ser capaz de rir, brincar, desfrutar de atividades recreativas.</p>
	<p data-bbox="491 405 715 461">10 Controle sobre o próprio ambiente:</p> <p data-bbox="560 465 651 488">Político</p>  <p data-bbox="560 584 651 607">Material</p> 	<p data-bbox="762 405 1422 495">(a) Político. Ser capaz de participar efetivamente das escolhas que governam a própria vida; ter o direito à participação política, proteções de liberdade de expressão e associação.</p> <p data-bbox="762 528 1422 795">(b) Material. Ser capaz de ter propriedade (tanto de bens imóveis quanto de bens móveis) e de ter direito de propriedade em base igual à dos outros; ter o direito de candidatar-se em empregos em base de igualdade com os demais; ter a liberdade contra a busca e apreensão injustificadas. No trabalho, ser capaz de trabalhar como ser humano, exercendo a razão prática e participando de relacionamentos significativos de reconhecimento mútuo com os demais trabalhadores.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Nussbaum (2011, p. 33-34, tradução nossa) e Perdomo (2020).

Nussbaum (2011, p. 40) compreende que “a entrega dessas dez *capabilities* a todos os cidadãos é uma condição necessária da justiça social”. E destaca, seguindo sua orientação aristotélica, que embora todas as *capabilities* se apoiem mutuamente, duas delas desempenham um papel arquitetônico distinto, pois, organizam e permeiam todas as demais. São elas: afiliação e razão prática. O poder de deliberar acerca da própria vida (fazer escolhas e planejamentos conforme aquilo que lhe é importante) está ligado à *capability* da razão prática. A *capability* da afiliação ou da convivência com outros (familiares, amigos e diferentes grupos), por meio dos laços afetivos ou de trabalho, desempenha um papel estruturante e de autorrespeito ao ser humano, uma vez que a humanidade está relacionada à existência de outros (NUSSBAUM, 2000). No entender da autora, estas duas *capabilities*, ao permearem todas as outras, tornam suas buscas dignas da dignidade humana.

Na concepção de Nussbaum (2011), a lista explicita os próprios direitos humanos, vistos como requisitos mínimos para viver dignamente. Para Zeifert e Sturza (2019, p. 116), a lista proposta por Nussbaum “aparece como um ideal para dar embasamento à construção de projetos que visem resolver situações em que há ausência de garantia das necessidades humanas fundamentais”. Pois, nela “a autora orienta formas de cuidado para com todos os seres humanos de maneira a promover a justiça social e o respeito aos direitos humanos” (ZEIFERT, 2019, p. 2).

Além de endossar uma lista de *capabilities* humanas importantes às pessoas, Nussbaum também explica as variações e especificações destas *capabilities*. Para a autora, elas se distinguem em três níveis, *capabilities* internas, combinadas e básicas.

Primeiro, as *capabilities* básicas se referem às *capabilities* inatas ou naturais do indivíduo, como a habilidade de falar, ouvir, ver ou andar. São *capabilities* básicas e necessárias para o desenvolvimento de outras *capabilities* mais avançadas ou sofisticadas. Segundo, as *capabilities* internas (pessoais), essas se apoiam em *capabilities* básicas de certos processos e através de exercícios e treinamentos são alcançadas; logo, é necessário que haja um ambiente de suporte para desenvolver estes tipos de *capabilities*. Por exemplo, aprende-se a interagir depois de praticar conversando com a família, amigos etc., ou aprende-se a interpretar um texto através da alfabetização, leitura e treinamento. Terceiro, Nussbaum (2000) define as *capabilities* combinadas como a soma das *capabilities* internas com certas condições externas (sociais, políticas e econômicas) que tornam obrigatório o exercício de uma função. Como exemplo, Nussbaum cita uma jovem viúva que, embora não tenha sido mutilada, não foi autorizada a praticar sua sexualidade devido à proibição de sua cultura para um segundo casamento. Neste caso, a jovem mulher tem *capability* interna, porque não é mutilada, mas não possui a *capability* combinada de liberdade para praticar sua sexualidade (NUSSBAUM, 2011; 2000; SAIGARAN; KARUPIAH; GOPAL, 2015). Em casos como este, a lista das *capabilities* centrais proposta por Nussbaum pode ser extremamente relevante para garantir dignidade à vida humana.

Para Nussbaum (autora cosmopolita), “o enfoque das *capabilities* é completamente universal: as *capabilities* em questão são consideradas importantes para todo e qualquer cidadão, em toda e qualquer nação, e cada pessoa deve ser tratada como um fim” (2013, p. 20, tradução nossa). Especificamente, com relação à implementação da lista das *capabilities* básicas nas políticas internas das nações, Nussbaum compreende que cada nação deve estabelecer um nível limite aceitável para aquilo que a dignidade humana parece exigir, em parâmetros que não sejam utópicos ou que violem esta condição. Para a autora, “estabelecer o limiar com precisão é uma questão para cada nação, dentro de certos limites, é razoável que as nações façam isso de maneira diferente, de acordo com sua história e tradições” (NUSSBAUM, 2011, p. 41). Porque compreende que, a depender do contexto, seria bastante ditatorial negar às nações o direito de estabelecer as coisas de modo um pouco diferente. Mas, para além disso, Nussbaum (2000) defende que haja a cooperação internacional entre os países, de modo que as nações mais ricas transfiram riquezas às nações mais pobres, e também compreende que é legítimo que as agências internacionais e os governos externos usem sua persuasão para promover o desenvolvimento de outras nações.

É importante notar que Sen não adere a esta pretensão ou este caráter universalista. Robeyns (2005) esclarece que Sen não busca apresentar um elenco de *capabilities* que são

valiosas por si mesmas, sua preocupação central está na dimensão comparativa, avaliando como as pessoas estão e quais *capabilities* elas valorizam. Esta é uma distinção importante em ambos os autores (Sen e Nussbaum), visto que diz respeito a definir ou não *capabilities* importantes às vidas das pessoas. Sen prefere, como já foi dito anteriormente, deixar esta decisão ao escrutínio público. E Nussbaum enfatiza a necessidade de haver um elenco mínimo de *capabilities* que são importantes para todo ser humano viver de maneira verdadeiramente humana, a fim de alcançar o florescimento e a dignidade humana. Especificamente, quanto a esta problemática, aos nossos propósitos, optamos por adotar o pensamento nussbaumiano. Assim, assumimos a lista das dez *capabilities* humanas centrais como relevante e necessária à humanidade e imprescindível à sequência do estudo desta pesquisa.

Quanto aos aspectos que a abordagem tem em comum tanto na versão de Sen quanto na versão de Nussbaum, destacam-se quatro elementos: a) a noção dos *functionings* e das *capabilities* como base informacional para avaliações do bem-estar humano, do desenvolvimento ou da justiça social; b) o enfoque é dado aos fins e não aos meios; c) a escolha (*capabilities* e *functionings*) como foco de análise; d) a seleção das *capabilities* relevantes (ROBEYNS, 2005; 2006).

2.2.1 A educação na versão da abordagem das *capabilities* de Nussbaum

At the heart of the Capabilities Approach since its inception has been the importance of education (NUSSBAUM, 2011, p. 152).

A educação está no “coração” da abordagem das *capabilities*. “A educação é uma via crucial de oportunidades” (NUSSBAUM 2011, p. 6). Oportunidades essas que Vasanti (a mulher indiana) somente veio a obter mais tarde quando aprendeu ler e escrever. Nussbaum (2011) explica que como Vasanti não teve educação formal, ela foi impedida de compreender completamente seu contexto (a história de sua nação e sua estrutura política e econômica). Ela também foi incapaz de apreciar poesia, romances ou muitas obras da imaginação que tornariam sua vida mais rica e divertida. No entanto, ela não foi excluída da música e da dança. O analfabetismo afasta as pessoas (sobretudo as mulheres) dos empregos e de muitas oportunidades políticas e sociais.

A educação é uma *capability* geralmente “fértil” (usando o termo proposto por Wolf e De-Shalit). Ela possibilita que o indivíduo acesse entendimentos mais abrangentes ou que trate de questões que lhe interesse. Conforme Nussbaum (2011), a educação (oferecida nas escolas, nas famílias, nos programas de apoio ao desenvolvimento infantil e adulto) transforma as

capabilities existentes das pessoas em capacitações internas desenvolvidas de vários tipos. A educação é valiosa por si mesma, é essencial para o desenvolvimento e o exercício de muitas outras *capabilities* humanas.

As pessoas que recebem educação básica melhoram suas possibilidades de emprego, de participação política e de inserção produtiva na sociedade em vários níveis (local, nacional e até global). “A educação é um fator tão crucial na abertura de uma ampla gama de *capabilities* para adultos que a obrigatoriedade na infância é justificada pela dramática expansão das *capabilities* na vida adulta” (NUSSBAUM, 2011, p. 156). Parafraseando Aristóteles, Nussbaum (2011, p. 126) menciona também que o planejamento político deveria se concentrar “sobretudo” na educação dos jovens, uma vez que a negligência na educação causa grandes danos à vida política. Deste modo, a educação é vista como um processo contínuo para toda a vida, ou seja, desde a tenra idade até a vida adulta ela é imprescindível, sobretudo, para expandir as *capabilities*, oportunidades e liberdades das pessoas.

Muitas nações modernas, preocupadas com o lucro nacional e ansiosas por conquistar ou manter *status* no mercado global, geralmente se concentram em um conjunto de habilidades potentes e comercializáveis que podem gerar ganhos a curto prazo, deixando em segundo plano coisas que também são importantes ao bem-estar humano, como saúde, educação, relacionamentos etc. As habilidades associadas às humanidades e às artes, ao pensamento crítico, à capacidade de imaginar e se colocar no lugar das outras pessoas, de compreender a história mundial e a atual ordem econômica global são essenciais para a cidadania democrática responsável, bem como para uma ampla gama de outras *capabilities* que as pessoas podem optar por exercer ao longo da vida (NUSSBAUM, 2011).

Conforme Unterhalter (2009, p. 208, tradução nossa), “nenhuma ideia nova pode surgir sem mentes instruídas. A educação é a força motriz da mudança no mundo. A educação (que nem sempre é igual à escolaridade) traz poder. Sem educação, as pessoas podem estar sujeitas a abusos dos mais poderosos”. Como por exemplo, sem educação, aqueles que são marginalizados ou oprimidos podem não ter recursos para denunciar as injustiças de que sofrem e reivindicar seus direitos.

Ao longo da obra *Educação e Justiça Social* (2014), Nussbaum defende a ideia de que nada é mais determinante para um Estado democrático do que a educação dos seus cidadãos. E que o direito à educação constitui um pressuposto essencial para o desenvolvimento humano. Nussbaum (2014) argumenta que é no decorrer dos anos de aprendizagem que as crianças e os jovens estudantes vão inculcando os hábitos de pensamento que os acompanharão até ao fim das suas vidas. Eles poderão aprender a questionar sobre as coisas que lhes são ditas ou não; a

imaginar condições de vida diferentes das suas ou a considerar que tais pessoas representam uma ameaça aos seus projetos pessoais; a perceberem-se a si próprios como fazendo parte de um grupo homogêneo ou a reconhecer que o mundo pertence a todos e que nesse mundo cada um merece respeito e compreensão.

Para tal, Nussbaum discute a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre duas perspectivas de educação que estão presentes no seio dos Estados-nação: a educação patriótica e a educação cosmopolita. Para a autora, é importante prestar atenção aos valores e tradições de cada comunidade nacional, “o sistema educativo deve [...] incluir todos os seres humanos na [sua] comunidade de diálogo e de interesse e basear as decisões políticas neste princípio de inclusão, respeitando o círculo que define a humanidade e dando-lhe uma particular atenção” (2014, p. 14). Em termos educativos, ela busca afirmar que os estudantes desde cedo deverão aprender sobre as suas nações, observando o que as diferencia das demais, reconhecendo ideais e valores comuns e ainda avançando o conhecimento o suficiente para poder perceber as distintas culturas e histórias, e assim fazer uma leitura cosmopolita do mundo (NUSSBAUM, 2014; HENRIQUES, 2014).

A educação cosmopolita “permite adquirir um maior autoconhecimento” (NUSSBAUM, 2014, p. 16). Na visão da autora, quando limitamos o nosso pensamento “às fronteiras de uma nação” e nos recusamos a adotar uma perspectiva mais ampla e global das problemáticas, estamos a “minar o conceito de respeito multicultural”, que em sua compreensão é uma noção educativa fundamental (NUSSBAUM, 2014, p. 21). Neste sentido, a educação deve ser pensada de forma global e relacional, reconhecendo que o futuro é comum a todos, que o estudo da história e da política nacional é imprescindível, mas que pode avançar e estabelecer um “diálogo global” (NUSSBAUM, 2014, p.18) com outros povos, outras culturas e tradições.

Em muitas nações “a educação tem sido vista como particularmente central à dignidade, à igualdade e às oportunidades humanas” (NUSSBAUM, 2011, p. 154). Na Índia, a filósofa comenta que o país deu à educação o *status* de um direito fundamental do indivíduo, e que um dos argumentos apresentados aos tribunais para garantir esse direito na constituição foi que “a dignidade do homem é inviolável... E é principalmente a educação que gera a dignidade do homem” (NUSSBAUM, 2011, p. 153). Já nos Estados Unidos, a educação não tem esse *status*, em nível nacional, mas goza de uma posição privilegiada no direito constitucional federal. A discussão sobre educação é fundamentalmente baseada na igualdade das pessoas. Os americanos entendem que educação tem um papel central na manutenção do tecido social, assim como na sustentação da herança política e cultural do país. Reconhecem que a educação é

crucial para a oportunidade individual e o autodesenvolvimento. E que a privação da educação “tem um preço inestimável no bem-estar social, econômico, intelectual e psicológico do indivíduo e coloca obstáculos à realização individual” (NUSSBAUM, 2011, p. 154, tradução nossa).

Por fim, como diz a própria autora, “se todas essas conexões são plausíveis, como parecem ser, a educação merece um papel fundamental nas *Capabilities Approach*” (NUSSBAUM, 2011, p. 154). Contudo, salienta que “podemos fazer muito melhor do que fizemos até agora para promover as *capabilities* humana em todo o mundo” (NUSSBAUM, 2011, p. 53).

2.3 AS *CAPABILITIES* PROFISSIONAIS PARA O BEM PÚBLICO E O *INDEX* AVALIATIVO DE WALKER E MCLEAN

Como podemos criar uma sociedade mais solidária e compassiva, que responda mais às necessidades dos pobres e menos favorecidos, que seja mais eficiente no uso de recursos limitados, que seja mais respeitosa e sensível com o meio ambiente e que seja mais comprometida em deixar este mundo em um estado melhor do que o encontramos? Como podemos construir uma sociedade ética e moralmente vinculativa? Como podemos usar nossas habilidades em nosso nicho de atuação para conseguir isso? (CHETTY; WEBBSTOCK, 2008 apud WALKER; MCLEAN, 2013, p. 52, tradução nossa).

O estudo teórico e empírico de Walker e McLean (2013) revela como a educação profissional universitária, no contexto Sul Africano, pode contribuir para o bem público³³, em particular para a redução da pobreza. As autoras utilizam o critério de orientação ao bem público para explorar e entender com mais profundidade os valores e o potencial que a educação superior, sobretudo as universidades, têm no desenvolvimento da sociedade. Trata-se de um trabalho potente que nos ajuda a construir uma sequência investigativa, por assim dizer, reservadas as diferenças sociais, culturais, políticas, educacionais e econômicas de cada local.

Para fins desta tese, adotamos o critério orientativo de bem público e operacionalizamos, com a devida adequação, o *index* normativo já elaborado pelas autoras ao ensino superior, porém, seguindo em direção a um novo patamar, ou seja, avançando o nível de formação à pós-graduação *stricto sensu*. Na verdade, a pesquisa sai do contexto do ensino superior sul-africano

³³ Críticas relevantes aos bens públicos são tecidas por Stretton e Orchard (1994) na obra *Bens públicos; empresa pública; escolha pública; fundamentos teóricos do ataque contemporâneo ao governo*. June Sekera (2014) comenta que esta obra mostra como as deficiências na definição de Samuelson permitiram que os críticos do governo a usassem para atacar o fornecimento de bens e serviços pelo governo. Para uma análise mais acurada sobre as percepções e sugestões dos críticos (contemporâneos) da teoria dos bens públicos ver autores como: Marc Wuyts, Inge Kaul, Ronald Mendonza, Henry Bernstein, Maxime Desmarais-Tremblay, Meghnad Desai e Elisabetta Marmolo.

e avança ao contexto da pós-graduação *stricto sensu* sul-brasileiro, mantendo, basicamente, o mesmo interesse, que é o de capturar os valores e o potencial da educação no desenvolvimento humano.

A abordagem de *capabilities* é uma ferramenta de avaliação útil em ambientes educacionais, porque é sensível à diversidade, permitindo uma análise de como os indivíduos em diferentes contextos podem converter recursos disponíveis em *functionings* (WALKER; MCLEAN, 2013, p. 34). “A abordagem das *capabilities* nos alerta que não podemos simplesmente avaliar recursos e insumos (professores ou anos de estudo) e que devemos observar como os alunos convertem recursos em *capabilities* e *functionings*” (HDCA, s.d).

A educação, na obra das autoras, foi discutida “como a força potencial para a mudança social e como veículo para reduzir as hierarquias sociais existentes” (WALKER; MCLEAN, 2013, p. 2-3). As pesquisadoras nos chamam atenção para o fato de que muitos estudantes irão chegar aos bancos universitários com compromissos de justiça social já formados por experiências pessoais e biografias de (in)justiça, como por exemplo aqueles que sofreram ou sofrem discriminação de raça, gênero ou classe social. Mas, que o currículo acadêmico e as pedagogias que eles têm acesso na universidade podem orientá-los a tratar dos problemas de justiça e injustiça em relação a suas próprias áreas profissionais, ajudando-os a pensar sobre eles de forma crítica e compassiva e também construindo conhecimentos e habilidades específicas que lhes possibilitem agir para reduzir as injustiças e aumentar o bem-estar de indivíduos ou grupos. Neste sentido, defendem uma concepção de universidade que, para além do aspecto econômico e da prosperidade, também contribua para o bem público (WALKER; MCLEAN, 2013).

O estudo realizado por Walker e McLean nos provoca a reflexão e o debate sobre o papel e as responsabilidades das universidades em educar os profissionais³⁴ para o bem público. Esta discussão inclui observarmos como os graduados universitários, em nosso caso como os egressos do *stricto sensu*, podem melhorar as sociedades e contribuir para a mudança social e democrática nestas sociedades, considerando, desde logo, que as “universidades podem

³⁴ Sobre “profissionalismo” ver os seguintes autores: Freidson (2001), Sullivan (2005) e Larson (2013). É importante mencionar que a concepção de educação profissional adotada no estudo de Walker e McLean (2013) é explicitamente voltada ao bem público e a promoção do desenvolvimento humano, uma vez que considera o potencial dos profissionais para maximizar a justiça e atenuar as desigualdades na sociedade. Contextualizando o cenário das profissões (história, ideologias, monopólios, *status*, mercado...), as autoras citam que uma vasta literatura sobre as profissões concorda que o crescimento do profissionalismo foi uma resposta às necessidades sociais e econômicas cada vez mais complexas da sociedade moderna que exigiam conhecimentos especializados. Particularmente, quanto à ideologia do profissionalismo, as pesquisadoras consideram que ela pode não apenas servir para “inconscientemente obscurecer estruturas e relações sociais”, pode ser mobilizada como um recurso para promover o profissionalismo para o bem público, “inspirando esforços coletivos ou individuais” (p. 26).

aprimorar as bases cognitivas, de habilidades e ética de seus campos profissionais, moldando as identidades profissionais e pessoais orientadas para o bem público” (2013, p. 4).

Para tal, inicialmente as autoras nos convidam a observarmos os desafios contemporâneos que a educação como um todo enfrenta, onde o contexto de globalização e de ideologia enfatizando o capital humano e o crescimento econômico parecem dominar o cenário, deixando à margem outros discursos e propósitos também importantes ao florescimento humano. Na perspectiva do capital humano, os indivíduos racionalmente investem em si próprios para melhorar seus próprios retornos econômicos, o que, por sua vez, impacta positivamente na economia. Com efeito, as prioridades e a influência neoliberal acabam determinando o modo de pensar de uma cultura, levando muitas instituições a reproduzirem práticas e princípios neoliberais (privatização, competição, proliferação de mercados às custas de serviços públicos) (WALKER; MCLEAN, 2013).

Num contexto assim, como dito por Marginson (2010, p. 51), o papel social das universidades pode se tornar “obscuros e difusos”, mas nunca “obliterados” (extinto ou esquecido). Do mesmo modo, Walker e McLean (2013, p. 14) argumentam que “a ideologia neoliberal – sua ênfase característica nos mercados e suas práticas e políticas associadas – influencia, mas não molda completamente o que acontece no ensino superior”. E, como afirma Hall (2012), as universidades têm desempenhado e continuarão a desempenhar um papel significativo na distribuição de oportunidades e conquistas mais justas, ao mesmo tempo que se focalizam simultaneamente no *status* e no progresso e avançam os interesses das elites na sociedade. Dito em outras palavras, muitas universidades são resilientes em preservar e manter seu compromisso social gerando benefícios públicos e muitas aderem às orientações do crescimento econômico gerando benefícios privados.

Do ponto de vista equitativo, Hall (2012) considera adequado estabelecer um equilíbrio entre estes benefícios (públicos e privados) gerados na educação superior. Benefícios como de ascensão da empregabilidade, quando não reduzidos à única meta na educação superior, é algo necessário e desejável. Para justificar certos méritos na formação do capital humano, Walker e McLean (2013) mencionam o trabalho detalhado de McMahon (2009), em que o pesquisador descreve de forma cuidadosa e persuasiva amplos benefícios da educação superior nesta perspectiva, como por exemplo, evidências empíricas que demonstram que um diploma universitário traz melhores oportunidades de emprego, maiores rendimentos e até melhora a saúde, e ainda que a educação melhora a democracia e o crescimento sustentável e gera amplos benefícios sociais, como a redução do crime (WALKER; MCLEAN, 2013).

As ideias neoliberais, comumente, resultam em políticas que atendem às forças do mercado, exacerbando as desigualdades. As universidades não estão imunes ou desconectadas dos problemas urgentes da sociedade, desta forma precisam contribuir para enfrentar o desafio da desigualdade global. O Banco Mundial (ISA, 2012, p. 1), contemporaneamente, descreveu a desigualdade como uma “realidade corrosiva”. As histórias de pobreza, falta de comida, longas horas de trabalho ou desemprego, mortes por doenças evitáveis, serviços públicos inadequados etc. fazem parte da realidade de muitas vidas no mundo e isto impacta fortemente as questões físicas e emocionais das pessoas. É neste cenário de vidas desiguais e oportunidades injustas que se espera que a universidade também possa contribuir como um meio de reforma social. Para Walker e McLean (2013, p. 9), devido às discrepâncias de riquezas existentes e do crescimento das desigualdades mundo afora, “é razoável sugerir que as metas da universidade possam incluir melhorar as vidas e o bem-estar dos pobres e vulneráveis da sociedade”. Desta maneira, é fundamental questionar sobre “que tipo de sociedade queremos, o que é importante em uma sociedade democrática e, portanto, que tipo de educação superior é valiosa, relevante e desejável?”.

Em resposta a isto, as autoras sugerem que as universidades possam introduzir em seu papel a noção de bem público, como um “objetivo fundamental” da educação superior. Uma vez que as contribuições públicas das universidades podem minimizar as desigualdades na sociedade. Para tal, discutem as características de um profissional comprometido com a justiça social, também conhecido como um profissional para o bem público. Pois, compreendem que o conhecimento que os profissionais constroem ou que adquirem na universidade é um bem público que pode ser usado para tornar a sociedade mais justa e equitativa (WALKER; MCLEAN, 2013).

Num sentido amplo e normativo, “um bem público costuma ser coletivo em sua provisão e considerado uma ‘coisa boa’ para a sociedade como um todo” (EAST; STOKES; WALKER, 2014, p. 1618). As raízes do bem público são profundas, remontam à antiguidade, como visto em Aristóteles e Tomás de Aquino, citado por Deneulin e Townsend (2006). Para Aristóteles, o bem maior é a pólis (comunidade distintivamente política dotada de poder para deliberar sobre justiça) e Aquino (inspirado em Aristóteles) usou o termo ‘bem público’ para se referir ao bem comum da comunidade política, no sentido daquela que tem soberania e autoridade sobre comunidades menores dentro dela. Como esclarece Sekera (2014), as sociedades vêm fornecendo bens públicos há milênios, mas sua definição só apareceu em 1954.

Para definir “bem público”³⁵, primeiramente, recorreremos a Paul A. Samuelson (1954, p. 387), pioneiro ao desenvolver uma teoria de “bens públicos”, posteriormente no capítulo 3, visando ampliar a abordagem e temática, apresentamos as concepções de Marginson (2006; 2007; 2015). Na perspectiva de Samuelson, os bens públicos estão em oposição ou contrastam com os bens privados. Os bens públicos são “bens” que “todos desfrutam em sentido comum”, isto é, o consumo de um bem público por uma pessoa não esgota sua disponibilidade para outra. Esta condição se tornou conhecida como “não disputabilidade” (*non-rivalrous*), por exemplo, um teorema matemático, um poema ou um livro que pode ser lido por milhões de pessoas sem reduzir seu consumo, ou como dito por Stiglitz (2003), sem diminuir seu valor. Para Stiglitz (2003, p. 308), o conhecimento é visto como um bem público que “mantém seu valor”. Outra condição ou característica atribuída aos bens públicos é a sua “não excludabilidade” (*non-excludable*), ou seja, é impossível excluir qualquer indivíduo de consumir um bem público, por exemplo o ar puro³⁶ que não pode ser comprado ou vendido, e ninguém pode ser excluído de usufruí-lo. Para Stiglitz (2003), o conhecimento, o ensino superior e a pesquisa satisfazem todas estas condições. Assim, é possível dizer que “os bens públicos estão disponíveis de maneira livre e universal” (EAST; STOKES; WALKER, 2014, p. 1618; WALKER; MCLEAN, 2013).

Mas, por vezes, como mostram Walker e McLean (2013), um bem público também pode ser comprado ou vendido e ainda excluído de alguns usuários. Exemplos disto ocorrem nos atendimentos médicos e na educação, incluindo a educação superior etc. Os serviços de saúde e a educação são bens inestimáveis à sociedade como um todo, mas também são produtos limitados e, às vezes, caros. O conhecimento produzido pela universidade pode ser excluído através dos direitos de propriedade intelectual, patentes, distribuição comercial e assim por diante, logo, não é equitativamente distribuído. Noutras palavras, quando o conhecimento construído na universidade não é acessível, divulgado e compartilhado ele pode se tornar um

³⁵ No Brasil – a primeira classificação dos bens públicos na legislação foi disposta no Código Civil de 1916, numa dimensão normativa básica que foi mantida pelo artigo 98 do Código Civil de 2002 (CRISTÓVAM; BERTONCINI, 2019). “Art. 98. São públicos os bens do domínio nacional pertencentes às pessoas jurídicas de direito público interno; todos os outros são particulares, seja qual for a pessoa a que pertencerem” (BRASIL, 2002). Na atualidade, Thiago Marrara (2017, p. 2) compreende que “a divisão dos bens entre públicos e particulares, ancorada no Código Civil, já não reflete mais a complexidade de tipos e regimes jurídicos dos mais diversos objetos que compõem o patrimônio estatal”. E, ainda argumenta, que a Constituição e o Código Civil ao tratar sobre os bens públicos deixam margens para inúmeros erros interpretativos e confusões no uso da expressão. As categorias e os exemplos de bens públicos são diversos, como: estradas, fontes, praias, parques, praças, sedes de órgãos públicos etc. (bem público, no Código Civil 2002 é entendido ora como bem de uso comum do povo, ora como bem de uso especial, ora como bem dominical, que incidem normas ou regimes jurídicos especiais). Também são diversas suas funções sociais e econômicas. Para detalhar os bens públicos no direito brasileiro ver obras como: Marques Neto (2009), Di Pietro (2014), Meirelles (2000), Justen Filho (2014), Medauar (2014), entre outros.

³⁶ O ar limpo, ressalvado o direito de opção, está sendo comprado individualmente, pelos ricos em Pequim (SEKERA, 2014).

bem de interesse privado. É neste sentido que as autoras defendem que todo o conhecimento acumulado e produzido na universidade seja direcionado e utilizado na sociedade como um bem público (EAST; STOKES; WALKER, 2014; WALKER; MCLEAN, 2013).

Sen (2010, p. 171) nos lembra que “a base racional do mecanismo de mercado está voltada para os bens privados [...], e não para os bens públicos [...], sendo possível mostrar que pode haver boas razões para o fornecimento de bens públicos, indo além do que os mercados privados proveriam”. Assim, como aponta a análise clássica de Samuelson (1954) sobre a “falha de mercado” na presença de bens públicos, Sen (2010) entende que o mecanismo de mercado geralmente não é tão eficaz, especialmente, na presença de bens públicos. Porque coisas que são importantes, muitas vezes, não podem ser compradas e só podem ser consumidas juntas, e não separadamente, como por exemplo um ambiente livre da malária. Para reforçar este pensamento de bens públicos compartilhados, citamos uma passagem de Deneulin e Twonsend (2006):

[...] existem bens, incluindo muitos que não são triviais ao bem-estar humano, cujos benefícios podem ser recebidos pelas pessoas apenas em um empreendimento comum [...], somente em relacionamentos, estruturados conforme necessário para possibilitar a ação comum que ‘produz’ bens, que vidas que se beneficiam de tais bens podem ser vividas (p. 21).

Portanto, a provisão de bens públicos desempenha um papel importante no êxito de várias formas de organização social, incluindo o mecanismo de mercado. Para clarear ainda mais o conceito, Sekera (2014) nos apresenta as principais características dos bens públicos. A autora comenta que os bens públicos são criados pelo esforço humano, em contraste com os “bens naturais”. Por exemplo, o ar, a água e a terra são bens naturais. O ar é um bem natural e o ar limpo é um bem público. A terra é um bem natural e os parques são bens públicos. Logo, os bens públicos são criados para proteger e preservar bens naturais. Assim como ocorre com os ‘bens comuns’, a estrutura legal que protege os bens comuns³⁷ é um bem público.

São muitos os exemplos de bens públicos, Sekera em seu estudo descreve uma extensa lista, citamos alguns: *segurança e proteção* (iluminação pública; proteção policial e contra

³⁷ O bem comum – conceitualmente é distinto do bem público, mas em muitos escritos estes conceitos estão associados, a exemplo do que se encontra no documento “*Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial*” (UNESCO, 2016). Nele a Unesco concebe o bem comum a partir de sua associação com o bem público. Mas, argumenta que a perspectiva de bem comum vai além do conceito mais instrumental de bem público, ou seja, reconhece os limites que residem na abordagem econômica de bens públicos (e privados) e propõe a noção de bem comum para alcançar benefícios coletivos e compartilhados. Uma vez que, por definição, o bem comum está “constituído por bens que os seres humanos compartilham intrinsecamente e que comunicam entre si, como valores, virtudes cívicas e um senso de justiça”, ou seja, está ligado às relações mútuas, concretizado em processos coletivos e solidários (MARITAIN, 1946 apud DENEULIN; TOWNSEND, 2006, p. 10).

incêndios; previsão do tempo - incluindo previsão de desastres naturais; limpeza das ruas; segurança no trabalho; controle de tráfego aéreo etc.); *segurança alimentar* (inspeção de alimentos, regulação de segurança alimentar); *segurança de drogas e dispositivos* (regulação de medicamentos, segurança de produtos para bebês etc.); *segurança financeira* (seguro desemprego, seguro invalidez, aposentadorias e pensões etc.); *necessidades básicas* (água, comida, habitação); *proteção ambiental* (redução de poluição, proteção de bens naturais – ar, água, árvores, praias limpas etc.); *saúde* (prevenção e controle de epidemias, rótulos nutricionais em alimentos, saneamento público, saúde pública, plano de saúde etc.); *aprendizagem e conhecimento* (alfabetização em massa através da educação, educação básica e superior, pré-escolas, bibliotecas, ajuda financeira estudantil, museus – arte, história, ciências etc.) (SEKERA, 2014). Todavia, há de se considerar a “pureza” dos bens públicos. A literatura discute e mostra que poucos são os exemplos de bens totalmente puros³⁸, pois, muitas vezes há rivalidade de consumo e exclusão de usuários ao benefício (a exemplo da saturação dos serviços de emergências médicas gratuitas e aqueles anteriormente já citados sobre a educação).

Face o exposto, Walker e McLean (2013, p. 21) procuram desenvolver uma ideia de universidade e de bem público fundamentada em “valores consistentes, vida associativa que é igualitária e coletiva; compromissos com o bem-estar humano [...]; a comunidade universitária e a sociedade, mais amplamente, tendo voz nos processos de tomada de decisões, seja direta ou indiretamente”. Obviamente que as autoras também compreendem e inclusive mencionam em seus textos que a universidade não pode fazer tudo. Que o fardo e os desafios de transformação não devem recair inteiramente sobre as universidades e seus titulados, ou aos profissionais do setor público, deixando os que estão no trabalho privado sem obrigações de mudança social. Mas, as universidades podem sim garantir que estão educando indivíduos comprometidos com a redução da desigualdade e das injustiças. Sem dúvida, o compromisso por uma sociedade mais justa é de responsabilidade de todos.

O trabalho de pesquisa desenvolvido por Walker e McLean (2013) durante dois anos, no contexto sul-africano, foi conduzido no sentido de buscar descobrir que tipo de educação profissional nas universidades poderia prover/preparar os formandos com conhecimento, habilidades e valores para trabalhar para o bem público. Desta ideia central emergiu uma lista

³⁸ Tilak (2009, p. 17) esclarece que para os economistas os bens públicos puros são aqueles que satisfazem estritamente todas as condições estabelecidas por Samuelson, isto é, de “não excludabilidade e não disputabilidade”, já os bens públicos que satisfazem apenas parte dessas condições são considerados bens semipúblicos ou quase públicos. “Além disso, se os benefícios dos bens públicos são limitados geograficamente, eles são chamados de bens públicos locais (TIEBOUT, 1956); e os bens públicos cujos benefícios se estendem a todo o mundo são chamados de bens públicos globais ou internacionais (STIGLITZ, 2003). Em contraste, os bens privados são totalmente diferentes; eles não satisfazem nenhuma dessas condições”.

de oito *capabilities* profissionais para o bem público, que deve ser considerada ao educar profissionais que podem trabalhar para uma sociedade mais justa. Pois, como dito pelas autoras, alguns alunos iniciam seus estudos com noção ou ideias de bem público e outros não. Mas, quando os atributos desta lista são desenvolvidos por meio da educação universitária, eles podem contribuir significativamente para alcançar boas práticas públicas. Por exemplo, engenheiros podem promover energia sustentável e acessível ou iniciar projetos de infraestrutura simples em comunidades rurais. Com efeito, o que importa são os usos reais e os efeitos sociais do conhecimento especializado para promover o bem-estar das pessoas.

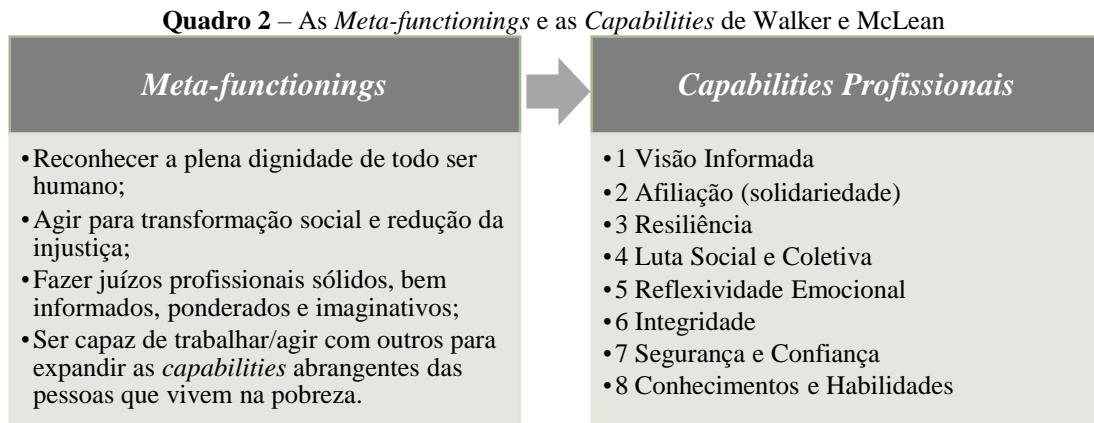
Walker e McLean (2013) explicam que o estudo que elas produziram foi conduzido num processo dialógico (reflexivo e participativo), conectando valores, discussões e liberdades. Professores, estudantes, ex-alunos e profissionais de várias áreas foram envolvidos em cada etapa da pesquisa, até se chegar à ferramenta avaliativa da educação profissional para o bem público. Mas, para tal, se apoiaram em alguns recursos bastante úteis, como por exemplo o extenso trabalho de Narayan *et al.* (2000), que entrevistou cerca de 60 mil pessoas que vivem na pobreza em todo o mundo, buscando saber o que essas pessoas valorizam em suas vidas. Estas entrevistas evidenciaram dimensões plurais do bem-estar, incluindo: bens materiais; saúde e integridade corporal; pertencimento social; autorrespeito e dignidade; paz, harmonia, boas relações na família/comunidade; segurança física pessoal; segurança na velhice; confiança no futuro; bem-estar psicológico; harmonia (incluindo uma vida espiritual/religiosa); informação e educação; e representação política. Deste modo, as pesquisadoras identificaram que estas dimensões se aproximavam e se alinhavam com as dez *capabilities* humanas abrangentes propostas por Nussbaum (já citadas na seção anterior), além de outras três *capabilities* adicionadas por Wolff e De-Shalit³⁹ (2007).

A discussão reflexiva sobre estes treze itens ou sobre este conjunto abrangente de *capabilities* que cada pessoa precisaria para ter uma vida totalmente humana serviu como base à construção do conjunto distinto de *capabilities* relacionadas aos profissionais de bem público e, conseqüentemente, ao *index* normativo de Walker e McLean (2013).

A lista das *capabilities* “pró-bem-público” de Walker e McLean (2013) é parte integrante de um índice normativo mais amplo – o PCI, como já mencionado na introdução.

³⁹ As três *capabilities* humanas criadas por Jonathan Wolff e Avner De-Shalit, são: 1 *Fazendo o bem aos outros* (ser capaz de cuidar dos outros como parte de expressar sua humanidade, ser capaz de mostrar gratidão); 2 *Vivendo de acordo com a lei* (a possibilidade de poder viver dentro da lei; não ser forçado a violar/burlar a lei, trapacear ou enganar outras pessoas e instituições); 3 *Compreendendo a lei* (ter uma compreensão geral da lei, suas demandas e as oportunidades que ela oferece aos indivíduos, não ficar perplexo diante do sistema legal). (WOLFF; DE-SHALIT, 2007, p. 48).

Mas, é importante retomarmos esta construção porque o *index* assume um papel central em nosso estudo, principalmente por nos oferecer as quatro *meta-functionings* e as oito *capabilities* profissionais para o bem público, ferramentas estas que guiarão o trabalho empírico da tese. De modo conciso, passamos a descrevê-las no Quadro 2 abaixo.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Walker e McLean (2013, p. 81; 87, tradução nossa).

A elaboração dos quatro atributos dos profissionais orientados para o bem público, isto é, as “*meta-functionings*” de *public-good professionals*, constituíram o ponto de partida para se chegar à lista das oitos qualidades profissionais para o bem público e conseqüentemente ao *index*. Em outras palavras, no decorrer do estudo empírico e dialógico realizado pelas pesquisadoras, elas concluíram que os profissionais orientados para o bem público deveriam reconhecer e possuir estas quatro amplas qualidades, de caráter mais normativo. Desta maneira, este conjunto deu origem à lista das *capabilities* profissionais, enquanto objetivos pensados para alcançar estes quatro atributos.

É importante mencionar que o *index* construído pelas autoras também abrange um conjunto ‘amplo’ de arranjos educacionais e de condições universitárias prováveis para formar profissionais comprometidos com o bem público. As diretrizes de arranjos educacionais foram divididas em dois níveis: departamental (currículo transformador, pedagogias adequadas e cultura departamental inclusiva) e universitário (cultura e ambiente institucionais transformadores, responsabilidade e deliberação crítica, engajamento social).

As diretrizes departamentais que surgiram para apoiar o desenvolvimento de “ações e seres” profissionais públicos foram: *transformative curriculum* (currículo transformador - por exemplo, incorpora questões-chave de importância social e política, experiências de serviços em comunidades pobres, a interdisciplinaridade, a ética profissional etc.), *appropriate pedagogies* (pedagogias adequadas – por exemplo, agrega interações respeitosas e valorativas

à diversidade, fomenta a análise e a imaginação, integra teoria e prática etc.) e *inclusive departmental culture* (cultura departamental inclusiva – por exemplo, incentiva agendas e projetos de pesquisa que respondem à pobreza, promove a cultura do respeito e de serviços aos outros etc.). Já as condições universitárias que contemplam a formação profissional pública foram: *transformative institutional culture and environment* (cultura e ambiente institucionais transformadores – por exemplo que valoriza a diversidade e o respeito a todos), *critical, deliberative and responsible* (responsabilidade e deliberação crítica, por exemplo que prioriza a produção e disseminação crítica de conhecimento; políticas e debates transformadores do currículo; e espaços para o raciocínio público robusto); e *socially engaged* (engajamento social, por exemplo que produzam pesquisas que se envolvam com os desafios nacionais e globais de desenvolvimento social e humano) (WALKER; MCLEAN, 2013, p. 87, tradução nossa).

Todos estes elementos juntos e interligados compõem o *index*, ou seja, os arranjos educacionais (a nível departamental e universitário), as quatro meta-*functionings* e as oito *capabilities* profissionais formam o *index* (índice normativo). Conforme as autoras, estes elementos se sustentam e se reforçam uns aos outros, são interativos e não lineares. E argumentam que para um indivíduo se tornar um profissional voltado ao bem público, ele precisa desenvolver seus poderes e liberdades (*capabilities*) pessoais, que por sua vez são estimulados através de oportunidades e processos educativos. “Os arranjos educacionais formam *functionings* e fortalecem a *capability* profissional subjacente” (WALKER; MCLEAN, 2013, p. 84, tradução nossa).

Um outro fator importante ou elemento-chave ao *index* é a condição sócio-histórica do contexto e suas restrições às *capabilities*, isto é, fatores que determinam e condicionam o profissionalismo para o bem público, que precisam ser levados em conta. Os contextos sociais, políticos, econômicos e históricos precisam ser analisados para evitar que o profissionalismo para o bem público se torne um empreendimento irrealizável ou utópico (WALKER; MCLEAN, 2013). Porque, como dito por Deneulin e Townsend (2006, p. 209), uma abordagem como CA centrada na liberdade precisa dar atenção suficiente ao contexto (à história), observando os “processos coletivos e históricos que sustentam todas as escolhas humanas e afetam as condições em que o bem-estar humano pode ser promovido”. Neste sentido, as autoras mencionam que durante o desenvolvimento da pesquisa, elas tiveram que entender a realidade do contexto e considerar os arranjos sociais que promoviam ou restringiam a formação das *capabilities* profissionais para o bem público. Logo, o clima político e as estruturas são especialmente importantes, assim como são as organizações profissionais, os ambientes de trabalho, as famílias e organizações voluntárias.

Passamos agora a reunir na Tabela 1 abaixo, o que as autoras nominaram como ‘influências interligadas’ (*interlocking influences*) à formação de profissionais para o bem público. Este conjunto de elementos forma ou compõe o *Index* avaliativo para o bem público.

Tabela 1 – *Index* das *Capabilities* Profissionais para o Bem Público de Walker e McLean

<i>Meta-functionings</i>	<i>Capabilities Profissionais</i>	<i>Arranjos Educacionais</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a plena dignidade de todo ser humano. • Agir para transformação social e redução da injustiça. • Fazer juízos profissionais sólidos, bem informados, ponderados e imaginativos. • Ser capaz de trabalhar/agir com outros para expandir as <i>capabilities</i> abrangentes das pessoas que vivem na pobreza. 	<ul style="list-style-type: none"> 1 Visão Informada 2 Afiliação (solidariedade) 3 Resiliência 4 Luta Social e Coletiva 5 Reflexividade Emocional⁴⁰ 6 Integridade 7 Segurança e Confiança 8 Conhecimentos e Habilidades 	<p><i>Departamento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículo transformador. • Pedagogias adequadas. • Cultura departamental inclusiva <p><i>Universidade:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente cultural e institucional transformadores. • Crítica, deliberativa e responsável. • Engajada socialmente.

Fonte: Walker e McLean (2013, p. 87, tradução nossa).

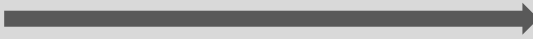
A proposta de Walker e McLean é de que a interligação destes de elementos (*functionings*, *capabilities* profissionais, arranjos educacionais e condições sócio-históricas) possa constituir uma estrutura para educar bons profissionais públicos, que por sua vez estarão preparados para escolher contribuir para expansão das *capabilities*. Na verdade, estes amplos elementos normativos podem e devem ser aplicáveis em diferentes contextos, os quais serão determinados pelas condições e circunstâncias específicas de cada local.

Na perspectiva de Sen, a lista das oito qualidades amplas para o bem público poderia ser chamada de *capabilities e functionings* – que as universidades deveriam considerar ao tentar ‘formar’ profissionais para o bem público. Já na visão de Nussbaum (1990, p. 104), o *index* produzido pelas autoras não deve ser lido como uma “palavra final precisa”, mas sim como um esboço geral oferecido para ‘tornar concreto’ toda a variedade e indefinição da questão prática, em palavras que não degradam seu valor ou simplificam seu mistério (WALKER; MCLEAN, 2013).

⁴⁰ “A reflexividade emocional se refere à interpretação intersubjetiva das próprias emoções e das emoções dos outros e como elas são promulgadas. À medida que as relações com os outros se tornam mais diversificadas e menos definidas e as condições sociais mais complexas, a reflexividade emocional torna-se cada vez mais necessária [...] (Holmes, 2010). A inteligência emocional (ver Goleman, 1996) e o trabalho emocional (Hochschild, 1983) podem parecer semelhantes, mas descrevem mais habilidades cognitivas aprendidas e empregadas para controlar os sentimentos de acordo com normas situadas. A reflexividade emocional não é habilidade exercida por indivíduos, não é puramente cognitiva ou exercida isoladamente; é corporificada e relacional, de maneiras além do habitual; infundida as interações das pessoas com outras no mundo (Burkitt, 2012; Holmes, 2010). É uma capacidade exercida em interação com os outros. A reflexividade emocional é sobre refletir e agir em resposta aos próprios sentimentos e aos sentimentos das outras pessoas (Holmes, 2010)” (HOLMES, 2015, p. 61).

No Quadro 3 abaixo apresentamos com mais detalhes a lista das oito *capabilities* para o bem público que, segundo as autoras, oferece orientação ao desenvolvimento humano e às boas contribuições públicas.

Quadro 3 – As *Capabilities* 'pró-bem-público' de Walker e McLean

<i>Functionings</i> 	Capability profissional
Compreendendo como a profissão é moldada pelo contexto político, histórico e socioeconômico atual nacional e global; compreendendo como as estruturas moldam as vidas individuais; sendo capaz de imaginar futuros alternativos e planos sociais aperfeiçoados; compromisso com o desenvolvimento econômico e oportunidades econômicas justas (equitativas); consciência ambiental.	Visão informada
Aceitando obrigações com terceiros (outras pessoas); cuidado e respeito pela diversidade das pessoas; compreendendo a vida dos pobres e vulneráveis; desenvolvendo relacionamentos e empatia entre grupos sociais e hierarquias de <i>status</i> /prestígio; respeito crítico pelas diferentes culturas; comunicando conhecimento profissional de forma acessível com cortesia e paciência.	Afiliação (solidariedade)
Perseverando em circunstâncias difíceis; reconhecendo a necessidade de limites profissionais; fomentando a esperança; tendo uma sensação de segurança na carreira.	Resiliência
Abordagem de empoderamento da comunidade/promovendo os direitos humanos; contribuindo para a formulação e implementação de políticas; identificando espaços para transformação/conduzindo e gerenciando mudanças sociais para reduzir a injustiça; trabalhando em equipes profissionais e interprofissionais; participando do raciocínio público/ouvindo todas as vozes na “conversa”; construindo e sustentando relacionamentos e redes estratégicas com organizações e com o governo.	Luta social e coletiva
Empatia/imaginação narrativa; compaixão; crescimento pessoal; autocuidados; integrando racionalidade e emoções; sendo emocionalmente reflexivo sobre poder e privilégio.	Reflexividade Emocional
Agindo eticamente; sendo responsável e compromissado com as comunidades e colegas; sendo honesto; empenhando-se para fornecer serviço de alta qualidade.	Integridade
Expressando e afirmando as próprias prioridades profissionais; contribuindo para as políticas; tendo confiança no valor de seu trabalho profissional; tendo confiança para agir para a transformação.	Segurança e confiança
Tendo uma base sólida e crítica do conhecimento disciplinar e acadêmico; valorizando conhecimentos indígenas e comunitários; tendo uma postura multidisciplinar/multiperspectiva; sendo inquiridor (questionador), crítico, avaliador, imaginativo, criativo e flexível; integrando teoria e prática; solucionadores de problemas; mente aberta.	Conhecimentos e habilidades

Fonte: Elaborado pela autora com base em Walker e McLean (2013, p. 82, tradução nossa).

As autoras salientam que embora as oito *capabilities* sejam normativas e devam ser mantidas em contextos, os *functionings* (ser e fazer) dependem de condições e circunstâncias

que são variáveis, de caso para caso ou de país para país. E, considerando que a lista é multidimensional – para a conceituação de um profissional para o bem público –, cada uma das *capabilities* profissionais identificadas acima são importantes e incomensuráveis (a presença de uma não compensa a ausência de outra), todas se constroem e se fortalecem mutuamente. Por exemplo, a *capability* – visão informada sem a *capability* – conhecimentos e habilidades não constituiria um profissional para o bem público; e o inverso também se aplica, pois, conhecimentos e habilidades sem visão informada seriam insuficientes a um bom profissional.

Entretanto, “é importante enfatizar que a aquisição de um alto nível de conhecimento especializado e habilidades técnicas é condição *sine qua non* do profissionalismo para o bem público, ou seja, sem elas, essas meta-funções não podem ser realizadas na prática profissional” (WALKER; MCLEAN, 2013, p. 81-82, tradução nossa). Dentre as oito qualidades para o bem público, Walker e McLean destacam as *capabilities* – visão informada e afiliação (solidariedade) como sendo estas as bases que sustentam todas as demais, a exemplo do que fez Nussbaum, ao apontar duas *capabilities* de sua lista como arquitetônicas e estruturante das outras.

Em suma, como síntese do capítulo destacamos a imensa contribuição de Sen ao propor a *capability approach* para fins de avaliação da qualidade de vida das pessoas, e de Nussbaum, ao desenvolver a abordagem das *capabilities* como teorização da justiça social básica. Em ambos os autores, a educação tem um papel fundamental na abordagem, pois, como dito por Nussbaum (2011), a educação está no coração da CA, contribui diretamente para o florescimento, liberdades e oportunidades, agência e bem-estar das pessoas. Já as questões relacionadas à pobreza (desigualdades e injustiças injustificáveis), vistas pelas lentes da abordagem das capacitações, passam a ser melhor compreendidas e exploradas. Sen, em sua versão da abordagem, esclarece que o bem-estar individual depende das *capabilities* e *functionings* e argumenta que a falta de renda não é o único e principal motivo da pobreza (expõe a pobreza numa perspectiva multidimensional). Ele defende que cada pessoa deve ter liberdade humana para viver uma vida que tem motivos para valorizar. E prefere não estabelecer um conjunto ou uma lista específica de *capabilities* humanas relevantes, visto que compreende que estas devem ser fruto do debate público e democrático, logo, insite no papel do ser humano como agente dos processos sociais. Por outro lado, a versão da abordagem de *capabilities* de Martha Nussbaum busca garantir direitos fundamentais básicos às pessoas. Inspirada, fortemente, no pensamento aristotélico sobre dignidade e florecimento humano, a autora propõe uma lista com dez *capabilities* humanas universais e sugere que elas façam parte dos princípios políticos de todas as nações que aspiram por justiça social. Já o trabalho de Walker e McLean,

construído a partir de *insights* da CA e da teoria do profissionalismo, evidencia valiosas *capabilities* e *functionings* profissionais para o bem público, indica arranjos educacionais e condições socio-históricas que permitem uma estrutura adequada para educar bons profissionais públicos. E, então, nos oferece o *index*, uma ferramenta prática e viável para explorar a transformação da educação superior, e ao nosso interesse, para examinar a pós-graduação *stricto sensu*.

Por fim, considerando tudo que foi exposto neste capítulo sobre a abordagem das *capabilities*, podemos perceber claramente que seu enfoque está centrado na preocupação com as pessoas e na qualidade de suas vidas, do mesmo modo nas questões de justiça social básica a todos. Por ser uma abordagem de grande abrangência, de amplas dimensões e sensível aos contextos, ela nos permite empregá-la em uma série de exercícios reflexivos e avaliativos sobre o desenvolvimento humano. Por isto, dada sua potência (teórica e prática), tem orientado muitos estudos e pesquisas, sobretudo na área da educação. Particularmente a esta tese, a CA e o *index* contribuem enormemente, uma vez que nos ajudam compreender e explicar o fenômeno posto em análise, numa perspectiva humana e social mais ampla, refletindo sobre o que as pessoas são capazes efetivamente de ser e fazer e aquilo que consideram valioso em suas vidas.

Tomando este capítulo teórico como ponto de partida, o próximo é destinado a detalhar as concepções e os propósitos da pós-graduação brasileira. Vamos percorrer as diretrizes do PNE e PNPG; observar os programas de *stricto sensu*, em especial das instituições comunitárias; destacar os desafios contemporâneos que os titulados mestres e doutores enfrentam na sociedade; e situar a noção de bem público, em especial na pós-graduação *stricto sensu*.

3 A PÓS-GRADUAÇÃO SENSO ESTRITO NO BRASIL E O SEU PAPEL SOCIAL

A experiência brasileira de pós-graduação nos últimos anos é a coisa mais positiva da história da educação superior no Brasil e é também a que tem que ser levada a sério, pois é elemento essencial para o progresso e o desenvolvimento da Nação (RIBEIRO, 1980).

Este capítulo busca recuperar alguns aspectos relevantes da pós-graduação no Brasil, destacando suas concepções e propósitos. Em âmbito geral, a ênfase será dada a quatro dimensões: as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE-2014.2024) e do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG-2011.2020), seus alcances e as novas rotas; a contextualização dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; os desafios contemporâneos dos mestres e doutores na sociedade; e, por fim, a noção de bem público no campo da educação, em especial na pós-graduação.

Logo, o esforço será o de pensar a função social da pós-graduação em tempos de predomínio do pensamento neoliberal, com foco no capital humano e no crescimento econômico, sem com isso desconsiderar ou desprezar a importância da dimensão econômica para o bem-estar da humanidade. A proposição é estabelecer uma aproximação destas ciências, numa perspectiva integrada e não opositora. Uma vez que nenhuma, por si só, é suficiente para responder e solucionar as questões complexas e multifacetadas que o mundo apresenta.

3.1 DIRETRIZES DO PNE (2014-2024) E DO PNPG (2011-2020): METAS ALCANÇADAS E NOVAS ROTAS

Ao discutir o papel da pós-graduação brasileira, é necessário resgatar a história da política nacional de pós-graduação observando as diretrizes e metas estabelecidas nos planos nacionais de pós-graduação, em especial o que integra o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) com vigência de 2011-2020. E, da mesma forma, observar os pareceres e as recomendações da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG e demais questões que permeiam o horizonte temporal, sobretudo, destacando e reconhecendo as conquistas alcançadas no modelo e o que nele atingiu um esgotamento e deve ser repensado e aprimorado.

A pós-graduação⁴¹ no Brasil iniciou sua jornada na década de 1930, a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras. O Estatuto foi o primeiro marco estrutural legislativo da

⁴¹ “Dentro do complexo universitário, a pós-graduação constitui um sistema de ensino que abrange as modalidades de mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto sensu*) e as de aperfeiçoamento e especialização (pós-graduação *lato sensu*), de acordo com as normas do Conselho Federal de Educação e a legislação em vigor” (CAPES, 2009, p. 127).

educação superior, promulgado em 11 de abril de 1931, na gestão de Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública (decreto-lei n. 19.851), a moldes da educação europeia, conforme contexto da época de sua implantação. Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo (USP) e seu primeiro grupo de acadêmicos veio principalmente da França, Alemanha e Itália (CAPES, 2018). Até o final da Segunda Guerra Mundial, ainda havia poucas universidades e grupos de pesquisa no país, a maioria concentrados no eixo Rio-São Paulo.

O termo “pós-graduação” foi empregado formalmente, pela primeira vez, na década de 1940, no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Nos anos seguintes, mestres e doutores foram sendo formados ainda que de modo informal. Conforme Santos (2003), na década de 1950 firmaram-se acordos e convênios entre instituições de ensino norte-americanas e brasileiras, o que fortaleceu o intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores no país.

Em 1951 duas importantes agências federais foram criadas, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O CNPq com a missão de promover o desenvolvimento da ciência e tecnologia, e a CAPES⁴² com a missão de promover a capacitação especializada para o desenvolvimento do país. Salienta-se que neste período, o Brasil contava com apenas cinco universidades, cuja missão principal era formar profissionais para o desenvolvimento do país (CAPES, 2018). A partir da criação da CAPES, o Ministério da Educação deu início à pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Todavia, somente na década de 1960 é que a pós-graduação brasileira ganhou maior impulso, num contexto de modernização do Brasil, conferido pela integração entre países periféricos (com a expansão de mercados consumidores) e países centrais (com o fomento da ciência e tecnologia). Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, o foco da pós-graduação tem sido a formação de docentes e pesquisadores para as Universidades e Instituições de Pesquisa. Em 1963 foi defendida a primeira dissertação de mestrado em um curso de pós-graduação no país, e a primeira tese de doutorado foi defendida ao final desta mesma década (CAPES, 2018; 2020).

A implantação formal dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país ocorreu apenas em 1965, por meio do Parecer 977, o “Parecer Sucupira”, do Conselho Federal de Educação, o qual estabeleceu um modelo de pós-graduação oriundo dos países mais desenvolvidos. O

⁴² “A Capes atuando por excelência na promoção do desenvolvimento da pós-graduação nacional e formação de pessoal de alto nível, responde tanto pela qualidade das lideranças formadas como pela promoção de práticas e saberes cientificamente rigorosos e, preferencialmente, úteis e relevantes ao progresso educacional, econômico e social do País” (DANTAS, 2004, p. 163).

Parecer 977 reconheceu a pós-graduação como um novo nível de ensino (MORAES, 2002), e traçou seu formato institucional básico, diferenciando seus dois níveis de formação *stricto sensu*, o mestrado e o doutorado. E definiu a pós-graduação *sensu stricto* como “o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (BRASIL, 1965, p. 4). No início, o modelo curricular era flexível, não fixava o mestrado como condição indispensável à inscrição no curso do doutorado. Com o passar do tempo, isto mudou, o modelo ficou mais rígido e inflexível, tornando-se sequencial, mestrado após doutorado (CAPES, 2004).

A partir da década de 1970, o Brasil experimentou o *boom* da pós-graduação, com significativa consolidação e constituição de seus cursos. O regime militar, com ambição de construir um Estado nacional forte e ciente da carência de indivíduos aptos a desenvolver os projetos tecnológicos que almejava (como construção de usinas nucleares e usinas hidroelétricas, rodovias e ferrovias, incremento a indústria bélica e aeronáutica, pesquisa espacial etc.), buscou incentivar e apoiar fortemente a expansão da pós-graduação para alcançar seus objetivos, através da indução financeira e da normatização das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico. A nacionalização da pós-graduação brasileira gerou efeitos positivos, uma vez que permitiu escolhas epistemológicas adequadas à realidade e ao desenvolvimento do país (KUENZER; MORAES, 2005).

Foi em meio a este contexto de pujança e expansão da pós-graduação que em 1976 a CAPES iniciou seu trabalho de acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira e buscou executar as orientações do primeiro Plano Nacional de Pós-graduação (1975-1979).

3.1.1 O legado dos Planos da Pós-graduação Brasileira

Antes de discutir as diretrizes do VI Plano Nacional da Pós-graduação Brasileira, com vigência de 2011-2020, é importante descrever, ainda que de forma muito sucinta, os aspectos relevantes e o legado deixado pelos cinco planos anteriores (Planos I, II, III, Plano IV, que não foi oficializado, e o Plano V).

O I Plano (1975-1979) teve como principal missão “a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal” (CAPES, 2010, p. 16). Como o processo de expansão da pós-graduação havia ocorrido, até então, de forma parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais, a ideia era de que a partir deste plano a pós-graduação fosse objeto do

planejamento estatal e fizesse parte do sistema universitário, ou seja, da graduação, com intuito de formar pesquisadores, docentes e quadros técnicos para atender às demandas da universidade, do setor público e da indústria; e ainda encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o setor público. As principais diretrizes estabelecidas no primeiro plano da pós-graduação foram: institucionalizar o sistema e garantir-lhe financiamento estável; elevar os padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; planejar a sua expansão de forma equilibrada entre áreas e regiões (CAPES, 2010). Para tal, foram criados três programas: “concessão de bolsas para alunos em tempo integral; extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) [...]; admissão de docentes, de forma regular e programada, pelas instituições universitárias, em função da ampliação da pós-graduação” (CAPES, 2010, p. 25).

No II Plano (1982-1985), o objetivo central continuou sendo a formação do quadro de pessoal qualificado para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas, contudo, foi dada maior ênfase ao desempenho e à qualidade do ensino superior e mais especificamente da pós-graduação. Consequentemente, tornou-se prioritária a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, que já existia em estado embrionário desde 1976 (CAPES, 2010).

Ao longo da década de 1980 a sistemática de avaliação da pós-graduação brasileira se consolidou por meio de várias iniciativas: os formulários de obtenção de dados progressivamente foram informatizados e aperfeiçoados; formaram-se as comissões de especialistas por área de conhecimento (para avaliação dos cursos de pós-graduação) e demais comissões de consultores (para seleção de bolsas para o exterior); implementou-se a prática de visitas *in loco* aos Programas de Pós-graduação; obteve-se o reconhecimento de cursos novos; estabeleceu-se acordos internacionais etc. O processo avaliativo contou com o envolvimento direto da comunidade acadêmica, nominada de “avaliação por pares” (MORAES, 2002).

O III Plano (1986-1989), primeiro da Nova República, buscou integrar a pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, aspirando o desenvolvimento nacional. Em outras palavras, o terceiro plano priorizou as atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração da pós-graduação ao sistema nacional de ciência e tecnologia (CAPES, 2010). A institucionalização e a ampliação das atividades de pesquisa da pós-graduação estabeleceram a universidade como *locus* privilegiado para a produção de conhecimento, enfatizando o atendimento ao setor produtivo e ao desenvolvimento nacional. Nesta perspectiva, conforme cita Kuenzer e Moraes (2005, p. 1346) “caberia à pós-graduação formar o quantitativo de cientistas necessário para o país atingir plena capacitação científica e tecnológica, condição está reconhecida como requisito para assegurar

a independência econômica”. No entanto, esta intenção, segundo as autoras, não foi suficiente para superar a tradição centrada na docência que a pós-graduação ao longo dos anos construiu.

Analisando a trajetória das políticas de pós-graduação no país, de 1970 a 1990, Hostins (2006) observa que,

inicialmente, visou-se a capacitação dos docentes para atuar nas universidades, o desenvolvimento da atividade científica e um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior e da Ciência e Tecnologia no Brasil. Posteriormente, com a consolidação da pós-graduação, notadamente a partir dos anos de 1980, a avaliação do desempenho do sistema torna-se o centro das preocupações e, por fim, a ênfase recai sobre o desenvolvimento da pesquisa na universidade e o estreitamento das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo (HOSTINS, 2006, p. 141).

Não obstante, como menciona a pesquisadora, “o mais forte redirecionamento vivenciado pela universidade brasileira, entre os anos de 1980 e 1990, foi o da transição de seu *status* de identidade pública – própria do Estado do Bem-Estar – para o de identidade mercantil – própria do Estado empresarial” (HOSTINS, 2006, p. 142).

Uma questão bastante urgente que emergiu no início dos anos de 1990, tanto na visão da agência de fomento quanto da comunidade acadêmica, foi esgotamento do modelo avaliativo da pós-graduação. Muito embora, o modelo implementado na década de 1970 tivesse passado por aperfeiçoamento e modernização (informatização), já não era mais adequado. Havia consenso de que era necessário construir um novo modelo avaliativo para a pós-graduação brasileira (FÁVERO, 1999).

O IV Plano não foi promulgado. A formulação do quarto plano acabou por não se viabilizar devido uma série de circunstâncias, entre elas restrição orçamentária e falta de articulação entre as agências de fomento nacional. No entanto, algumas diretrizes oriundas dos documentos e das várias discussões foram implementadas pela CAPES, tais como: expansão do sistema, flexibilização e diversificação do modelo de pós-graduação, aperfeiçoamento do sistema de avaliação e ênfase na inserção internacional do SNPG (Sistema Nacional de Pós-graduação)⁴³.

Durante o quarto plano, a CAPES formulou um novo modelo de avaliação, o qual foi introduzido em 1996/1997 e se manteve basicamente o mesmo até a avaliação de 2001/2004 (KUENZER; MORAES, 2005; MORAES, 2002). A centralidade do novo paradigma de

⁴³ “O SNPG é um eixo estratégico de desenvolvimento científico e tecnológico do governo federal” (DANTAS, 2004, p. 164). O SNPG é comandado pela CAPES com a parceira do CNPq e outras agências de fomento. O Sistema Nacional de Pós-graduação abrange: Instituições Federais de Ensino Superior, Instituições Estaduais, Instituições Comunitárias e Instituições Privadas (CAPES, 2010).

avaliação passou a ser a pesquisa, quer dizer, a produção científica. Conforme descrevem as autoras Kuenzer e Moraes (2005), a ênfase na pesquisa trouxe algumas mudanças importantes para a pós-graduação brasileira, como a implementação de Programas e de Linhas de Pesquisa. Atenção maior foi dada às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisas (dissertações e teses). Esta nova metodologia passou a definir os percursos curriculares, os seminários de pesquisa, a definição dos orientadores (logo no início do curso) e os problemas de investigação.

O V Plano (2005-2010) visou combater às assimetrias, objetivando o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do país, ou seja, o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação. Para equacionar os problemas de assimetrias, seguiram-se algumas estratégias, tais como: introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação, aperfeiçoamento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação (conceito de nucleação, revisão do Qualis⁴⁴ e inserção do PROEX)⁴⁵, preocupação com o impacto social dos cursos (no setor produtivo e na sociedade), ampliação da cooperação internacional, capacitação de pessoas para a inovação tecnológica, formação de docentes para todos os níveis de ensino, capacitação de quadros técnicos (via mestrado profissional) para atender os setores de serviços público e privado (CAPES, 2010). O V PNPG incentivou ainda “novos projetos de educação à distância que contenham propostas inovadoras e substantivas, em áreas estratégicas, capazes de ampliar significativamente a formação de recursos humanos qualificados e sua oferta para diversos setores da sociedade” (BRASIL, 2005b, p. 61). Observando o contexto, Hostins (2006, p. 149) menciona, “o terceiro milênio anuncia um mercado competitivo emergente de “ofertas educativas inovadoras”, tanto no nível da graduação como no da pós-graduação”, a exemplo da universidade virtual e a corporativa.

Em síntese, a história da pós-graduação protagonizada nos planos I ao V compreendem: I – capacitar os docentes das universidades; II – ampliar o desempenho e qualidade do sistema da pós-graduação; III – fomentar o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica na universidade conforme as prioridades nacionais; IV – expandir e diversificar o modelo de pós-graduação; V – internacionalizar a pós-graduação e combater às assimetrias.

⁴⁴ Qualis – é uma ferramenta usada para avaliar exclusivamente a produção dos programas de pós-graduação, no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos (Qualis Periódicos), à produção artística (Qualis Artístico) e à publicação em livros (Qualis livros) (CAPES, s.d).

⁴⁵ PROEX – trata-se de um Programa de Excelência Acadêmica que tem como objetivo: “manter o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação com nota 6 ou 7, pertencentes a instituições jurídicas de direito público e privado, atendendo adequadamente suas necessidades e especificidades” (CAPES, s.d.).

O objetivo desta seção não era detalhar com profundidade os Planos Nacionais da PG, mas sim de forma breve, apenas expor alguns elementos contidos neste processo que são relevantes à compreensão do contexto atual. Logo, um dos aspectos que mais chamam atenção ao longo deste percurso de formulação de políticas para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil foi a presença constante da capacitação docente em todos os planos. Segundo Kuenzer e Moraes (2005, p. 1351), “este fato orientou a vocação dos programas, particularmente os de Educação, que assumiram esta capacitação como seu horizonte”.

3.1.2 As propostas do PNE e do PNPG vigentes

O VI Plano (2011-2020), de início, buscou conservar o que foi viabilizado e conquistado nos planos antecedentes, resgatou as contribuições encaminhadas pelas autoridades e especialistas para aperfeiçoar o modelo e construir novos caminhos e rotas para o SNPG, e ainda atendeu as diretrizes, metas e estratégias do PNE.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi aprovado pela Lei n. 13.005/2014, com vigência de dez anos, com vistas ao cumprimento da Constituição Federal (Artigo 214). O plano apresenta um conjunto de aspirações e finalidades à melhoria da educação brasileira, expressas em 10 diretrizes⁴⁶, 20 metas e 254 estratégias. Especificamente, com relação à pós-graduação, o plano descreveu na meta 14 o propósito de “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (BRASIL, 2014).

Para alcançar a meta 14 da pós-graduação brasileira, o PNE apresentou 15 (quinze) estratégias, as quais listamos de forma sintética. São elas: expandir o financiamento da pós-graduação (agências de fomento); estimular a integração e a atuação articulada entre a CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa; expandir o financiamento estudantil (FIES); expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive EAD; implementar ações para reduzir as desigualdades e para favorecer o acesso das populações do

⁴⁶ As 10 diretrizes do PNE conforme art. 2º (Lei n. 13.005/2014) são: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos(as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

campo e das comunidades indígenas e quilombolas; ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado; manter e expandir programa de acervo digital, assegurando a acessibilidade às pessoas com deficiência; estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação, particularmente ligados às áreas das ciências exatas (engenharia, matemática, química etc.); consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação; promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão; ampliar o investimento em pesquisas com foco à inovação e incrementar a formação de recursos humanos para a inovação; ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes; aumentar o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira; estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade; estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes (BRASIL, 2014).

A consecução das metas do PNE é avaliada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual produz e dissemina as informações através dos relatórios de monitoramento. No relatório do 3º ciclo do PNE, biênio 2016-2018, publicado em 2020, o Inep apresenta as conquistas alcançadas e mostra os limites e os desafios que se colocam à educação brasileira. E, de modo geral, destaca que “O PNE apresentou capacidade suficiente para garantir seu prosseguimento como referencial para as políticas educacionais mesmo em duas transições de governo” (INEP, 2020, p. 12), ou seja, o PNE vem resistindo às transições de governo num processo contínuo de desenvolvimento. Atualmente, o sistema da pós-graduação brasileira está formado “por cursos acadêmicos (3.653 mestrados e 2.405 doutorados) e profissionais (852 mestrados e 37 doutorados) distribuídos por todas as áreas do conhecimento” (CAPES, 2020, p. 2).

Ao aferir a evolução das 20 metas, especialmente em relação à meta 14, na qual reside nosso interesse, o relatório mostra que o “Brasil já superou a meta de 60 mil títulos anuais de mestrado até 2024 (64,4 mil), traçada pelo PNE. Quanto aos cursos de doutorado, a marca de títulos anuais atingida foi de 22,9 mil, em 2018” (INEP, 2020, p. 15). Estes números evidenciam que a capacidade atual do sistema de pós-graduação do país ainda precisa ser ampliada, sobretudo, no que se refere aos cursos de doutorado, que necessita um crescimento de aproximadamente 2,1 mil novos títulos para atingir o objetivo. Os dados também mostram que no período de 2017-2018 houve uma desaceleração da expansão da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Já com relação aos títulos concedidos por grandes áreas de conhecimento houve um

crescente aumento de títulos (período de 2012-2018), com ênfase para as áreas Multidisciplinar e Ciências Sociais Aplicadas. E que as instituições públicas continuam sendo as maiores responsáveis pela formação dos mestres e doutores no Brasil (GEOCAPES, 2020).

As regiões Sudeste e Sul foram as que mais titularam mestres e doutores no país. Já na maioria dos estados das regiões Norte e Nordeste, a concentração de titulados apresentou índices abaixo da média nacional. O sistema ainda não está adequadamente distribuído/capilarizado, isto é, as assimetrias regionais ainda existem e precisam ser superadas, para prover nos mais diversos locais a formação em nível de pós-graduação. A Capes salienta que o Brasil hoje conta com “cerca de oito doutores por cada cem mil habitantes e essa relação é insuficiente em face dos desafios nacionais. [...] Para atender esses desafios, o tamanho do sistema precisa ser ampliado significativamente para atingir os níveis dos países que compõem a OCDE” (2020, p. 2). A média de doutores por 100 mil habitantes nos países desenvolvidos são bem superiores, por exemplo no Reino Unido (41), Portugal (39,7) e os Estados Unidos (20,6). Aumentar o número de doutores no Brasil exigirá esforço de vários segmentos da sociedade, assim como investimentos na formação qualificada de pessoas, infraestrutura, e continuidade de ações propositivas (CAPES, 2020).

Atualmente, todas as metas estabelecidas no PNE são monitoradas por 57 indicadores, destes, 42 indicadores atingiram alcance maior do que 50%, 26 alcançaram 80%, e 6 chegaram à meta proposta. O nível médio de alcance chegou em 75%. O que equivale dizer que os resultados expandiram e são bons, no entanto, também indicam o quanto ainda é preciso avançar para alcançar integralmente os objetivos pretendidos à educação nacional. Obviamente que o caminho a ser percorrido é incerto, pois, como menciona o próprio Inep (2020), as circunstâncias inesperadas e desafiadoras do contexto atual acometido pela “pandemia mundial do Covid-19” certamente vai influenciar os próximos resultados e as metas desejadas da pós-graduação. Desta forma, o desafio para superar as adversidades do contexto, corrigir os rumos e evitar retrocesso, aumenta ainda mais a responsabilidade e o compromisso das organizações, das universidades, das instituições, dos centros de pesquisa, dos programas de pós-graduação, da Capes etc. para consolidar e incrementar as políticas educacionais.

Recentemente a Capes publicou o relatório elaborado pela Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 (aprovado pelo Conselho Superior da Capes em 2018), com a Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024, denominado “Modelo Multidimensional”. Neste documento (publicado em fevereiro de 2020) encontram-se as principais mudanças para pós-graduação aos anos vindouros, isto é, são apresentadas algumas proposições sobre o SNPG e o modelo

multidimensional e os seus respectivos indicadores (CAPES, 2020). Algumas destas proposições são destacadas na próxima seção.

Por fim, também é importante mencionar que durante a 80ª reunião do Conselho Superior da Capes (ocorrida virtualmente em maio de 2020), o então presidente do grupo, Benedito Aguiar, comentou que o Plano Nacional da Pós-Graduação para os anos de 2021 a 2030 será produzido durante o segundo semestre deste ano (2020), sendo este um dos principais desafios da CAPES. Disse Aguiar: “precisamos definir em quais áreas prioritárias devemos investir, numa conjunção de esforços para que possamos mudar a realidade nacional em que nos inserimos”. E sobre o novo modelo de avaliação da PG ele afirmou que “a Avaliação Multidimensional vai permitir que os programas possam se alinhar de acordo com suas vocações”. A partir de 2021 entrará em vigor o formato multidimensional da avaliação dos cursos de pós-graduação (CAPES, 2020).

3.1.3 A adoção do modelo multidimensional à PG (quadriênio 2021-2024)

É inegável a expansão e solidez do SNPG, do mesmo modo que é inegável o importante papel e contribuição da CAPES para a pós-graduação brasileira, que alcançou reconhecimento e respeito da comunidade nacional e internacional. No entanto, apesar dos bons resultados obtidos pelo SNPG, a agência reconhece que o processo de avaliação da pós-graduação precisa ser melhorado ou aperfeiçoado conceitual e operacionalmente. Assim, atenta às transformações ocorridas no cenário nacional e internacional, a Capes (2020) salienta que novas ações necessitam ser implementadas pela comunidade acadêmica, científica, tecnológica e de inovação e, de igual maneira, os procedimentos e critérios do modelo de avaliação também necessitam ser atualizados, observando as exigências e as demandas do novo contexto.

Neste sentido, o SNPG passa a ampliar o seu escopo e objetivos, para além do enfoque centrado na qualificação profissional de docentes e pesquisadores e no aumento da produção científica nacional, isto é, passa a atuar na formação de pessoal qualificado para todos os segmentos da sociedade, com foco no desenvolvimento econômico, social e ambiental. Esta definição ou este novo olhar para a pós-graduação é fruto de um amplo estudo de consulta desenvolvido pela Comissão do PNPG (junto às associações e organismos representativos da Ciência, Tecnologia e Inovação, em especial do Conselho Técnico-Científico) e aprovado pelo Conselho Superior da Capes 2018. Vale citar a definição explícita dos novos objetivos à PG:

O principal objetivo dos cursos de pós-graduação deve ser formar mestres e doutores capazes de enfrentar novos desafios científicos com independência intelectual,

contribuindo para o progresso científico, tecnológico, econômico e social do Brasil como nação independente, imersa em um mundo globalizado em rápida evolução. A pós-graduação deve ser estabelecida em um ambiente onde se estimule o avanço e o desbravamento das fronteiras do conhecimento, sem imposição de barreiras disciplinares, com atenção à sociedade, promovendo o diálogo entre pares em nível nacional e internacional (CAPES, 2020, p. 7).

Para alcançar tais objetivos, a proposição do SNPG/CAPES é a adoção de um “Modelo Multidimensional” de avaliação à PG. Um modelo atento às múltiplas dimensões da pós-graduação e aos múltiplos contextos, no qual ela opera ou está inserida socialmente, uma vez que o modelo atual de avaliação⁴⁷ dos PPGs, muitas vezes operacionalizado de forma rígida, nem sempre leva em conta diferenças de contexto e, conseqüentemente, limita a diversidade da oferta e agrava as assimetrias geográficas e sociais existentes (CAPES, 2020). Então, o novo formato de avaliação da pós-graduação passa a ser composta por 5 dimensões. São elas: formação de pessoal; pesquisa; inovação e transferência de conhecimento; impacto na sociedade; internacionalização. Nesta proposta, salienta a Capes (2020, p. 8) que “ao final do ciclo avaliativo, cada PPG terá um resultado para cada dimensão da avaliação, permitindo assim avaliar os respectivos e diferentes desempenhos em cada uma delas e, deste modo, reconhecer a diversidade e a qualidade dos PPGs nas 5 dimensões da avaliação”, isto é, a ideia é de que a pós-graduação possa ser apreciada ou avaliada de forma mais abrangente e de acordo com a sua vocação ou potencialidade.

Especificamente, com relação ao aprimoramento dos programas de pós-graduação, destacamos abaixo as propostas complementares que o novo modelo apresenta.

Cientes de que os programas de pós-graduação, de modo geral, precisam estar em sintonia com as demandas da sociedade, sem prejuízo à formação humana e à produção científica qualificada, o Relatório da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional apresenta algumas propostas interessantes, sobretudo, quando busca valorizar amplamente a inserção social dos PPGs, ou seja, quando passa a mencionar que os impactos sociais, econômicos, ambientais e tecnológicos produzidos nos PPGs devem adquirir peso significativo dentre os critérios de avaliação.

⁴⁷ “A avaliação dos PPGs, atualmente, se baseia em um modelo único, com uma escala nacional e com padrões e critérios que em princípio são uniformes, mas que sofrem pequenas adaptações para atender às especificidades das diferentes áreas. O modelo atual, partindo de uma concepção de qualidade preestabelecida e que produz resultados consistentes e comparáveis, gera uma única nota, considerando que se trata de um sistema nacional de pós-graduação, que exige uma avaliação que parte de uma concepção de qualidade preestabelecida e que produz resultados consistentes e comparáveis” (CAPES, 2020, p. 7-8).

Outra medida importante apresentada no relatório vai ao encontro à dimensão inovação e transferência de conhecimento, no sentido de estimular os PPGs a se aproximarem e apoiarem os setores produtivos da sociedade (entidades públicas, empresas privadas e organizações do Terceiro Setor), com vistas ao incremento da inovação social e cultural, assim como de projetos, produtos e processos que contribuam para sustentabilidade ambiental, para criação de *startups*, para produção de valor por meio da transferência de conhecimento, e ainda para cooperação da pesquisa científica e tecnológica às empresas. O que demanda é claro “organização da pesquisa e da PG como expressão de políticas institucionais e das políticas nacionais e regionais” e, também, requer estabelecer “indicadores [qualitativos e quantitativos] que captem a interação dos Programas de PG com outros agentes da sociedade” (CAPES, 2020, p. 12).

A autoavaliação dos programas de PG também assume centralidade no novo modelo de avaliação da pós-graduação, servindo, o planejamento estratégico institucional como referência para realização da autoavaliação dos PPGs. Lembrando que uma vez elaborado o plano institucional, este deve conter as políticas e estratégias para o desenvolvimento da PG em cada uma das dimensões do modelo multidimensional.

Com relação às notas atribuídas aos PPGs, a agência sugere manter a escala de notas de 1 a 7, já consolidada na comunidade. No entanto, cada uma das dimensões da avaliação terá sua própria nota e não existirá uma nota final única, quer dizer, cada PPG terá como resultado avaliativo 5 notas (uma para cada dimensão). E será definido um valor mínimo para cada dimensão para fins de permanência no sistema. Por fim, a Capes (2020) destaca que as dimensões “Formação de Pessoal” e “Pesquisa”, como constituem a base para admissão e permanência do PPG no SNPG, será exigida a nota mínima 3 para ambas.

Nova mudança no modelo também é apresentada à organização atual das 49 áreas de conhecimento e de avaliação, uma vez que a estrutura não atende mais à realidade da Ciência, cada vez mais interdisciplinar e menos segmentada. Neste sentido, a Capes (2020) sugere diminuir substantivamente o número de áreas, adotando como referência as nove grandes áreas do conhecimento (ciências exatas e da terra, ciências biológicas, engenharias, ciências da saúde, ciências agrárias, ciências sociais e aplicadas, ciências humanas, linguística, letras e artes e multidisciplinar). A pressão por reduzir o número de áreas, por extinguir esta forma de organização, leva em conta, além da justificativa acima citada, o custo de funcionamento do sistema, pois, a lógica de regulação e de avaliação é onerosa e com resultados muitas vezes controversos (ANPEDSUL, 2020).

Notadamente, quanto ao aprimoramento dos indicadores para cada dimensão do modelo, a Capes afirma que os indicadores constitutivos e basilares do processo avaliativo

(formação de pessoal e pesquisa) já estão bem estabelecidos e consolidados, logo, as mudanças mais significativas formam introduzidas aos indicadores voltados às dimensões da inovação, impacto na sociedade e internacionalização. Dentre as relevantes mudanças de paradigmas, a agência destaca as mais expressivas⁴⁸ com relação ao modelo atual. São elas: “a adoção do modelo multidimensional, a extinção do Qualis, adoção de participação de membros externos na comissão de avaliação da dimensão Impacto na Sociedade, e a exigência do planejamento estratégico institucional da pós-graduação por parte das ICTs” (CAPES, 2020, p. 28). E lembra que o intuito é viabilizar o novo modelo já para o próximo ciclo avaliativo, ou seja, para o quadriênio 2021-2024. Portanto, os diversos atores envolvidos no SNPG, em especial nas ICTs, necessitam de imediato iniciar algumas medidas e ações para operacionalizar as mudanças propostas (CAPES, 2020).

Dito isto, é importante salientar que todas estas mudanças, ou sugestões de aprimoramento e qualificação da PG, foram construídas por muitos atores, dentre tantos, a agência cita a contribuição especial das “entidades e organizações representativas da comunidade, do FOPROP, CTC-ES (GTs criados especificamente para apresentar contribuições ao novo modelo), dos Diretores e do corpo técnico da CAPES” (CAPES, 2020, p. 27). Considerando que as mudanças apresentadas são bastante expressivas, a agência reconhece que elas requerem tempo para sua implementação, assim, não irão compor o ciclo avaliativo atual (2017-2020), mas sim o próximo (2021-2024).

Por fim, compreendemos que todas estas mudanças apresentadas à avaliação da PG ao novo quadriênio, se de fato forem implementadas com critérios que não supervalorizem os aspectos econômicos em detrimento aos sociais, culturais, ambientais etc., podem consubstanciar-se numa política potente de qualificação a este nível de ensino, que intenta contribuir para o progresso científico, tecnológico, econômico e social do Brasil como nação independente. Contudo, não pode perder de vista ou deixar de reconhecer um princípio fundamental, que é a educação e o conhecimento com bem público, que sustenta uma sociedade

⁴⁸ Propostas complementares e expressivas à PG: extinção do Qualis, a partir do próximo ciclo avaliativo (2021-2024) – “a avaliação da produção, em cada área de avaliação, deve se dar a partir de métricas internacionais estabelecidas e amplamente aceitas na comunidade” (CAPES, 2020, p. 25). Avaliação da dimensão Impacto Social – “a Comissão considera importante que essa dimensão, dada a sua característica, seja avaliada por Comissão específica com participação majoritária de atores externos ao meio acadêmico-científico e de perfil com notória atuação e capacidade de análise do impacto da atividade acadêmico-científica na sociedade” (Ibid., p. 17). Adoção de um plano estratégico institucional de pós-graduação – como requisito fundamental ao processo avaliativo e de autoavaliação dos PPGs. “Esse plano institucional deve conter as políticas e estratégias para o desenvolvimento da pós-graduação, devendo ser aprovado nas instâncias colegiadas superiores e publicizados antes do início do próximo período avaliativo, ou seja, até dezembro de 2020. A autoavaliação dos PPGs será um componente importante da avaliação de cada dimensão no modelo multidimensional” (Ibid., p. 24).

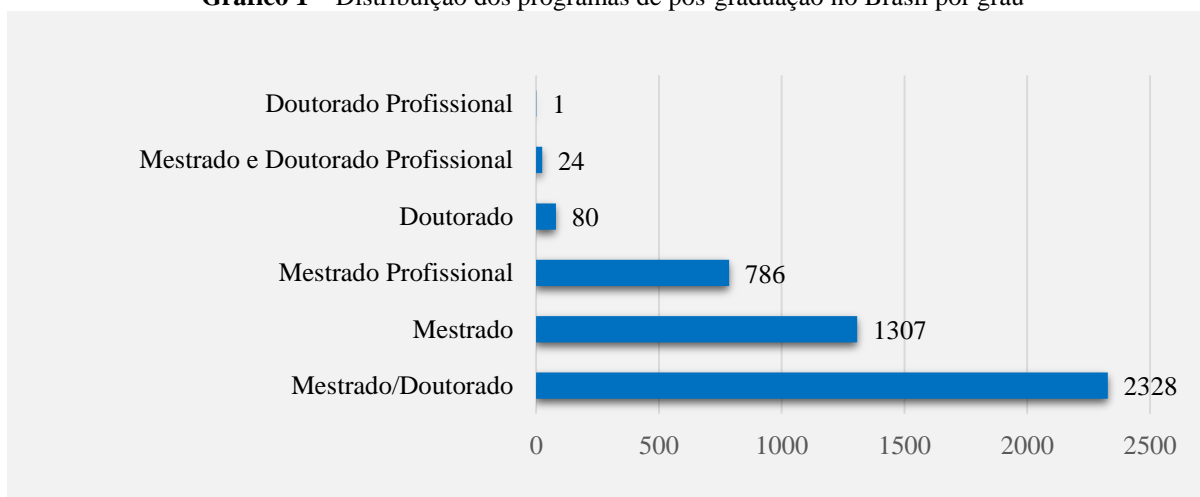
mais justa, democrática e equitativa. Ou ainda que produz benefícios não apenas ao indivíduo, mas à sociedade como um todo, uma vez que gera uma ampla variedade de benefícios sociais.

Como proposição, no capítulo da conclusão deste trabalho vamos sugerir a apreciação e a adoção da perspectiva das *capabilities* e do index das *capabilities* profissionais para o bem público aos novos planejamentos de qualificação da pós-graduação brasileira. E para introduzir a ideia, apresentamos no ‘Apêndice E’ possíveis aproximações entre o novo modelo multidimensional de avaliação da PG e a abordagem das capacitações (nosso objeto de interesse).

3.2 CONTEXTUALIZANDO OS PROGRAMAS DE PG NO BRASIL

Para observamos a composição e expansão da PG e trazeremos alguns indicadores básicos deste nível de ensino – tais como distribuição dos programas; corpo docente e discente (matriculados e titulados); distribuição dos cursos por região, entre outros – necessariamente, recorreremos e utilizamos a base de dados da GeoCAPES da CAPES. Dentre a longa série de indicadores disponibilizada neste site estatístico, aqui optamos por apresentar apenas os números mais atuais da PG, ou seja, relativos ao ano de 2019, os quais foram recentemente atualizados pela Capes (outubro de 2020).

Distribuição dos programas da pós-graduação brasileira. Até o ano de 2019 havia 4.526 programas de PG em funcionamento, conforme mostra o Gráfico 1 abaixo (GEOCAPES, 2020). Deste total de PPGs Brasil afora, 81,9 % pertencem a instituições públicas e 18,1% pertencem ao setor privado. Atualmente, sabe-se que já passam de 5 mil programas de PG distribuídos por todas as regiões do país, nas 49 áreas de conhecimento e avaliação (ANPEDSUL, 2020). Só na região Sul (RS, SC e PR) já são quase mil programas. No entanto, existem ainda muitas regiões do país que não são devidamente atendidas e cobertas pela oferta de cursos de pós-graduação, assimetrias estas que ainda precisam ser corrigidas pelo sistema da PG.

Gráfico 1 – Distribuição dos programas de pós-graduação no Brasil por grau

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da GeoCAPES (2020).

Distribuição dos programas de pós-graduação por área do conhecimento. A área que apresenta o maior número de programas de pós-graduação é a Multidisciplinar, ao todo são 772 PPGs; a segunda com maior número de PPGs é a área das Ciências da Saúde com 712 programas; e a terceira área é a das Ciências Humanas com 657 PPGs, segundo dados atualizados até o ano de 2019 (GEOCAPES, 2020). A educação é uma das únicas áreas que tem programas em todos os estados da federação e hoje já está atingindo 200 programas de PG (ANPEDSUL, 2020).

Docentes nos programas de pós-graduação. Docente permanente (86.331), docente colaborador (18.367), docente visitante (1.640), totalizando 106.338 mil docentes envolvidos na PG brasileira até o ano 2019. Na região Sul (RS, SC e PR), recorte do nosso estudo, são ao todo 20.459 mil docentes na PG, até o ano 2019 (GEOCAPES, 2020). Observando a distribuição dos professores por categoria administrativa da instituição de ensino superior, pública ou privada, temos os seguintes dados: no setor público concentram-se 87,6% dos docentes e no setor privado temos 12,4% dos docentes.

Discentes (matriculados e titulados) nos programas de PG. Os titulados mestres e doutores acadêmicos são, respectivamente, $53.515 + 24.280 = 77.795$; já os titulados do mestrado e do doutorado profissional são, respectivamente, $15.362 + 10 = 15.372$, totalizando 93.167 mil mestres/doutores titulados país afora. Quanto ao contingente de estudantes matriculados temos: mestres - 130.686, doutores - 118.095, somando 248.781 mil discentes; e os mestres e doutores profissionais são, respectivamente, $43.718 + 347 = 44.065$, o que resulta em 292.846 mil estudantes matriculados na PG. Logo, a soma geral (até 2019) é de 386.013 mil mestres e doutores titulados e matriculados em programas de PG, nas 49 áreas de abrangência e por todo o país (GEOCAPES, 2020). Destes 386 mil titulados e matriculados na pós-

graduação, 79.107 mil mestres e doutores pertencem à região Sul, o que equivale a 20,49% do número total.

Estes números evidenciam o quanto o sistema da pós-graduação brasileiro é robusto. Os números expressam a ampliação, mas sobretudo a relevância que a PG atingiu no país ao longo dos anos, principalmente nas últimas duas décadas. É fato que o SNPG cresceu muito e a que tudo indica, ainda continuará crescendo. O que demanda uma evolução também na forma de avaliar os programas de PG.

A Capes menciona que dado o tamanho e organização que o sistema da PG atingiu, não é mais possível e viável avaliar da forma centralizada como o modelo atual propõe, por isso, apresenta as propostas de mudança de paradigmas ao novo ciclo avaliativo, trazendo como alternativa a implementação do “modelo multidimensional” (como já referido na seção anterior), a importância da adoção da autoavaliação dos programas e do planejamento estratégico (contendo políticas e estratégias para o desenvolvimento da PG em cada uma das cinco dimensões do novo modelo), dentre as várias outras propostas complementares (conforme anteriormente já foram expostas).

Sabe-se que o expressivo crescimento da pós-graduação se deu não apenas pela ampliação da oferta de cursos e bolsas de estudo disponíveis à PG, mas também pelo aumento de interesse e demanda da sociedade por alcançar maior nível de escolarização, tendo em vista as exigências para o ingresso no mercado de trabalho.

Esta demanda acabou atraindo o setor privado para a área da educação, o qual em um curto espaço de tempo incrementou significativamente sua participação em todo o país e buscou investidores estrangeiros para formar grandes centros ou conglomerados universitários. Aos investidores, a educação passou a ser vista como um negócio altamente lucrativo, um negócio que tem estimulado empresas a oferecer educação, muitas vezes com baixo custo de mensalidade, o que tem atraído muitos jovens e acirrado o cenário de competição, concorrência e produtivismo na pós-graduação. As regiões Sul e Sudeste têm apresentado um crescimento bastante significativo dos programas na esfera privada. Um outro ponto de tensão política que vem se desenhando ao contexto a pós-graduação brasileira é a pressão existente, principalmente nos últimos anos, pela constituição da modalidade de EAD na pós-graduação. Logo, estas questões precisam ser enfrentadas e tratadas com muita calma e maturidade pelo sistema, objetivando sempre garantir a ampliação qualificada do ensino de nível de pós-graduação no país.

Feita esta breve contextualização dos programas da PG, na sequência observamos, particularmente, os programas de *stricto sensu* das instituições comunitárias do Sul do Brasil.

A CAPES nos apresenta uma primeira e preciosa informação sobre as instituições comunitárias, ao afirmar que “os últimos resultados da avaliação quadrienal indicam que as Universidades Comunitárias demonstram ampliação da oferta e qualificação na oferta da pós-graduação” (CAPES, 2018, p. 2). Como já foi dito anteriormente, é pujante o cenário da pós-graduação no Brasil, assim como também é expressivo o aumento de novos programas e cursos nas instituições comunitárias (contudo, maior representatividade ainda continua sendo das instituições privadas comerciais ou com fins lucrativos). Elas têm contribuído muito para formar pós-graduandos altamente capacitados (visando o desenvolvimento científico, social, cultural e tecnológico), bem como expandir o nível de ensino da PG, basta ver o número de instituições existentes e consolidadas apenas na região Sul do país (consultar quadro 5 - IES integrantes ao COMUNG no RS e Quadro 6 – IES pertencente a ACAFE Catarinense, no capítulo 4 desta tese).

Observando os documentos institucionais (regimentos internos ou estatutos, instruções normativas e editais) de alguns programas de PG das universidades comunitárias, notamos que o modo de organização administrativa e acadêmica entre elas é bastante diversa ou plural. Assim como são os objetivos destas instituições, as linhas de pesquisas, as áreas de conhecimento, as modalidades de oferta dos cursos, a capacidade de sustentabilidade financeira, as exigências para titulação dos estudantes, a infraestrutura física e instalações acadêmicas, a composição dos colegiados, conselhos e coordenações de cursos, a estrutura curricular dos cursos, a internacionalização etc.

Outra distinção notável é o conjunto formado pelas instituições confessionais, comunitárias e filantrópicas – CCFs (particulares sem fins lucrativos) que geralmente são filantrópicas, também chamadas de beneficentes. Isto é, desempenham atividades (autônomas ou em conjunto com o Estado) sem ser remuneradas, podendo ser laicas (sem vínculos religiosos) ou confessionais (mantidas por instituições religiosas). A filantropia, prevista na legislação brasileira, concede isenções fiscais a instituições de direito privado que exerçam atividades de caráter público. Esta característica distingue este conjunto de instituições (CCFs) das privadas de caráter comercial ou com fins de lucro (entidades legalmente aceitas no Brasil desde 1997 conforme Decreto nº 2.207/1997).

Contudo, uma característica comum entre as instituições comunitárias, inclusive as instituições comunitárias no Sul do país, é o seu papel social e a sua relevância. As evidências são muitas, basta ver o conjunto de serviços públicos que oferecem à sociedade/comunidade local e regional. São vários os projetos de inserção social, como por exemplo: projetos de saúde bucal, serviços de saúde pública, atividades de odontologia hospitalar, atendimento veterinário,

eventos de divulgação científica e popularização da ciência, palestras e minicursos nas escolas de educação básica, consultoria jurídica, participação em feiras, exposições e programas de rádio e televisão (com o objetivo de difundir as pesquisas realizadas pelo programa), exames anatomopatológicos e histopatológicos em diversas espécies animais, ações educativas, sociais e culturais realizadas diretamente nas comunidades, prestação de serviços aos profissionais que atuam no setor produtivo agropecuário, realização de análises e diagnoses de doenças entre tantos outros produtos e serviços oferecidos.

Com respeito à contribuição destas universidades para com a comunidade (local, regional, nacional e mundial), é possível dizer que elas têm desempenhado um papel fundamental e de grande impacto social (conforme produtos e serviços destacados acima). Estas universidades têm sido resilientes, pois, mesmo num contexto tenso e complexo, permeado pela competição e pelo crescente interesse dos grandes grupos que se instalaram no Brasil visando o mercado de ensino da pós-graduação, elas têm buscado garantir uma formação qualificada, humanizada e de excelência profissional.

Numa tentativa de tornar tangível o trabalho de extensão e responsabilidade social desenvolvido pelas IES Comunitárias, Longo (2019, p. 156) apresenta em sua pesquisa um quadro que detalha as certificações e premiações recebidas pelas universidades comunitárias (entre 2017-2018), a título de reconhecimento de sua inserção social junto à comunidade. Como exemplo, trazemos aqui apenas uma universidade amostra do estudo, cita a autora: “em 2018, a UNI3 recebeu o Selo Social por 75 projetos e ações que beneficiaram cerca de 354.240 pessoas. As atividades, à época, complementaram os 17 Objetivos Desenvolvimento do Milênio (ODS)”. O que mostra a interação estabelecida entre as universidades comunitárias e a sociedade numa perspectiva de construção e contribuição para o bem público, características próprias de sua essência.

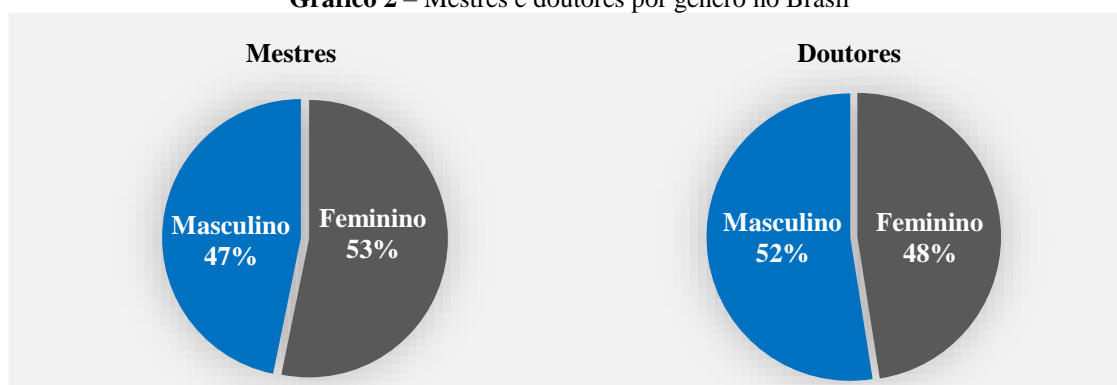
Maior detalhamento sobre o modelo comunitário (público não-estatal) de educação superior brasileiro é apresentado no capítulo que segue. Nele o leitor vai poder compreender a origem histórica destas instituições no Brasil, observar suas características e marco legal, os princípios e os valores constitutivos, a participação dos atores, a diferença existente entre o modelo comunitário, com relação ao modelo público e privado, a localização geográfica das instituições e muitas outras informações relevantes.

3.3 MESTRES E DOUTORES NA SOCIEDADE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Nesta seção vamos conhecer o perfil dos mestres e doutores brasileiros e observar o cenário profissional destes docentes, pesquisadores e profissionais altamente qualificados na sociedade. Para tal, buscamos examinar o gênero, a faixa etária, as grandes áreas de formação, a distribuição geográfica, o tipo de instituições que atuam (setor público, privado etc.), o tipo de atividade que exercem, a remuneração média mensal, entre outros dados; em seguida exploramos as tensões e pressões que enfrentam no cotidiano; e, por fim, prospectamos a atuação voltada ao bem público.

De acordo com a base de dados extraída da plataforma de Currículos Lattes, até o ano 2016, que foi a última atualização da pesquisa divulgada pelo CNPq, no Brasil, havia mais mulheres com mestrado do que homens. Eram 44.337mil mestras (53,21%) e 38.984 mil mestres (46,78%), na atividade pesquisa e ensino (ver Gráfico 2). Um cenário bem diferente do registrado na década de 1970, quando a maioria dos mestres eram homens. No entanto, se olharmos para o número de doutores brasileiros em 2016, percebemos que os homens são a maioria, dada escolha pela continuidade na carreira acadêmica, uma vez que o curso de doutorado requer mais tempo, muitas mulheres acabam não seguindo os estudos/pesquisas (CNPQ, 2016).

Gráfico 2 – Mestres e doutores por gênero no Brasil



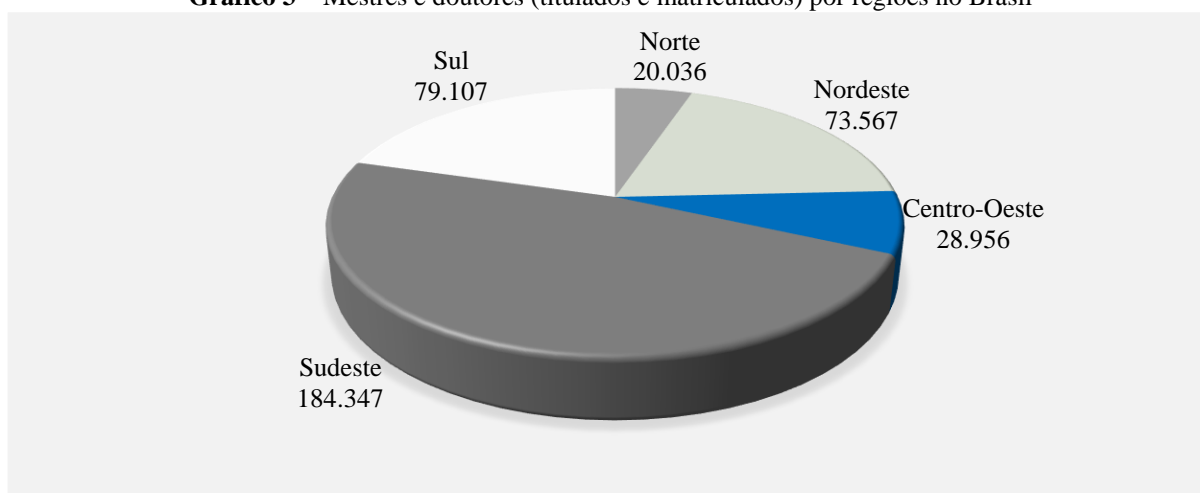
Fonte: Elaborado pela autora com base no CNPq – painelLates (2016).

Com relação à faixa etária, a maior parte dos mestres têm 30 a 34 anos, enquanto os doutores têm de 35 a 39 anos (CNPQ, 2016). Porém, na atualidade sabe-se que a exigência cada vez mais rígida do mercado de trabalho por profissionais altamente capacitados, o incentivo recebido através dos programas de bolsas de estudo e a maior oferta de cursos e acessibilidade de ingresso, têm formado mestres e doutores cada vez mais jovens, ou seja, há uma queda na média de idade de titulação dos mestres e doutores (MATTOS, 2012; BARBOSA *et al.*, 2009).

A grande área de atuação que mais forma “mestres e doutores mulheres” no Brasil é a de Ciências Humanas, seguida pelas Ciências da Saúde. E a grande área de atuação que mais forma “homens mestres” no Brasil é de Ciências Sociais Aplicadas, seguida pelas Ciências Exatas e da Terra e das Ciências Humanas; já a que mais forma os “homens doutores” no Brasil é das Ciências Exatas e da Terra, seguida pelas Ciências Humanas e as Engenharias (CNPQ, 2016).

Analisando a distribuição geográfica, isto é, onde se encontram os mestres e doutores titulados e matriculados no país, localizamos os seguintes dados por região (ver Gráfico 3). A maior concentração de pós-graduados está na região Sudeste (SP, MG, RJ e ES), seguida da região Sul (PR, SC, RS). Como já exposto anteriormente, ao todo são 386 mil mestres/doutores brasileiros, titulados e matriculados na PG, até o ano 2019 (GEOCAPES, 2020). Número este que impressiona pelo crescimento ocorrido, se compararmos, por exemplo, os últimos vinte anos, de 1999 a 2019 houve um aumento de quase 73% de estudantes. No entanto, vale lembrar que a nível de doutorado ainda estamos bem abaixo do que estabelece a meta 14 do PNE, e muito inferior aos países mais avançados e/ou desenvolvidos (membros da OCDE). Destes 386 mil pós-graduados do *stricto sensu*, 84,4 % pertencem e são oriundos da instituição pública, e 15,6% fazem parte e/ou são provenientes das instituições privadas.

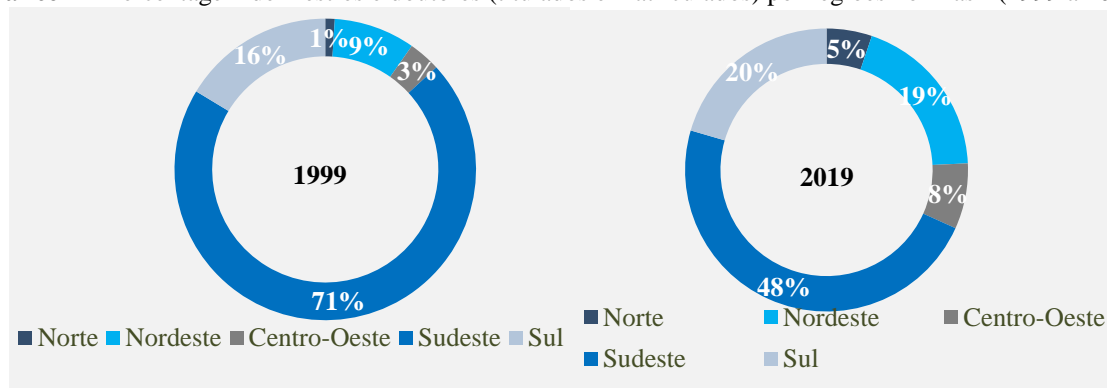
Gráfico 3 – Mestres e doutores (titulados e matriculados) por regiões no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da GeoCAPES (2020).

A desconcentração espacial da pós-graduação brasileira também foi significativa nas últimas duas décadas. O Gráfico 4 (abaixo), que abrange o período de 1999 a 2019, nos apresenta a extraordinária desconcentração das regiões tradicionais da PG na formação de mestres e doutores, isto é, tem havido uma participação importante no oferecimento da pós-graduação nas regiões que antes eram menos tradicionais, como por exemplo o Nordeste e o Centro-oeste. O que contribui muito para reduzir as assimetrias e aumentar a interiorização da PG pelo país.

Gráfico 4 – Percentagem de mestres e doutores (titulados e matriculados) por regiões no Brasil (1999 a 2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da GeoCAPES (2020).

Para analisarmos a empregabilidade dos mestres e doutores no mercado de trabalho, a taxa de emprego formal por grandes áreas do conhecimento, o *status* jurídico das entidades empregadoras, a variação da remuneração média e a diferença de remuneração entre mestres acadêmicos e profissionais, o perfil setorial dos empregados entre outros, consultamos o portal de Recursos Humanos para Ciência, Tecnologia e Inovação (RHCTI), o qual faz parte de uma atividade permanente do CGEE⁴⁹ (Centro de Gestão e Estudos Estratégicos). Neste portal encontramos um vasto conjunto de dados, informações e análises sobre a formação acadêmica e profissional da base técnica-científica nacional, ou seja, dos mestres e doutores brasileiros e sua vinculação com o mundo do trabalho.

Especificamente, sobre a atuação dos pós-graduados, sinteticamente, destacamos alguns dados (encontrados no portal): estes profissionais altamente qualificados têm integrado cada vez mais a força de trabalho do país; a taxa de emprego formal tem se elevado, sobretudo para os doutores que estão se inserindo nas indústrias de alta tecnologia (por exemplo, as indústrias de Fármacos, empregam cerca de ¼ dos doutores incorporados às entidades empresariais); as empresas de grande porte são as que mais contratam mestres e doutores; a remuneração mais elevada encontra-se na área das Ciências Sociais Aplicadas, nas Engenharias e Agrárias; o mestrado profissional em comparação com o acadêmico apresenta um diferencial positivo (40%) de remuneração; a empregabilidade dos mestres e doutores têm crescido nas entidades empresariais; as áreas agrárias, engenharias e sociais aplicadas e setores de educação,

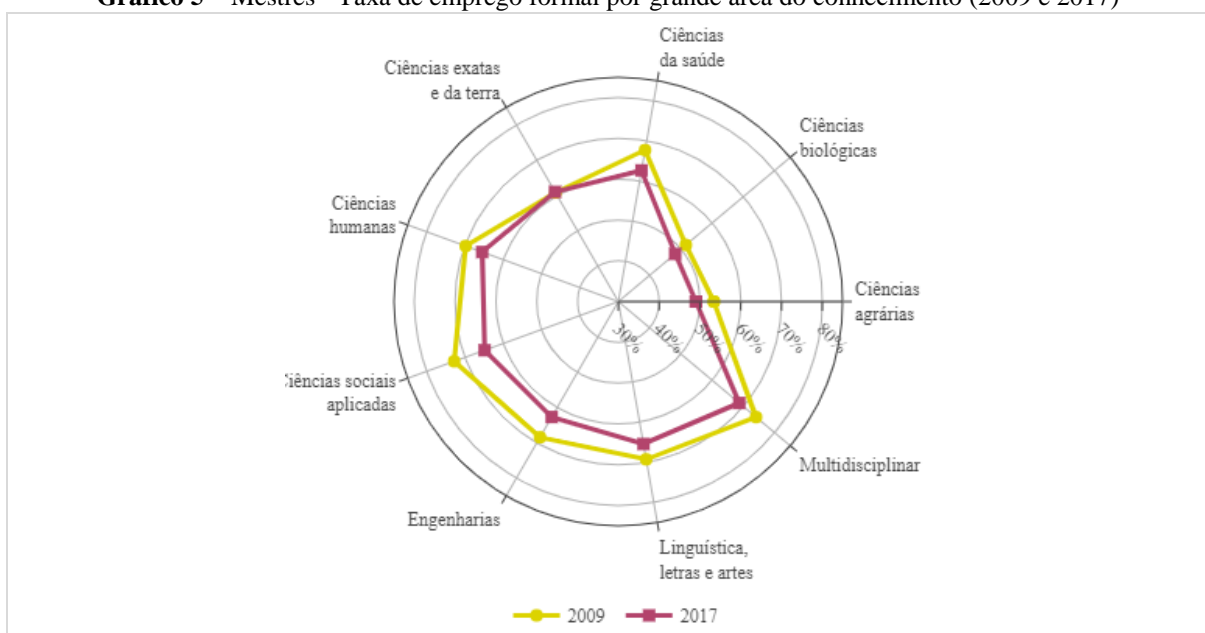
⁴⁹ CGEE – organização social dedicada a realizar estudos e avaliações nas áreas de ICT&I e educação. Na publicação, intitulada “Brasil: Mestres e Doutores 2019” (2019), o CGEE informa que os dados sobre a pós-graduação foram gerados a partir da Plataforma Sucupira, mantida pela CAPES, do Ministério da Educação. Já os dados sobre o emprego formal no Brasil provêm da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) coletados pela Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia (ME) (CGEE, 2019). E, que este trabalho/estudo é fruto de Contrato de Gestão do CGEE com o Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) (CGEE, 2019).

administração e indústria têm maioria dos empregados nas entidades empresariais (CGEE, 2015).

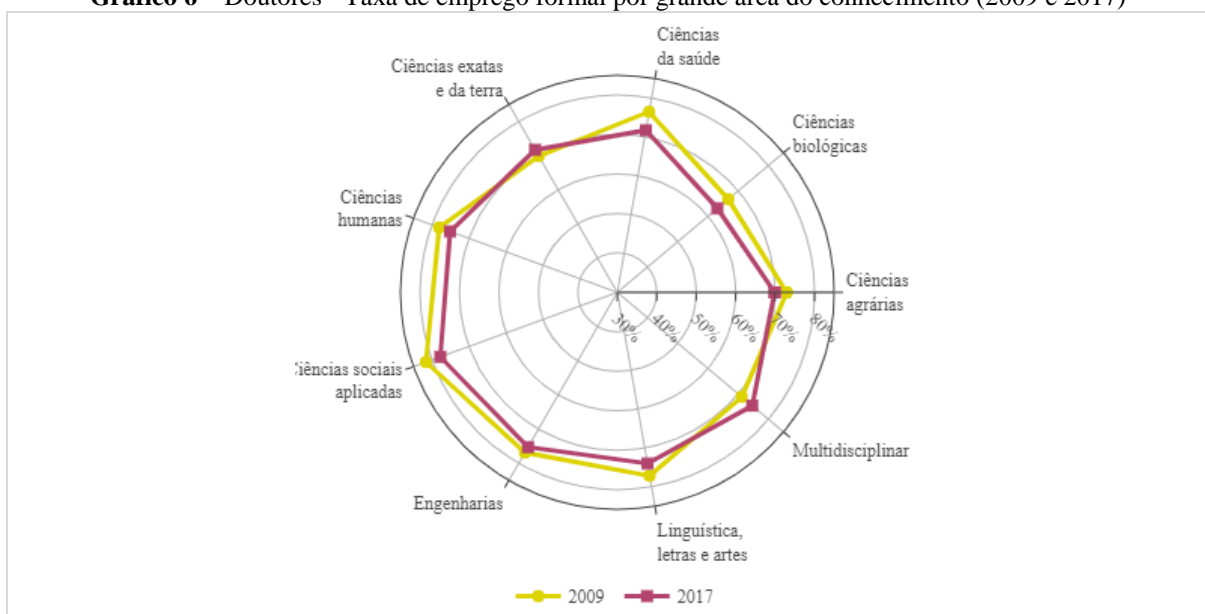
O crescimento no número de empregos formais dos titulados no Brasil, entre os anos 2009 e 2017, foi de 92% aos mestres e de 125% aos doutores, valores bastante expressivos, se comparados com o crescimento do emprego formal total ocorrido no Brasil no mesmo período que foi de 12%. As taxas de emprego formal dos pós-graduados são elevadas quando comparadas às taxas de emprego da população em geral do país, muito embora nos últimos anos tenha havido um decréscimo na taxa de emprego formal de mestres e doutores, de 67% para 62%, e de 75% para 72%, respectivamente, dado o contexto (sócio-político-econômico) de desaceleração, ou queda no dinamismo do mercado de trabalho brasileiro, ocorrido, principalmente, no final de 2017 (CGEE, 2019).

Em relação aos empregos formais por grandes áreas, os dados evidenciam que tanto em 2009 como em 2017 a área multidisciplinar foi a que mais empregou mestres (Gráfico 5), e a área das ciências sociais aplicadas foi a que mais empregou os doutores (Gráfico 6).

Gráfico 5 – Mestres - Taxa de emprego formal por grande área do conhecimento (2009 e 2017)



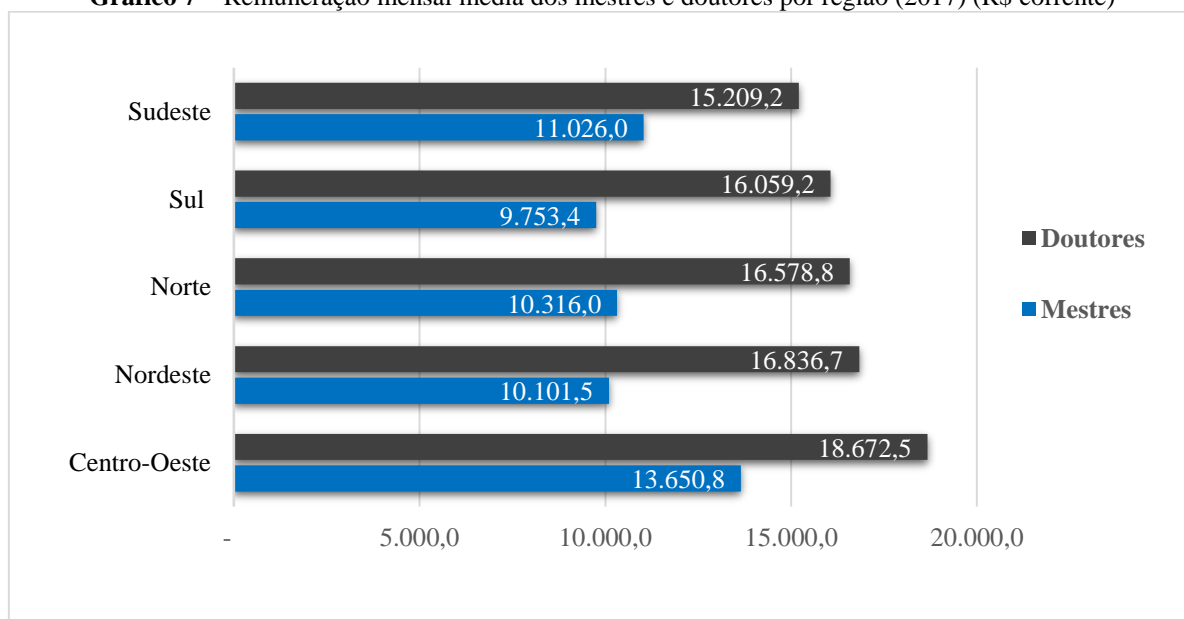
Fonte: CGEE (2019), Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2017 (Capes, MEC) e RAIS 2009 e 2017 (MTE).

Gráfico 6 – Doutores - Taxa de emprego formal por grande área do conhecimento (2009 e 2017)

Fonte: CGEE (2019), Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2017 (Capes, MEC) e RAIS 2009 e 2017 (MTE).

É importante destacar que tanto a redução quanto o aumento de participação das grandes áreas do conhecimento na titulação estão relacionadas com a maturidade da pós-graduação nas respectivas áreas. Cresceu muito o número de títulos de mestres e doutores concedidos entre 1996 e 2017, em cada uma das grandes áreas do conhecimento e dos três colégios (ciências da vida, exatas e humanas), mas sobretudo houve uma enorme expansão da grande área multidisciplinar (que é composta por cinco áreas do conhecimento: ensino, ciências ambientais, biotecnologia, materiais e interdisciplinar). Por ser uma categoria abrangente, ela atende às novas emergências e demandas da Ciência, cada vez mais interdisciplinar, plural e menos segmentada.

Quanto à remuneração dos pós-graduados mestres e doutores brasileiros, destacamos a variação existente entre uma região e outra e a remuneração média mensal no Brasil para o exercício 2017. O Centro-Oeste foi a região que apresentou a mais elevada remuneração mensal média (a remuneração no Distrito Federal ultrapassa a média nacional em 52%); o Sul foi a região que ficou em posição oposta, ou seja, foi onde a remuneração média mensal, no caso dos mestres, ficou 10% inferior à média nacional. A dispersão das remunerações médias mensais de doutores foi menor entre as regiões do que a de mestres. A remuneração mensal média no Brasil, no ano 2017, aos mestres foi de R\$ 10.870,00 e aos doutores foi de R\$ 16.075,00 (CGEE, 2019).

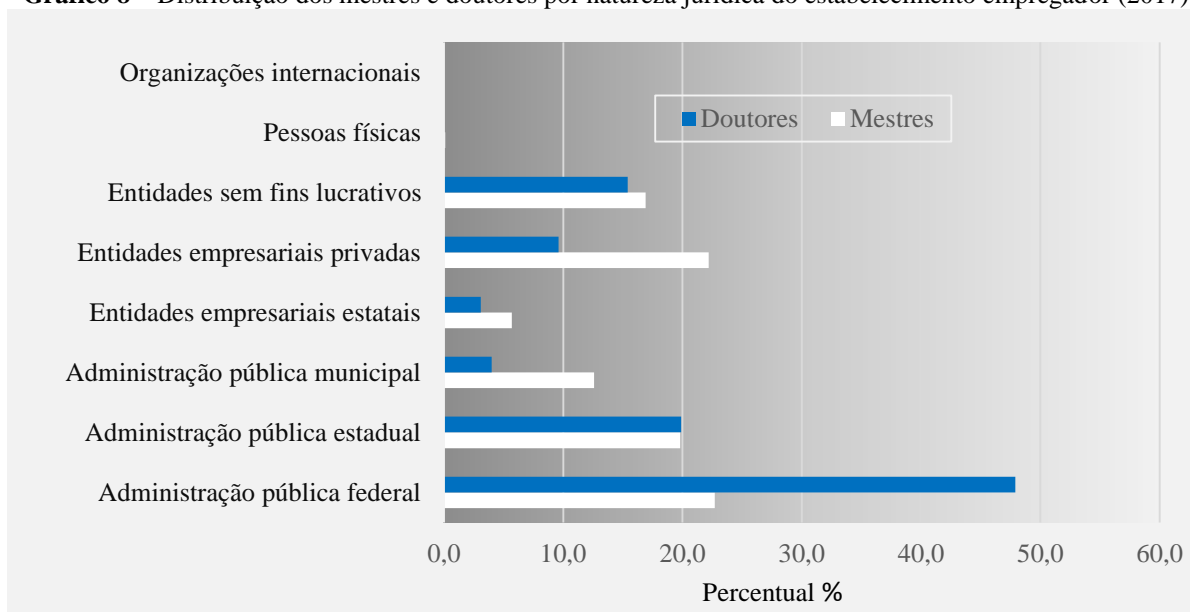
Gráfico 7 – Remuneração mensal média dos mestres e doutores por região (2017) (R\$ corrente)

Fonte: Elaborado pela autora com base no CGEE (2019), Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2017 (Capes, MEC) e RAIS 2017 (MTE).

Particularmente, sobre a variação da remuneração mensal de mestres, acadêmicos e profissionais, os dados evidenciam que apenas na grande área das Linguística, letras e artes, a remuneração dos mestres acadêmicos é superior à remuneração dos mestres profissionais, ou seja, em todas as demais áreas o mestrado profissional alcança uma remuneração mensal maior. Trata-se de um diferencial significativo, mas com tendência a cair nos próximos anos (CGEE, 2015; 2019).

É importante esclarecer ao leitor que o escopo deste conjunto de dados (aqui apresentados, com base no portal CGEE) envolve especificamente o emprego formal de mestres e doutores. Logo, os profissionais autônomos, pesquisadores bolsistas e empresários etc., que fazem parte deste mercado de trabalho diversificado e em rápida transformação, não estão representados nestas estatísticas. Integrá-los demanda novos estudos e pesquisas, os quais já estão sendo conduzidos como a própria organização informa (CGEE, 2019).

Em se tratando do tipo de instituição empregadora ou da natureza jurídica dos estabelecimentos empregadores aos mestres e doutores brasileiros, temos os indicadores apresentados no Gráfico 8. Conforme o CGEE (2019), nos últimos anos o número de pós-graduados aumentou em todas as categorias de entidades empregadoras. As categorias que mais empregaram mestres foram a Administração Pública Federal, seguida de perto pelas Entidades Empresariais Privadas. Já os doutores, a categoria que mais empregou foi a Administração Pública Federal, em sua grande maioria, docentes das universidades públicas federais.

Gráfico 8 – Distribuição dos mestres e doutores por natureza jurídica do estabelecimento empregador (2017)

Fonte: Elaborado pela autora com base no CGEE (2019), Coleta Capes 2009-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2017 (Capes, MEC) e RAIS 2009 e 2017 (MET).

Por fim, apresentamos a preponderância do perfil setorial empregador, ou seja, as atividades econômicas dos estabelecimentos empregadores de mestres e doutores no Brasil, segundo dados de 2017 (Gráfico 9). De acordo com a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE), as seções Educação e Administração Pública, Defesa e Seguridade Social são as que mais empregam pós-graduados de *stricto sensu* no país, seguidas das seções Saúde Humana e Serviços Sociais, Indústria de Transformação e Outros. A distribuição do emprego formal de doutores está centrada em grande medida na seção Educação (75%), sendo a Educação Superior a principal atividade econômica, seguida da educação profissional de nível técnico e tecnológico. No caso dos mestres, o percentual de empregos na seção educação se restringiu a 40,9%. A segunda seção de maior relevância e que emprega uma parcela expressiva de mestres e doutores foi a Administração Pública, Defesa e Seguridade Social, com uma participação de 12,6% no emprego de doutores e de 33,7% no emprego dos mestres (CGEE, 2019).

Gráfico 9 – Distribuição percentual de empregados por seção da Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) e empregados na seção “Educação” por divisão e grupo da CNAE dos estabelecimentos empregadores (2010 e 2017)



Fonte: CGEE (2019), Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2017 (Capes, MEC) e RAIS 2010 e 2017 (MTE).

O interesse aqui não era explorar com profundidade o cenário do mercado de trabalho destes profissionais altamente qualificados (“mestres e doutores”) na sociedade, mas sim trazer um conjunto de informações para termos uma noção deste contexto e assim compreendermos a importância da representatividade destes indivíduos nos setores onde atuam, no desenvolvimento da região, estado e nação. A população formada por mestres e doutores, embora represente uma pequena parcela da sociedade, significa muito ao desenvolvimento do país. A existência destes indivíduos, suas capacidades e habilidades são fundamentais para transformar e produzir conhecimentos relevantes, bem como para gerar inovações e impactar positivamente a sociedade. São essenciais para formação e qualificação de pessoas. Os pós-graduados do *stricto sensu* desempenham uma função crucial nos processos de aumento da produtividade e competitividade da economia, e principalmente na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

Algumas evidências e tendências surgem ao fazermos um balanço dos dados apresentados, do mesmo modo que emergem alguns desafios à pós-graduação e aos seus discentes e egressos. Especificamente, aos matriculados e titulados mestres e doutores, citamos algumas tensões, pressões, preocupações e dificuldades que se apresentam na contemporaneidade: falta de perspectiva ou incertezas no que se refere à inserção profissional

após o término do curso, muito embora façam parte da elite acadêmica ou de um grupo privilegiado, o “título” não os dá garantia absoluta de emprego, pois, o estreitamento de oportunidades (baixa oferta de vagas) e a alta competitividade do mercado de trabalho dificultam o ingresso, seja numa instituição de ensino ou em qualquer outro estabelecimento empregador, especialmente aos mestres, que já são em maior número no mercado para pleitear uma colocação. Por outro lado, aos que já estão trabalhando existe a pressão pela produtividade acadêmica e credenciamento para manter-se atuando. Outra situação comum, é a formação de pesquisador e os possíveis sofrimentos psíquicos decorrentes deste processo, tema este tratado na investigação realizada por Louzada e Silva Filho (2005). Neste estudo, os autores revelam que o sofrimento psíquico é inerente ao percurso acadêmico e que surge de diferentes formas e com diferentes intensidades, sendo as principais: dificuldade de financiamento aos estudos, a condução do projeto de pesquisa (dissertações e teses), a divulgação e publicação de trabalhos científicos e o próprio processo de tornar-se um pesquisador independente/autônomo. Outros estudos na mesma direção apontam dificuldades tanto de ordem pessoais (como dificuldades de manejo do tempo, ou seja, dificuldade de conciliar os estudos com a vida pessoal) quanto contextuais (como a exigência-acadêmico-produtiva por parte dos PPGs e pouco acompanhamento por parte do orientador etc.), o que muitas vezes pode resultar em desengajamento acadêmico ou mesmo abandono do projeto de estudos/pesquisas.

As inegáveis e rápidas transformações que ocorrem cotidianamente no mundo, nas Ciências, na vida das pessoas e nas instituições impactam, sobremodo, a pós-graduação e seus discentes matriculados e titulados.

O contexto adverso que vivemos atualmente, principalmente pós surgimento da pandemia do Coronavírus (COVID-19), que abalou estruturas políticas, econômicas, sociais, educacionais, culturais etc. a nível mundial, também tem gerado crises e tensões de várias ordens. Neste sentido, é importante que estes especialistas da base técnica-científica brasileira sejam resilientes e não deixem de buscar soluções para os problemas e fenômenos sociais, cada vez mais complexos que o mundo moderno apresenta e que exigem destes profissionais competência, excelência e ética na atuação, seja ela no mercado acadêmico ou não acadêmico, Porque é a eles, ou seja, é à comunidade científica que a sociedade e o país recorrem e convocam em tempos de dificuldades emergentes, buscando novos produtos, serviços e compreensão para o que está posto. Por isso é tão importante que os mestres e doutores tenham um bom preparo, isto é, tenham uma formação extremamente qualificada para que possam intervir de forma satisfatória aos desafios que se apresentam. Logo, insistimos na ideia da universidade como promotora da formação voltada ao bem público, atenta às *capabilities* e *functionings* valiosas

ao ser humano. Outrossim, é relevante saber que escolhas estes indivíduos têm feito, se estão comprometidas com “aquilo que de fato importa à vida real das pessoas” (como imagina Nussbaum, 2011), gerando maior bem-estar a todos.

A pós-graduação brasileira e os profissionais que ela forma em todas as atividades econômicas e regiões do país são extremamente relevantes ao desenvolvimento e ao processo sustentável de uma nação, sobretudo, se estes cidadãos, com altas e amplas qualificações, apreciarem práticas públicas voltadas ao bem comum, comprometidas com as minorias e com a justiça social.

Prospectar a atuação voltada para o bem público dos mestres e doutores não é uma tarefa fácil, especialmente na conjuntura atual, com tantos problemas urgentes a serem resolvidos. Mas, se estes profissionais estiverem comprometidos com a sociedade, certamente farão a diferença e poderão contribuir para solucionar as demandas existentes. Pois, como nos lembra a CAPES (2020), o objetivo central da PG é formar mestres e doutores capazes de enfrentar novos desafios científicos com independência intelectual, promovendo assim o progresso científico, tecnológico, econômico e social do Brasil como nação independente, imersa em um mundo globalizado em rápida evolução (assunto ampliado na próxima seção).

Como já referido noutro lugar (introdução e segundo capítulo), o conhecimento em toda sua dimensão científica e tecnológica adquire *status* de bem público, que ao ser utilizado por um indivíduo não diminui ou reduz seu valor ou uso por outrem, mas ao contrário, o uso intensivo pelas pessoas acumula e aumenta o estoque de conhecimento que pode ser compartilhado entre todos na sociedade. Assim, nossos mestres e doutores engajados e atentos às demandas dos diversos segmentos da sociedade podem gerar muitos benefícios, seja no desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e/ou social (a nível regional, nacional e internacional), pois, não há fronteiras para o conhecimento e este quando utilizado para o bem provoca uma sinergia potente de transformação que todos usufruem.

3.4 SITUANDO A NOÇÃO DE BEM PÚBLICO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Por que devemos falar de bem público? Aos propósitos desta tese, revisitar e reviver o conceito de bem público é imensamente importante porque:

- A ausência de uma ideia amplamente construtiva de bens públicos no discurso político nega aos cidadãos a capacidade de ter uma conversa informada, ou tomar decisões informadas, sobre as coisas que importam poderosamente para a qualidade de suas vidas e de suas comunidades.

- Sua ausência priva os formuladores de políticas públicas, líderes e gerentes do conceito que é central para a razão da existência.
- A definição econômica atual de bens públicos alimenta e apoia a mercantilização e a privatização do governo e o conseqüente enfraquecimento da capacidade dos governos de operar (SEKERA, 2014, p. 1, tradução nossa).

Refletir sobre bens públicos nos leva a problematizar um conceito que é central à qualidade de vida das pessoas, cidadãos e comunidades, ou ainda, como dito por Deneulin e Townsend (2006), um conceito que é fundamental para garantir o bem-estar humano (ideia sublimar também em Sen e Nussbaum). Para tanto, introduzir a noção de bem público no campo da educação, em especial na pós-graduação *stricto sensu*, é bastante relevante, *inter alia*, para buscar formar cidadãos com conhecimentos e valores capazes de promover sociedades mais justas e equitativas; para conceber profissionais qualificados e éticos, que respeitem a dignidade humana e busquem fortalecer o bem comum sobre as convivências individuais; para produzir uma ampla variedade de externalidades positivas⁵⁰ ou benefícios sociais e públicos para toda a sociedade etc.

Mas, para tal precisamos olhar para o conceito de bem público para além dos limites e contribuições da perspectiva econômica de Samuelson (1954), para o qual bens públicos são aqueles que têm como características a não disputabilidade e a não excludabilidade. Então, recorreremos, nesta seção, à concepção de bens públicos de Marginson (2006; 2007; 2015), a qual nos parece mais ampla para explicar esta questão que é complexa e ainda pouco clara no campo da educação superior e, conseqüentemente, na pós-graduação. Na sequência complementamos a noção de bem público com o entendimento de Walker e McLean (2013) acerca do *public good professionalism*. E, por fim, evidenciamos que a política nacional de pós-graduação brasileira, atravessada pelo pensamento neoliberal, tende a privilegiar a produção de bens de consumo em detrimento aos bens públicos. Contexto que demanda grandes esforços das instituições (universidades e PPGs) e dos agentes sociais (pós-graduados) para continuarem promovendo bens públicos ao bem viver societal.

Inicialmente, é importante destacar a ambigüidade conceitual que reside em torno do que é público e privado no campo da educação, e do quanto as fronteiras ainda são poucas nítidas nesta relação.

⁵⁰ Externalidades – “positivas ou negativas” são subprodutos gerados na provisão de um bem. Como estamos falando sobre educação, para exemplificar externalidades positivas recorreremos a McMahan (1999), que evidencia vários benefícios sociais da educação, como benefícios relacionados à saúde, democracia, direitos humanos, estabilidade política, sustentabilidade ambiental, crescimento econômico etc. Já uma externalidade negativa, por exemplo, pode ser liberar produtos poluentes em um rio, uma vez que pode ameaçar o meio ambiente e a humanidade.

No contexto brasileiro, o caráter estatal ainda é entendido como aquilo que tem gratuidade na oferta, a exemplo das instituições públicas de educação superior. Já as instituições não estatais, sejam ela com ou sem fins lucrativos, geralmente são identificadas como privadas ou associadas ao mercado. Esta perspectiva de público e privado no campo da educação superior se aproxima da noção econômica, isto é, parte do enquadramento do critério de propriedade legal, o que na atualidade é bastante questionável. Basta ver os diferentes modelos ou experiências de organização da educação superior que estão sendo formadas mundo afora.

Em sua pesquisa, Fioreze (2017) menciona que no Reino Unido, por exemplo, as universidades são consideradas públicas, mesmo sem pertencerem ao Estado. Embora não estatais, estas instituições não possuem um dono e cobram taxas de seus estudantes. São reconhecidas como públicas (conforme imaginário daquela sociedade), mas não estatais e nem gratuitas. Outro exemplo que a pesquisadora destaca é a experiência de países como Coréia do Sul e Estados Unidos. Nestes países existem instituições de educação superior pertencentes ao Estado (estatais) e não estatais. No entanto, o estatal está dissociado do gratuito, ou seja, as instituições vinculadas ao poder público cobram taxas dos estudantes.

Os exemplos citados acima nos mostram que a dicotomia “do público e do privado” é bastante complexa. Superar a tradicional dualidade, entre público, associado ao estatal, e privado, associado ao mercado, parece ser imprescindível para apreender o real sentido do que está posto à análise, bem como para dar conta da realidade que o mundo apresenta. Logo, a compreensão de Marginson (2007) sobre as características instáveis de público e privado na educação superior passa a ser bastante interessante e atual. Uma vez que, para o autor, ambos conceitos coexistem nas instituições, em uma composição variável entre bens públicos e bens privados. Sabendo-se que esta composição “é determinada pela política pública, pela gestão institucional, pela prática cotidiana das pessoas” (MARGINSON, 2007, p. 315).

Para Marginson (2006; 2007), a divisão entre “público e privado” é menos sólida do que aparenta. Visto que há universidades privadas que contribuem para bens públicos, como pesquisa básica e instrução coletiva; há universidades públicas que cobram altas taxas de seus estudantes, como é o caso da Austrália; e ainda há universidades privadas que são subsidiadas pelos governos e cobram baixas taxas ou nenhuma taxa de seus estudantes, a exemplo de algumas universidades na Holanda. Então, para que tudo isso faça sentido, os termos público e privado, no entendimento do autor, não podem ser definidos exclusivamente com base na matriz econômica da propriedade legal e fonte de financiamento (se estatal ou não estatal), isto é, é importante que se olhe também para o caráter social dos bens produzidos por meio da educação superior. O autor argumenta que,

Propriedade legal importa [...]. Todavia, em termos de requisitos de explicação e elaboração de políticas, mais importante do que o título legal da propriedade, é o caráter social e cultural dos resultados ou ‘bens’ produzidos pelas instituições de educação superior: os efeitos destas instituições no ensino/aprendizagem, pesquisa, certificação dos alunos, comunidade e serviços nacionais (MARGINSON, 2007, p. 309-310).

Qualidades públicas e privadas (heterogêneas e interdependentes) estão presentes nas instituições e nos sistemas de educação superior, que manifestam tanto benefícios individuais como coletivos (MARGINSON, 2007). A depender dos propósitos institucionais, são produzidos tanto bens públicos quanto bens privados. Nesta lógica, o autor passa a definir bens públicos para além do conceito econômico de bens públicos/privados na educação superior. Para Simon Marginson (2007, p. 315), “bens públicos são bens que (1) têm um significativo elemento de não disputabilidade e/ou não excludabilidade e (2) são bens amplamente disponibilizados dentre a população. Bens sem os atributos (1) e (2) são bens privados”. Em última instância, o que diferencia as instituições entre si são os níveis de bens públicos e privados que se produzem.

Assim, como já referido por Sen (2010) no capítulo 2, Marginson (2007) comenta que num contexto permeado pela competição de mercado, as instituições estão mais predispostas à produção de bens privados do que à produção de bens públicos e lembra que estas forças de mercado tendem a acirrar a disputabilidade e a excludabilidade.

Face do exposto, o caráter dos bens produzidos é determinado pelos propósitos das instituições de ensino, independentemente do *status* ou da propriedade legal destas (se estatal ou não estatal).

Referindo-se, especificamente, ao conhecimento como um bem gerado na educação superior, Marginson (2015) compreende sua constituição como um bem coletivo e, portanto, um bem público que precisa ser publicizado para que seja usado. E cita que o conhecimento:

conserva seu valor não importa o quanto seja usado. Ele é não disputável [...]. Uma vez usado, o conhecimento é livremente acessado e não excludente, a menos que dispositivos baseados em propriedade como revistas de acesso pago e direitos autorais artificialmente prolonguem a exclusividade de textos ou artefatos utilizando conhecimentos específicos – embora as tentativas de sua privatização em parte quebrem por causa da facilidade de reprodução (MARGINSON, 2015, p. 4).

Talvez a pesquisa desenvolvida na graduação e pós-graduação *stricto sensu* seja o exemplo mais conhecido de bem público gerado pelo conhecimento. Lembrando, é claro, que independentemente das instituições serem estatais ou não estatais, o ensino e a pesquisa (de

acordo com seus distintos propósitos e incentivos) tanto podem gerar benefícios públicos e comuns (ganho coletivo) como benefícios privados (ganho individual/pessoal).

Tendo em mente o bem público como um objetivo da educação superior, Walker e McLean (2013) desenvolvem o conceito de *public good professionalism*, para tratar do compromisso social das instituições acadêmicas, ou o compromisso com os interesses públicos da sociedade da qual todos fazemos parte. Neste sentido, problematizam o papel das universidades na promoção do bem público e compreendem que a formação profissional pode ser uma contribuição importante da universidade para desenvolver tal bem (EAST; STOKES; WALKER, 2014). Mas, a pesquisa das autoras vai além, pois, busca saber quais são as capacitações necessárias a um bom profissional público. Então, evidenciam que os profissionais orientados para o bem público são aqueles que atendem quatro amplos atributos de caráter mais normativo (“*meta-functionings of public-good professionals*”). Isto é, que: reconhecem a plena dignidade humana; agem para a transformação social e justiça; fazem julgamentos profissionais bem-informados; trabalham com os outros para expandir as capacidades, qualidades estas já apresentadas com detalhes no capítulo 2.

Para as autoras, construir uma formação perpassada pelo bem público significa dizer que “a universidade, se está a serviço do bem público, deve preparar os estudantes para fazer avançar a justiça social” (EAST; STOKES; WALKER, 2014, p. 1620). Logo, o ensino e o currículo empregados pelas universidades passam a desempenhar um papel central à promoção de bens públicos e à vida dos estudantes (cidadão críticos e democráticos). Sobre este aspecto, Walker e Boni (2013), salientam que:

o ensino é um caminho certo para reintegrar o bem público e avançar no bem social [...]. Este é o espaço no qual nós podemos educar, formar e preparar cidadãos publicamente engajados, como pensadores críticos e cidadãos democráticos que entendem suas obrigações com os outros [...] (WALKER; BONI, 2013, p. 24-25).

Outrossim, o currículo é visto como um espaço privilegiado para desenvolver o conhecimento que é significativo e vale a pena aprender, ele amplia o leque de oportunidades de aprendizagens aos estudantes. Para as autoras, o currículo:

Enquadra o que conta como conhecimento válido e o que vale a pena aprender [...]. Um currículo então é sempre embasado em uma perspectiva moral sobre qual versão de boa vida é desejável. Então, ele encapsula juízos de valor sobre que tipo de conhecimento é considerado importante [...]. Mas um currículo ainda indica que atitudes e valores se espera que os estudantes desenvolvam em respeito aos conhecimentos e as habilidades que adquirem (WALKER; BONI, 2013, p. 25).

O que importa aqui é observar o real potencial das universidades à promoção dos bens públicos, isto é, da responsabilidade social e cívica e do encorajamento à vida pública e democrática de seus estudantes, em contraposição a uma postura voltada ao utilitarismo, individualismo e benefícios privados. Contemporaneamente, as universidades – não como torres de marfim e sim como instituições sociais, mergulhadas em contradições – têm compromissos e responsabilidades públicas cada vez maiores. Para Dias Sobrinho (2015, p. 583), negar esta essência significa abandonar a principal razão de ser da universidade, uma vez que ela “[...] justifica a sua existência ao cumprir suas responsabilidades sociais”.

No entanto, os recentes modelos institucionais articulados com a economia de mercado e a consequente massificação da educação superior colocam em xeque o *status* de bem público das universidades. Ou seja, as instituições impulsionadas por poderosos organismos internacionais e pelo mercado são fortemente pressionadas a dar conta das novas demandas e exigências da economia do conhecimento⁵¹, visando maior agilidade, capacidade de inovação, sustentabilidade, indução do desenvolvimento etc. Desta maneira, tendem a substituir valores acadêmicos essenciais à formação humana e de pertinência social por competências e estratégias requeridas e utilizadas em empresas e/ou serviço comercial, o que contribui para ampliar a desigualdade social.

É imprescindível perceber as forças que moldam a universidade contemporânea. Assim, como é imprescindível reconhecer o quanto os padrões acadêmicos voltados para o bem público, tais como a pesquisa desinteressada, a colegialidade e a autonomia/agência, estão sob ameaça e em risco de sucumbir. Uma pauta que exige ser tratada com urgência, uma vez que a supervalorização dos interesses econômicos do mercado tende a minimizar os bens sociais produzidos por estas instituições de importância nuclear ao bem-estar humano.

Dias Sobrinho (2015, p. 581) considera que “a universidade tem responsabilidade sobre o modelo de desenvolvimento da sociedade global” e que “não é digna da denominação de universidade uma instituição que se afaste das responsabilidades sociais e públicas”. O autor evidencia a educação e o conhecimento como bens públicos e direitos humanos essenciais que

⁵¹ Na sociedade globalizada, o conhecimento é considerado um fator central para o desenvolvimento econômico. Neste contexto, as universidades são demandadas a contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e a inovar, gerando riqueza a partir do conhecimento. “A economia baseada em conhecimento – implantada nos anos de 1970 e consolidada na década de 1990 – desloca o eixo da riqueza e do desenvolvimento de setores industriais tradicionais – intensivos em mão-de-obra, matéria-prima e capital – para setores cujos produtos, processos e serviços são intensivos em tecnologia e conhecimento. Mesmo na agricultura e na indústria de bens de consumo e de capital a competição é cada vez mais baseada na capacidade de transformar informação em conhecimento e conhecimento em decisões e ações de negócio. O valor dos produtos depende cada vez mais do percentual de inovação, tecnologia e inteligência a eles incorporados” (CAVALCANTI; GOMES, 2005, p. 4; MORAES, 2004, p. 141-144 apud HOSTINS, 2006, p. 12).

precisam conter qualidade com sentido científico e social. Pois, em seu entender, “qualidade para poucos é eletismo. Qualidade para o mercado é redução do cidadão a capital ou recurso humano”. Também argumenta que um direito humano jamais deveria ser negligenciado, tampouco restrito a pequenos grupos da sociedade, e nem limitado aos aspectos pragmáticos e utilitários da vida. Para o autor, “formação e conhecimento com qualidade científica e pertinência social se entrelaçam na concretização da responsabilidade pública da universidade”.

Dito isto, é importante olharmos para a trajetória da pós-graduação *stricto sensu* neste contexto de mercantilização do conhecimento, buscando situar a noção de bem público e/ou responsabilidade social neste nível de ensino. Uma vez que a política nacional de pós-graduação brasileira, como norteadora das diretrizes institucionais e também das práticas empregadas em diferentes contextos, pode oferecer luz a importantes valores humanísticos e democráticos que precisam ser mantidos socialmente para o bem viver de todos.

Tomando como referência os Planos Nacionais de Pós-Graduação, instituídos a partir dos anos de 1970, Hostins (2006), primeiramente, salienta a forte expansão e legitimidade da comunidade científica brasileira. Assevera a pesquisadora que a partir dos anos de 1980, pós-ditadura e retomada da democracia, paradoxalmente, houve redução do financiamento público para a educação, ampliação das relações com o setor produtivo, burocratização e rigidez das estruturas. Relata ainda que a avaliação de desempenho ocupou papel central ao longo do percurso da PG brasileira e induziu redirecionamentos, sobretudo, no processo de produção e divulgação do conhecimento. Que os acontecimentos históricos da década de 1990 foram determinantes para precarização do espaço público na universidade e consolidação do modelo de Estado regulador. E que em nome da “eficiência, eficácia e produtividade” inseriu-se o neoliberalismo no campo universitário (HOSTINS, 2006). Neste cenário, um novo perfil de universidade emergiu, com destaque “as tendências de diferenciação de ofertas, a multiplicação de funções e tarefas, a redefinição das relações Estado-universidade e da universidade-sociedade” (RODRIGUES, 2000, p. 46).

Nota-se que a pós-graduação brasileira não ficou imune às transformações ocorridas globalmente, principalmente a partir dos anos de 1970, em que a produção de conhecimento foi requerida para aplicação imediata, obtenção de vantagens comerciais e para a competição entre os países na concorrência internacional (RIBEIRO, 2016).

Para Hostins (2006), a política de incremento e diversificação da oferta da PG, de flexibilização dos modelos, do processo contínuo de avaliação, da internacionalização, da atuação em rede, de perfis de excelência, da cumplicidade com o mercado etc., revela a expansão do capitalismo, ou ainda coaduna com o paradigma que define a economia do

conhecimento, que transforma informação em conhecimento e conhecimento em decisões e ações de negócio⁵². Para a autora,

Essa dinâmica revela o impulso expansionista do capitalismo, regido por suas próprias leis internas de movimento, penetrando em todos os aspectos da vida social. A sociabilidade capitalista transforma o conhecimento num bem de importação e exportação atingindo hoje uma universalidade virtual, nas quais todos são obrigados a se submeter às exigências da competição, da produtividade crescente e da internacionalização como forma ativa de responder à globalização do conhecimento (HOSTINS, 2006, p. 161).

Na mesma direção, no estudo “*Os planos nacionais de pós-graduação: qual a direção dada à produção do conhecimento no Brasil?*”, Ribeiro (2016) evidencia o vínculo dos PNPG (sobretudo, do VI plano) com a concepção mercadológica da produção científica. Isto é, uma produção de conhecimentos alinhada ao setor produtivo, com vistas ao desenvolvimento de tecnologias que podem ser compradas e vendidas no mercado. Nesta circunstância, “o conhecimento se apresenta como moeda na economia mundial e assume, assim, a dimensão de um fenômeno natural e abrangente, uma verdadeira apologia às liberdades do mercado” (HOSTINS, 2006, p. 13).

O conhecimento científico produzido para os interesses do mercado torna-se um bem privado, o qual traz benefícios ao cidadão que puder comprar o objeto, produto ou serviço gerado pelo conhecimento, muitas vezes financiado com dinheiro público, tendo em vista as parcerias estabelecidas entre as instituições públicas e o setor privado. Para Ribeiro (2016), isto representa uma forma de escoamento do fundo público para ações privadas. Pois, “como a realização de pesquisas demanda um alto financiamento, interessa à burguesia que este investimento seja realizado com recursos do fundo público, mas que os seus resultados sejam apropriados pelo setor privado” (RIBEIRO, 2016, p. 54).

Visando superar esta lógica de um modelo de desenvolvimento de país centrado no crescimento econômico e pensamento neoliberal, impõe-se às instituições e atores sociais a necessidade de discutir os reais interesses e propósitos do conhecimento (ensino, currículo, pesquisa etc.) que vem sendo construído na academia científica, em todas as suas dimensões (formação humana social, ética, política, moral e estética), procurando alargar o entendimento

⁵² Já em textos de 1988, Ball denunciava a “colonização crescente das políticas educativas pelos imperativos da política econômica” (p. 122). De lá para cá, o conhecimento vem adquirindo crescente importância na produção da economia e da política. Cada vez mais se conecta com os contextos da produção econômica, e se submete aos critérios da utilidade, da aplicabilidade, dos interesses de lucro, da competitividade das empresas (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 588).

dos atributos e sentidos da pós-graduação para além da simples engrenagem do produtivismo, da otimização dos lucros, do valor utilitário e mercadológico.

Para tanto, resgatamos aqui a contribuição oferecida por Marginson (2007), em especial quando cita que a composição variável entre bens públicos e bens privados é condicionada ou determinada pelas políticas mais amplas, pelos propósitos e gestão institucional e da prática cotidiana da comunidade acadêmica.

Especificamente no campo das políticas públicas percebe-se que a política nacional da pós-graduação no Brasil, dada sua dependência na economia mundial e vinculação da produção de conhecimentos ao mercado, pouca preocupação tem demonstrado com relação à geração de bens públicos (produção do bem social) que tornam a sociedade mais justa e equitativa. Um exemplo disto é o incentivo ou amplo interesse por tecnologias e pesquisas desenvolvidas em “áreas estratégicas” que promovem eficácia e competitividade, de acordo com as necessidades da economia global, não priorizando todas as áreas do saber de forma igualitária (como é caso das humanidades). Obviamente que também localizamos nesta política concepções e propósitos sociais. No entanto, a dinâmica que se sobrepõe tende ao capitalismo, ou ainda à globalização e mercantilização do conhecimento que substitui valores acadêmicos por bens comerciais, preocupações sociais por interesses individuais e necessidades de longo prazo por demandas de curto prazo.

Já quanto à gestão institucional e à prática cotidiana dos atores sociais na academia, como dito por Marginson (2007), os bens produzidos seguem uma combinação híbrida entre elementos de dimensão pública e de dimensão privada, e o nível e/ou a intensidade de uma ou de outra forma vai depender dos propósitos de cada instituição, e aqui incluímos de sua natureza institucional, missão, objetivos, valores e compromissos assumidos com a comunidade etc. Logo, algumas estarão mais predispostas a desenvolver processos e resultados mais públicos que privados. Ou seja, mesmo num contexto de competitividade e economia do conhecimento, algumas universidades buscam preservar espaços democráticos (de colegialidade, discussões públicas, livre expressão etc.), de cidadania e engajamento social e cívico, de protagonismo e autonomia dos sujeitos, tentando superar os obstáculos que se colocam contrários à sua vocação de promover o bem público, a exemplo das universidades estatais e das privadas sem fins lucrativos, como é o caso das comunitárias situadas no Sul do país, recorte de nosso estudo.

Desta forma, são as instituições e as práticas instituídas pela comunidade acadêmica que vão determinar o caráter dos bens produzidos. Neste sentido, o compromisso com a formação para o bem público, conforme orientado por Walker e McLean (2013), quando colocado em

primeiro plano potencializa e prepara bons profissionais públicos para atuar na sociedade, o que é essencial para o bem-estar humano. Deste modo,

Se tomarmos a definição de Amartya Sen de bem-estar humano em termos das liberdades que as pessoas têm razão para escolher e valorizar (SEN, 1999), ou se tomarmos a lista das *capabilities* humanas centrais de Martha Nussbaum (NUSSBAUM, 2000), é óbvio que o bem-estar humano não seria assegurado sem a existência de bens públicos. Por exemplo, a ‘liberdade de ser saudável’ depende da existência de infraestrutura básica, como campanhas de higiene, acesso a instalações sanitárias básicas e água potável encanada. Campanhas de higiene são um bem público [...] (DENEULIN; TOWNSEND, 2006, p. 3).

Como exemplificado acima (e ainda no capítulo 2), são muitos os bens públicos cuja provisão é imprescindível para o bem viver das pessoas, buscar assegurá-los por meio do Estado (políticas públicas sociais), das instituições (universidades) e dos agentes (atuação prática dos pós-graduados) é central a uma sociedade que ainda tanto precisa avançar para atingir o mínimo necessário a uma vida digna. Noutros termos, ações humanas devem ser empreendidas para continuarem a promover o bem público e, conseqüentemente, o bem-estar das pessoas. Pois, como bem argumenta Dias Sobrinho (2015, p. 595), “uma sociedade que tolera e produz desigualdades é antidemocrática, atrasada, injusta e perversa. Quanto mais desigualdade, menos cidadania, mais violência, mais pobreza”. Com efeito, a educação de qualidade e de sentido público, muito embora não seja suficiente, pode contribuir para reduzir os problemas da injustiça social e da fragilidade da democracia, principalmente se a educação (formação e conhecimento) for concebida como bem público, “que forma cidadãos com conhecimentos e valores que propiciam a construção de sociedades justas, evoluídas e coesas em seus diversos aspectos: econômicos, culturais, técnicos, éticos, políticos e estéticos”. Ou ainda, que “têm por referência a sociedade e se orientam por valores como justiça social, equidade, respeito às diferenças e outros da cidadania democrática” (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 597).

Complementa Telles (1994) que uma noção de bem público pode ser construída na dinâmica da sociedade civil atual, não como consenso que dilua as diferenças, nem como um valor superior e absoluto, ou mesmo como algo associado exclusivamente ao ordenamento estatal,

mas como invenção histórica (e política) que depende de espaços públicos democráticos nos quais a pluralidade das opiniões se expressa, nos quais os conflitos ganham visibilidade e as diferenças se representam nas razões que constroem os critérios de validade e legitimidade dos interesses e aspirações defendidas como direitos. Sempre sujeita a interpretações diversas, escapando de definições substantivas e acabadas, mas tendo como suposto e princípio o reconhecimento de direitos [...] (TELLES, 1994, p. 101-102).

Por fim, destacamos que “sem valor público e social uma empresa de educação superior é só uma organização, um simulacro, não uma verdadeira universidade” (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 600). E que “os intelectuais por si só não têm condição de mudar o mundo, embora nenhuma mudança desse tipo seja possível sem sua contribuição” (HOBSBAWM, 2013, p. 236).

Como dito na abertura deste capítulo e como síntese, buscamos recuperar brevemente a história da pós-graduação protagonizada nos PNPG I ao V; destacamos as concepções e propósitos do PNE (tomando como base o nosso objeto de estudo, isto é, a pós-graduação) e do PNPG vigentes e ainda apresentamos a adoção do modelo multidimensional à PG (quadriênio 2021-2024); realizamos uma contextualização dos programas de PG *stricto sensu* no Brasil; realçamos alguns desafios contemporâneos dos mestres e doutores na sociedade; e finalmente situamos a noção de bem público no campo da educação, concepção esta atravessada pelo pensamento neoliberal.

No próximo capítulo apresentamos com detalhes a universidade comunitária. Um modelo caracterizado como público não-estatal, isto é, uma universidade voltada à sociedade, de dimensão pública, embora não-estatal, reconhecida pela Constituição Nacional de 1988 e regulada pela Lei nº. 12,881, de 12 de dezembro de 2013.

4 A SINGULARIDADE DO MODELO COMUNITÁRIO DE UNIVERSIDADE

Vivemos tempos de profundas e aceleradas transformações sociais, que por sua vez geram mudanças intensas em praticamente todas as dimensões da vida humana. Tais dimensões entrecruzam-se nas práticas sociais e institucionais, refletindo diretamente nos processos socio-político-educativos. A universidade, por ser uma instituição social, não está isenta às mudanças ocorridas na sociedade. Na medida que a sociedade modifica e renova suas expectativas com relação à educação superior e ao conhecimento, a universidade também se renova e se reconfigura para cumprir com suas funções. Neste sentido, observar as novas condições colocadas à educação superior, a diversidade de modelos e as diferentes configurações que as instituições de ensino têm adotado na contemporaneidade faz-se necessário, principalmente para compreender os novos fenômenos e realidades, identificando as potencialidades, as tensões e os múltiplos e complexos desafios existentes às instituições e agentes educacionais.

O modelo de universidade que nos propomos apresentar neste capítulo é o da universidade comunitária, especificamente as situadas no Sul do Brasil. Um modelo caracterizado como público não-estatal⁵³, distinto do público estatal e do privado com fins lucrativos. Logo, a narrativa a ser desenvolvida insere a perspectiva comunitária ao lado da estatal e da privada na promoção do interesse público, ou seja, não visa profanar e defender o fim do privado ou do Estado, nem tão pouco fazer um discurso extremado em defesa de um ou outro polo (comunidade, Estado e mercado).

Para conhecermos um pouco da trajetória do comunitarismo no âmbito educacional e a configuração de caráter público não-estatal das instituições, buscamos na literatura autores, como: Bittar (2011), Frantz e Silva (2002), Schmidt (2017; 2010; 2008) e Vannucchi (2004), dentre vários outros que têm se dedicado a pensar e a pesquisar este importante tema e modelo de educação superior no Brasil. Objetivamente, ao longo deste capítulo, são destacados sete enfoques, com intuito de possibilitar ao leitor maior compreensão das especificidades deste modelo institucional idealizado e construído pela iniciativa da organização civil da sociedade, de ampla inserção na comunidade regional e comprometido com a educação superior de qualidade. Os enfoques são: (i) historiando: a comunidade; (ii) princípio da educação comunitária no Brasil; (iii) características e marco legal das instituições comunitárias; (iv) universidades comunitárias regionais: rede de educação no Sul do país; (v) missão da universidade comunitária; (vi) problematizando a contemporaneidade das universidades

⁵³ A expressão “público não-estatal” é empregada aqui como sinônimo de “privado porém público”, “privado sem fins lucrativos” ou ainda “terceiro setor”.

comunitárias; e na última seção destacamos a (vii) universidade comunitária e sua relação com as *capabilities* de Walker e McLean, e no mesmo espaço refletimos sobre a associação entre “*capabilities* e comunidades”, enfatizamos a importância da comunidade na expansão das capacitações humanas.

4.1 HISTORIANDO: A COMUNIDADE

Os planetas em uma constelação formariam uma comunidade se eles fossem cientes das conexões das atividades de cada um com as dos outros e se pudessem usar esse conhecimento para dirigir o comportamento (DEWEY, 1927a, p. 17).

A humanidade desde o início dos tempos vive junto, em bandos, aldeias e grupos, estabelecendo conexões para sobreviver. Análises antropológicas e sociológicas evidenciam que a vida em comunidade ou sociedades organizadas remetem a 3 milhões de anos (primeiros homínídeos). O pensamento de comunidade, no sentido amplo e geral da palavra, tem raízes profundas e de longa data. Na antiga Grécia, Platão e Aristóteles utilizam o termo *Koinonía* (de *Koinos*: o que é comum a vários) para designar o princípio de socialidade do homem (tanto a socialidade natural, como a socialidade motivada por interesses ou baseada em alguma forma de acordo), uma vez que “o homem”, conforme a celebre definição aristotélica, é por natureza um “animal político” ou “social” (*zôon politikón*) (ÁLVARO, 2013).

Partindo do postulado Aristotélico de que os humanos são seres sociais e gregários (assim como as abelhas o são), é possível compreender a importância das relações afetivas entre os homens, da necessidade da troca com o outro, do convívio, do engajamento, da partilha de afeto e de valores. Vínculos estes que se fundam nas comunidades (nas distintas formas de vida em comum), que por sua vez são ambientes de interação, de reciprocidade, de ajuda mútua, na qual todos buscam por benefícios comuns aos envolvidos. Porém, o processo constitutivo da evolução humana não dissocia das relações o conflito, a competição e o egoísmo, isto é, sentimentos de reciprocidade e de autointeresse coexistem, estabelecendo laços humanos fortes e/ou fracos.

No Período Homérico (XII-VIII a.C.), as comunidades gentílicas formavam os principais núcleos sociais e econômicos de toda Grécia Antiga. As famílias viviam em comunidades, desenvolvendo atividades agrícolas de maneira coletiva e dividindo igualmente os benefícios oriundos de sua força de trabalho. A Grécia foi berço de várias práticas presentes no mundo contemporâneo, dentre elas a vida comunitária. Aristóteles valorizou profundamente a amizade e a comunidade. Em seu entendimento, os indivíduos não se associam somente para

viver, mas para viver bem. A expansão do cristianismo no Ocidente e a força da religiosidade cristã na Idade Média europeia reforçaram a dimensão social do ser humano, a irmandade e a vida em comum.

Muito antes do Contrato Social (dos filósofos modernos do contratualismo, Thomas Hobbes (1651), John Locke (1689) e Jean-Jacques Rousseau (1762)), do Estado e do mercado, as comunidades já se formavam e se autodeterminavam a partir de seus valores e crenças numa rica rede social. As necessidades básicas da humanidade, como alimentação, saúde, habitação, religião, educação e segurança, foram atendidas através da vida comunitária, respeitando os princípios de convívio estabelecidos em cada grupo. Mas, este modo de organização social foi profundamente transformado com o aparecimento da agricultura, da propriedade privada e das classes sociais. As desigualdades sociais emergiram no seio comunitário, fragmentando e alterando as condições de convívio e vínculo, perdurando apenas os grupos com sólidas alianças constituídas por parentescos, vizinhança e/ou processos produtivos agrícolas (SCHMIDT, 2017).

Aos poucos a vida em “comunidade” cedeu lugar para a vida em “sociedade”. Por certo, antes de seguir com o percurso histórico, é importante mencionar que os conceitos de “comunidade e sociedade”⁵⁴ nos exigem retomar os escritos sociológicos de Ferdinand Tönnies, pioneiro desta problemática. Tönnies, em sua famosa obra *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887), mais conhecida como Comunidade e Sociedade, explica a densa trama filosófica e política concernente à passagem da vida em comunidade (*Gemeinschaft*) para a vida em sociedade (*Gessellschaft*)⁵⁵. Na interpretação do autor, a transição histórica da comunidade para a sociedade foi determinada pelo paradigma evolutivo (então prevalecente), descrito por um movimento que vai do simples ao complexo, do duradouro e autêntico ao passageiro e aparente, do orgânico e natural ao suplementar e artificial (TÖNNIES, 1947).

Outra leitura bastante completa e atualizada sobre a história do conceito de “comunidade” encontra-se na obra de Francesco Fistetti, *Comunidad: léxico de política* (2004),

⁵⁴ A diferença conceitual entre “comunidade e sociedade” é muito mais recente do que se acredita habitualmente. É resultado de um sinuoso processo teórico-prático, centrado na Alemanha, que se estendeu aproximadamente desde o início do século XIX até o século XX. Os vocábulos “comunidade e sociedade” foram empregados como sinônimos aproximadamente desde a Idade Média até o século XVIII (ÁLVARO, 2013).

⁵⁵ Na Alemanha, no final do século XIX, Tönnies (1887) oferece uma definição aos termos ‘comunidade e sociedade, baseado em uma concepção científica: “*Comunidad es lo antiguo y sociedad lo nuevo, como cosa y nombre. [...] comunidad es la vida en común (Zusammenleben) duradera y auténtica; sociedad es sólo una vida en común pasajera y aparente. Con ello coincide el que la comunidade deba ser entendida a modo de organismo vivo, y la sociedad como agregado y artefacto mecánico*” (1947, p. 21). Outra distinção apresentada pelo autor é: “*La relación misma, y también la unión, se concibe, bien como vida real y orgánica —y entonces es la esencia (Wesen) de la comunidad—, bien como formación ideal y mecánica —y entonces es el concepto (Begriff) de sociedad*” (TÖNNIES, 1947, p. 19).

nela o autor propõe uma ideia de comunidade ontologicamente entendida como uma “exposição” comum de um com o outro. Ampliando um pouco mais a questão, o filósofo político e sociólogo Adam Swift, na obra *Political Philosophy* (2014), analisa cinco conceitos fundamentais (*justiça social, liberdade, igualdade, comunidade e democracia*) que formam o pano de fundo diante do qual os debates políticos cotidianos são realizados. No quarto capítulo, “*Comunidade*”, o autor menciona que o termo “comunidade” ainda está na moda. “É caloroso, atencioso e ninguém sabe o que isso significa” (SWIFT, 2016, p. 183). Para Swift, muitos invocam o conceito de “comunidade” simplesmente para expressar o pensamento elementar de que as pessoas devem se preocupar com os outros.

Swift (2016) esclarece que as discussões atuais sobre comunidade têm sido de dois tipos. Em um lado está o debate filosófico (acadêmico), no qual alguns filósofos, como Michael Sandel, Charles Taylor, Michael Walzer, Alasdair MacIntyre e outros, criticam as posições sustentadas por filósofos liberais como John Rawls por negligenciarem o significado da comunidade ou descuidar de sua importância. Para o autor, grande parte desta “crítica comunitária” ao liberalismo foi baseada em deturpações e mal-entendidos. Já o outro debate é o comunitarismo político (compreendido como movimento político), do tipo associado com o americano-israelense Amitai Etzioni⁵⁶, que se manifesta, propõe políticas e tenta influenciar políticos. Neste debate a conversa é sobre responsabilidades que equilibram direitos; os defeitos de uma cultura litigiosa; a importância da família e a necessidade urgente de reconstruir as comunidades locais. Suas críticas são direcionadas: à cultura do egoísmo, do individualismo e da autossatisfação. Cultura esta que pode conduzir à desintegração social e a um mundo em que indivíduos atomizados, desprovidos de laços comunitários, vivem vidas alienadas e sem sentido. Swift menciona que “o comunitarismo político tem gozado de certo sucesso – a julgar pelo apelo ‘a comunidade’ que os políticos fazem em seus discursos e escritos”. E que em verdade, “a relação entre esses dois ‘comunitarismos’- filosóficos e políticos - é complexa” (SWIFT, 2016, p. 184). Sem dúvida, trata-se de uma leitura benevolente, uma reflexão intelectualmente produtiva para analisar os debates políticos atuais e os ideais morais que estruturam o argumento político.

Mas retomando, o paradigma evolutivo, como dito por Tönnies (1947), trouxe grandes transformações para a humanidade. O surgimento do Estado moderno (restrito a poucas funções e responsabilidades) e do mercado capitalista (com ampla liberdade e livre mercado)

⁵⁶ “No âmbito da política, o texto principal é *The Spirit of Community* (O Espírito da Comunidade), de Amitai Etzioni (Crown Publishers 1993), que inclui o texto ‘*The Responsive Community Platform*’ (Plataforma Comunitária Responsiva)” (SWIFT, 2016, p. 229).

modificaram profundamente a dinâmica econômica, política e social da sociedade. A revolução industrial e a urbanização impulsionaram o êxodo rural em todas as regiões, ou seja, as comunidades agrárias migraram do campo para os centros urbanos. Segundo Álvaro (2013), houve a passagem da forma de vida “tradicional” para a forma de vida “moderna”. Conseqüentemente, as condições de vida das pessoas modificaram, configurando novas relações sociais.

Neste sentido, Schmidt (2017) esclarece que a coesão social existente nas comunidades tradicionais, a reciprocidade e a cooperação, transformaram-se em relações distantes, impessoais, competitivas e contratuais, desprovidas de laços comunitários e de valores compartilhados, a moldes das sociedades urbanas nascentes, cujo interesse e preocupação central era o indivíduo. O indivíduo⁵⁷ tornou-se o pilar do liberalismo e do contratualismo, uma marca registrada da modernidade. E a comunidade ficou esquecida, por vezes vista como lembrança nostálgica, e por vezes como um passado de cerceamento da liberdade individual, contrário ao desejo do mercado.

Todavia, já nas primeiras décadas do século XX, com as grandes guerras mundiais e a Crise de 1929, o mercado livre (*laissez-faire*) mostrou-se incapaz de atender às necessidades coletivas e individuais dos cidadãos, ou seja, os interesses públicos da sociedade (SCHMIDT, 2017). Mais tarde, depois da segunda guerra, os países avançados seguiram rumo ao Estado de bem-estar (*welfare state*), o qual passou a regular a economia de mercado e a realizar a proteção social da população em níveis até então inéditos (SCHMIDT, 2017). Em outras palavras, diante da inabilidade do mercado de prover os bens e serviços de uso comum da sociedade, na terceira década do século XX, as demandas da população (saúde, educação, assistência social etc.) passaram a ser suprimidas pelo Estado, como um dever, em atenção aos direitos dos cidadãos.

Contudo, o êxito do *welfare state* em assegurar os interesses sociais e coletivos da sociedade também foi temporário (1940-1970). Schmidt (2017) menciona ainda que em 1970, com a crise do petróleo e o início da recessão na economia mundial, o ideário liberal voltou a cena, sob a forma de liberalismo econômico ou neoliberalismo⁵⁸, desmantelando o Estado de bem-estar. E que nas décadas seguintes, até início do século XXI, o pensamento neoliberal preponderou e impulsionou fortemente o processo de globalização econômica. Porém, com a

⁵⁷ O inglês Adam Swift esclarece que a ideia central da teoria liberal é principalmente a liberdade individual e a autonomia dos indivíduos. E que “a ênfase do liberalismo na liberdade individual parece colocá-lo em rota de colisão com o valor da comunidade” (2016, p. 227). No capítulo intitulado “*Comunidad*”, o autor apresenta sete objeções ao liberalismo que às vezes são feitas em nome da comunidade, ou seja, busca corrigir mal-entendidos e declarações falsas sobre o liberalismo.

⁵⁸ Neoliberalismo, segundo Swift “[...] consiste em uma doutrina que insiste na importância de manter os mercados livres de distorções, de regulação e intervenção do Estado” (2016, p. 227).

crise que sacudiu *Wall Street* (em 2008), as críticas ao individualismo, ao consumismo e às grandes devastações ambientais, o capitalismo globalizado passou a ser duramente criticado e questionado. No entanto, em muitos países, como é o caso do Brasil, as ideias neoliberais ainda permanecem resilientes.

Em face ao descrédito do Estado e do mercado, com evidentes sinais de incapacidade de regulação econômica e social, ressurgiu no Ocidente a importância da comunidade, porém num cenário complexo e metamorfozado, isto é, transformado pelo capitalismo, mas que nunca deixou de existir (SCHMIDT, 2017). Para Álvaro (2013), a “redescoberta da comunidade” surge quando se percebe que a sociedade em que se vive não está indo bem, quando o presente social é vivenciado com excesso de dissociação ou falta de associação. Para o pesquisador, “cada vez que isso ocorre, o *comum* da comunidade é invocado, reivindicado e exigido. [...] Acadêmicos e políticos das mais diversas ideologias apelam à comunidade, a nomeiam e a prometem. A palavra atua por si mesma como promessa: promessa de algo bom, de algo melhor” (ÁLVARO, 2013, p. 172). Para Bauman (2003, p. 7), “as palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra ‘comunidade’ é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que ‘comunidade’ signifique, é bom ‘ter uma comunidade’, ‘estar numa comunidade’”.

Da antiguidade à modernidade, a comunidade ressurgiu como um bom exemplar de toda a vida em comum. As teorias sociológicas emergentes redefinem a ideia de comunidade e a tornam um de seus conceitos fundamentais, com potencial a um ponto de virada. Para Álvaro, o conceito moderno de comunidade, por mais ambíguo e polissêmico, refere-se a uma configuração histórica, teórica e léxica determinada. E a característica distinta desta configuração (a que opera implicitamente em Marx, depois explicitamente em Tönnies e desde então a uma multidão de outros autores) é a inseparabilidade da comunidade e da sociedade, a tal ponto que um é incompreensível sem o outro (ÁLVARO, 2013).

Por fim, o mundo contemporâneo reencontra a comunidade e remove o véu que a revestia por muito tempo. Ela ressurgiu com uma “nova roupagem”, pois, são novos tempos, são novas formas de convívio, de sociabilidade e cooperação, bem diferentes das comunidades “tradicionais” de outrora. Mas, por certo neste exemplar de vida em comum permanecem imprescindíveis as relações de afeto, segurança e partilha de valores. Zygmunt Bauman, na obra *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual* (2003), menciona que a comunidade “é um lugar ‘cálido’, um lugar confortável e aconchegante [...] Na comunidade, podemos relaxar, estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros” (p. 7). Ao que tudo indica, o despertar da comunidade traz consigo o alento de um futuro melhor num mundo imperfeito.

4.2 PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO BRASIL

Desde os tempos da colonização, o Brasil experimenta vivências comunitárias em instituições e movimentos educacionais. Schmidt, em sua obra *Universidade Comunitária e Terceiro Setor* (2017), destaca as seis principais vertentes de educação comunitária no Brasil, ou ainda as seis referências históricas fundamentais para se compreender o discurso comunitário no âmbito educacional. A saber: escolas e universidades confessionais; escolas comunitárias de imigrantes no Sul do país; o movimento Desenvolvimento de Comunidade; a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade; as escolas comunitárias (re)criadas por mobilização popular; e por fim as universidades comunitárias regionais.

A propósito desta seção, brevemente serão apresentadas as duas principais origens da educação comunitária no país, isto é, a educação confessional cristã e a educação comunitária dos imigrantes, à luz da obra de Schmidt (2017) e outros autores.

4.2.1 A educação confessional cristã

As primeiras escolas criadas no Brasil foram as confessionais católicas. Na década de 1550, o Padre Manoel da Nóbrega, vindo de Portugal para o Brasil, iniciou um trabalho pioneiro como educador, instituiu a instrução e a catequese dos indígenas. Os jesuítas integrados ao projeto educativo de Nóbrega fundaram os educandários de Salvador, Olinda e São Paulo, e mais tarde expandiam-se pelo país.

Por meio do regime do padroado, a Igreja Católica vinculou-se ao Estado, oferecendo educação gratuita (financiada pela Coroa) aos filhos dos colonos brancos e aos mestiços. Segundo Moura (2000, p. 42), é possível dizer que “deste período até a expulsão dos jesuítas realizou-se no Brasil uma experiência de educação pública e gratuita embora não estatal”.

Por um longo período, cerca de duzentos anos, os jesuítas monopolizaram o ensino escolar no Brasil, tendo como elemento central de sua identidade o sentido básico de comunidade. Construíram muitos colégios voltados à formação de religiosos, instituições que exerceram grande influência sobre a sociedade brasileira. Em 1759, quando os jesuítas foram expulsos de Portugal e, portanto, de suas colônias, havia no Brasil mais de cem estabelecimentos de ensino mantidos por eles (GHIRALDELLI, 2009). O afastamento dos jesuítas deu-se por obra do Marquês de Pombal, inspirado no Iluminismo, pensamento europeu caracterizado pela ênfase na experiência e na razão. A reforma de Pombal culminou na “redução do sistema escolar, mas a presença católica na educação continuou mediante outras ordens

religiosas e padres seculares, tanto em escolas confessionais como em escolas públicas” (SHMIDT, 2017, p. 26).

Em 1808, quando a Corte portuguesa chega ao Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, com D. João VI, o ensino brasileiro sofreu profundas transformações e muitos cursos foram criados (profissionalizantes, militares, de nível médio e superior). As escolas do império se constituíram em três níveis de ensino: primário, secundário e superior. No mesmo ano foi criado o Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro. No decorrer, em 1827, havia “33 escolas oficiais de primeiras letras com 1.105 alunos e 170 escolas particulares primárias” (MOURA, 2000, p. 78). Em 1828 foram instalados dois cursos superiores em ciências jurídicas, um em São Paulo e outro em Olinda. Contudo, o império não conseguiu sobreviver às modernizações que ocorreram no final do século XIX no Brasil, devido à expansão da lavoura cafeeira, o fim do regime escravocrata e a conseqüente adoção do trabalho assalariado.

A presença católica na educação brasileira foi preponderante até o fim do período imperial. No início da República, a partir de 1889, com o fim do regime do padroado e da laicidade do ensino (determinado pela Constituição de 1891, no § 6º do art. 72), as escolas protestantes começaram a se expandir pelo país, as escolas públicas, no segmento primário, conquistaram significativo crescimento e a Igreja católica se concentrou na oferta das escolas de educação secundária. Schmidt (2017, p. 27) registra que na década de 1930, “três quartos das escolas secundárias eram católicas”.

Ainda assim, a oferta de escolas não atendia à demanda das comunidades brasileiras e o ensino não correspondia às exigências da expansão econômica do país. Para Florestan Fernandes, as limitações e, conseqüentemente, as falhas do projeto educacional da Primeira República foram decorrentes da preeminência às soluções educacionais vindas do passado, ou seja, não atendiam ao novo estilo de vida, tampouco às opções republicanas, uma vez que multiplicavam “escolas invariavelmente obsoletas, em sua estrutura e organização, e marcadamente rígidas, em sua capacidade de atender às solicitações educacionais das comunidades humanas brasileiras” (1966, p. 4).

Em 1920, o Brasil, impregnado pela influência dos Estados Unidos, pós Primeira Guerra Mundial (1914-1917), passou então a tratar as questões educacionais num clima cultural de “entusiasmo pela educação”, movimento que marcou a segunda década do século passado e atribuiu à educação a responsabilidade de alavancar o progresso e o desenvolvimento do país. Havia a concepção de que a reforma da sociedade pressupunha a reforma da educação e do ensino, que até então mantinha os princípios do *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus e da

pedagogia formalizada pelo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), com ênfase na observação e repetição do aprendizado.

De acordo com Ghiraldelli (2009), em meados da década de 1920, os intelectuais interessados em educação puderam ler livros ligados ao “movimento da educação nova”, do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952). Pensamento, que rapidamente se propagou no Brasil, através da obra de Lourenço Filho intitulada *Introdução ao Estatuto da Escola Nova*, publicado em 1929. No início, a posição católica em relação ao movimento escolanovista foi bastante crítica e dura. Ao passar do tempo, os intelectuais católicos foram mais cautelosos, propiciando inclusive a abertura para o desenvolvimento de um “escolanovismo católico”, seguindo o que se convencionou chamar de tomismo ou neotomismo, que relaciona a filosofia de Tomás de Aquino com a filosofia oficial da Igreja. Segundo Ghiraldelli, no Brasil, os neotomistas influenciaram fortemente na organização do ensino superior não estatal, principalmente após os anos de 1930, muito embora tenham começado o trabalho antes mesmo de 1910.

Em 1908, a Ordem Beneditina⁵⁹ fundou o primeiro curso regular de filosofia do país. A Faculdade de Filosofia São Bento, em São Paulo, que mais tarde tornou-se a Universidade Católica de São Paulo. A primeira Universidade no Brasil também foi criada por iniciativa e pioneirismo da Igreja Católica, em 1941 fundou-se a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ), com *ethos* institucional confessional e comunitário. Segundo Gadotti (1997), as universidades católicas até os anos 70 contaram com recursos do poder público, na ordem de 60% de seus orçamentos, o que permitiu grande expansão do segmento.

Contemporaneamente, os educandários confessionais cristãos continuam com representação expressiva no contexto educacional brasileiro, seja na oferta da educação básica ou na oferta da educação superior. As instituições católicas carregam em sua identidade o princípio comunitário como elemento central. Princípio o qual, Schmidt (2017) menciona que pode ser comprovado através do importante movimento coordenado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, junto a Constituinte de 1986-1987, ação que resultou na inclusão do tema comunitário à letra da lei da Constituição Federal, conforme artigo 213.

⁵⁹ “A Ordem de São Bento (*Ordo Sancti Benedicti* ou simplesmente O.S.B.) é formada pela confederação de cerca de vinte congregações monásticas beneditinas espalhadas por todo o mundo, bem como por mosteiros diretamente subordinados à Santa Sé” (MSBENTO, 2020c). Trata-se da mais antiga ordem religiosa católica de clausura monástica.

4.2.2 A educação comunitária dos imigrantes

Outra importante vertente educacional comunitária no país teve origem no processo imigratório, principalmente de diferentes grupos europeus. Dentre os imigrantes que receberam incentivos para ocupar as terras brasileiras, estão os alemães, italianos, poloneses, japoneses e outros. A chegada destes grupos no século XIX alterou profundamente a composição da população brasileira, dada herança cultural europeia e o expressivo capital social trazido por eles.

Os imigrantes instalaram-se em grande parte no Sul do Brasil, mais especificamente no estado do Rio Grande do Sul e Santa Catarina e enfrentaram muitos infortúnios, provocados especialmente pela ausência do Estado no fornecimento de serviços básicos à coletividade. Os imigrantes e seus descendente formaram colônias⁶⁰ em meio rural, distantes dos grandes proprietários de terras, geralmente em locais isolados e sem nenhuma infraestrutura, o que dificultou muito a sobrevivência pelo difícil acesso ao meio urbano.

A realidade encontrada pelos imigrantes impulsionou o associativismo e o comunitarismo no país, uma vez que o Estado não atendia às demandas da comunidade. Os imigrantes tomaram a iniciativa de criar associações ou mutirões dos colonos para realizarem atividades para além do cultivo da terra e do plantio de produtos de subsistência, isto é, atividades que a cultura dos imigrantes mais valorizava, como assistência religiosa e a implantação de um sistema de ensino, pois, temiam que seus filhos crescessem “*como caboclos*” (SCHANDEN, 1963, p. 68). Neste contexto, Schmidt (2017, p. 28) enfatiza que outras atividades, ou ainda, outros serviços públicos desenvolvidos pelos imigrantes, também foram determinantes ao desenvolvimento das comunidades: “abertura e conservação de estradas; construção e manutenção de escolas e igrejas; criação de espaços de entretenimento, de cultura e de lazer; fornecimento de crédito e atendimento de variadas necessidades econômicas”.

A participação ativa dos imigrantes na organização das comunidades deu origem à construção das escolas comunitárias, cujo espaço servia, na maioria das vezes, também como capela. No começo as escolas eram muito humildes, as edificações eram precárias; a escolha dos professores era entre os membros da própria comunidade, aqueles mais habilidosos e/ou competentes à leitura e à escrita, bem como ao canto, aos cálculos matemáticos e ao ensino religioso; já as aulas eram ministradas na língua materna, porque ainda não possuíam

⁶⁰ Colônias “conjunto dos núcleos rurais (comunidades) fundadas e habitadas por imigrantes alemães e seus descendentes” (KREUTZ, 2003, p. 161).

conhecimento suficiente da língua portuguesa. Somente mais tarde, nas primeiras décadas do século XX, é que as condições das escolas comunitárias melhoraram. Rambo (1994), pesquisador desta problemática, salienta que com o passar do tempo os colonizadores tinham uma “escola estruturada, dotada de unidade de currículo, orientação uniforme e um professorado profissionalizado” (p. 41).

A experiência do comunitarismo escolar foi exitosa, uma vez que subsistiu por mais 100 anos, de 1820 a 1930, alcançando excelentes níveis de alfabetização para a época. De acordo com Kreutz (2000), na década de 1930, o Brasil possuía, principalmente nos estados do Sul, 1.579 escolas nas colônias alemãs, 167 nas colônias italianas, 349 nas colônias polonesas e 178 nas colônias japonesas, escolas estas que tinham forte conotação étnica e com exceção das escolas japonesas, também forte conotação confessional cristã.

O currículo da escola comunitária tinha como foco a formação cidadã, buscando promover a integração das crianças nas próprias comunidades, suprimindo as necessidades para a vida na colônia. Em outras palavras, o objetivo central, principalmente da escola teuto-brasileira⁶¹, como cita Rambo (1994, p. 34), era “[...] educar a criança a fim de transformá-la, em primeiro lugar, num membro útil de sua comunidade e, em consequência, num cidadão bem integrado no todo da nacionalidade”. A educação cívica ensinada e vivenciada nas escolas das colônias estava voltada ao compromisso com a comunidade local, ou seja, ao compromisso com um lugar bem determinado, pois, assim compreendiam que se tornariam cidadãos plenos. Uma vez que a consolidação do regime democrático no Brasil ocorreu somente a partir do processo de redemocratização na década de 1980, ainda não era referência vigente à época. Logo, a atuação cidadã era local, sendo a realidade da comunidade o mote para o desenvolvimento metodológico de ensino.

Conforme afirma Kreutz (1996), as aulas pautavam-se pela “observação do lar, da escola, dos animais domésticos, da moradia e das benfeitorias, do jardim, da roça, da mata, da água, da terra, do ar, do firmamento, do homem, da comunidade [...]” (p. 82). Assim, se constituía a singularidade da escola comunitária, dada as ricas vivências de cooperação e dos aprendizados com a observação do meio. Diferentemente do ensino das demais escolas brasileiras da época, cujo objetivo central era a memorização e a repetição das lições dos livros pelas crianças.

⁶¹ Teuto-brasileiro: indivíduo de origem alemã, naturalizado brasileiro. A cultura teuto-brasileira é identificada pela presença da escola, da família, da língua, da religião e do convívio em comunidade (KREUTZ, 2003; RAMBO, 1994).

No entanto, o processo de perpetuação da cultura da comunidade nas escolas, principalmente do uso da língua de origem, foi rompido pela conjuntura política da Segunda Guerra Mundial. Durante o Estado Novo (1937-1945), quando eclodiu a ditadura, os governantes brasileiros lançaram a Campanha de Nacionalização, a qual tinha como propósito principal o abrasileiramento das populações coloniais, pois, entendiam que toda a cultura diferenciada daquela desejada nacionalmente representava um perigo à nação, portanto, deveria ser extinta. O uso das línguas estrangeiras no ensino representava um risco à nacionalidade, sobretudo o ensino da língua alemã, porque estava associado ao fomento de ideias nazistas.

Com efeito, as leis e decretos de nacionalização, de 1938 e 1939, trouxeram muitos empecilhos à continuidade das escolas comunitárias, especialmente em regiões consideradas estratégicas. As escolas étnicas foram então, em grande parte, substituídas por instituições públicas, rede oficial de ensino. “No Rio Grande do Sul, essa campanha foi um acontecimento de grandes proporções, atingindo mais de 1.000 educandários apenas nas regiões de colonização alemã” (SCHMIDT, 2017, p. 30).

A política de nacionalização, da forma como foi instituída e implementada, revela uma ideologia autoritária e truculenta do Estado, sobretudo, por não aproveitar a experiência e o potencial existente nas escolas mantidas pelas comunidades de imigrantes. Nas palavras de Schmidt (2017, p. 31), “ao invés de cooperação e sinergia entre Estado e sociedade civil, antagonismos e aniquilamento”. A gosto da nacionalização, o processo hierárquico da educação foi modificado. De princípio, o direito primeiro da educação dos filhos cabia à família, que a atribuía à escola. A Igreja fazia valer-se de seu direito natural na educação, por meio da verdade, da fé e dos bons costumes. Após a nacionalização, Rambo (1996) esclarece que a escala se inverteu. A educação passou a ser assunto primeiramente do Estado, e a escola uma prestadora do serviço educacional. Já a família e a Igreja precisaram se adaptar às exigências do Estado.

Enfim, evidencia-se que “as escolas comunitárias foram inicialmente incentivadas pelas autoridades brasileiras, depois toleradas e, finalmente, combatidas” (SCHMIDT, 2017, p. 30). Contudo, pós declínio das escolas comunitárias, nas décadas de 1950 e 1960, o comunitarismo se reconfigurou por meio da criação das universidades comunitárias, principalmente no Sul do país. Assunto este que será tratado a seguir.

4.3 CARACTERÍSTICAS E MARCO LEGAL DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Descrever as características das instituições educacionais comunitárias de ensino superior (ICES) implica, inicialmente, compreender a origem histórica destas instituições no Brasil, construídas a partir do desejo e do esforço da sociedade civil, dada ausência do poder público, num contexto marcado pela presença confessional cristã e pela presença dos imigrantes europeus. A influência da Igreja católica, assim como da colonização dos imigrantes, sobretudo italianos e alemães, foi determinante para constituição das características das instituições comunitárias de ensino superior, como contemporaneamente as conhecemos.

Por volta de 1940, a universidade brasileira se concretizou, por decisão governamental, espalhando-se por algumas poucas capitais do país. O processo lento de implementação do terceiro grau impulsionou a Igreja católica, uma vez que já possuía experiência no ensino primário e secundário, a ampliar sua missão de atuação também ao ensino superior, visando suprir a lacuna existente dessas instituições a nível nacional. Em 1941 foi criada a primeira universidade confessional no Brasil, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mais tarde fundou-se as PUCs de São Paulo e de Campinas.

Todavia, a dificuldade de acesso às universidades estatais e confessionais, instaladas nos grandes centros, fez com que a sociedade civil se organizasse e buscasse criar cursos superiores isolados, principalmente nas regiões interioranas do país. O que mais tarde veio se configurar em universidades da própria comunidade local, apresentando-se como “modelo alternativo” de ensino superior. Como citam Frantz e Silva (2002, p. 83), “nascem as universidades comunitárias da ausência do Estado mais que dá liberdade constitucional e da possibilidade legal existente em favor da iniciativa privada para a organização de universidades”. Contudo, maior impulso à universidade comunitária ocorreu somente na década de 1970. Atualmente, estão presentes em muitas regiões, mas com maior representatividade e preponderância nos estados do Sul do país.

A identidade do “modelo comunitário” consolidou-se, particularmente, na década de 1980. Nos anos e décadas seguintes, a realidade da universidade comunitária brasileira passou a ser amplamente difundida por seus representantes, visto que pretendiam uma caracterização conceitual para um conjunto de universidades privadas, que tinham inúmeras convergências comuns, sobretudo aquelas voltadas à sociedade, de dimensão pública, embora não-estatal.

As convergências ou traços comuns do modelo comunitário, segundo Aldo Vannucchi (2004), podem ser sintetizados da seguinte forma: cada universidade comunitária pertence a

uma comunidade; sua missão somente se realiza na interação com a comunidade; é dirigida por representantes desta comunidade; é mantida por uma pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos; executa um serviço público não-estatal. O fato de prestarem um serviço público, caracterizado pelos projetos sociais desenvolvidos com a comunidade, faz com que as ICES se aproximem do setor público estatal, diferenciando-se do segmento privado “empresarial” ou “comercial” de educação. Para tanto, havia a necessidade de situar um lugar específico às ICES, ou ainda, nas palavras de Bittar (2011), as ICES necessitavam se afastar do segmento privado empresarial, uma vez que os seus objetivos e interesses não eram compatíveis com este modelo de instituição.

Dada a relevância social da universidade comunitária, em 1985, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) chegou a aprovar em favor desta uma moção para que recebesse recursos governamentais, de forma regular. No mesmo ano, o relatório final da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior preconizou que caberia ao Estado “garantir liberdade de ensino em todos os seus aspectos e apoiar financeiramente as iniciativas educacionais de origem privada ou comunitária, de inegável interesse público e relevância social” (VANNUCCHI, 2004, p. 11).

A luta política e ideológica pelo reconhecimento do modelo comunitário, como relata Vannucchi (2004), se fez notar mais fortemente nos primeiros dias de março de 1988, quando vinte reitores de universidades, em sua grande maioria confessionais, reuniram-se em Porto Alegre/RS para reivindicar junto aos deputados federais constituintes a denominação de “comunitárias” às IES. Conforme Neves (1995, p. 16), “a noção de comunitária deveria servir como defesa destas instituições no debate em torno da distinção entre público e privado e diante da tendência de se reservarem as receitas públicas exclusivamente para as universidades públicas”. O reconhecimento das instituições comunitárias e a prerrogativa de acesso a recursos públicos veio por meio do artigo 213 da Constituição Nacional de 1988, a saber:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas **comunitárias**... que I - Comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária... ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Assim, legitimou-se o *status* constitucional da universidade comunitária. Como bem lembra Vannucchi (2004, p. 12), “uma vitória da sociedade civil e dos princípios democráticos”. Após este grande avanço institucional, as universidades comunitárias através de seus representantes estabeleceram, em agosto de 1991, o Fórum das Universidades Comunitárias do

Brasil, cujo objetivo era possibilitar a reflexão das convergências comuns, bem como acompanhar atentamente a legislação vigente e seus desdobramentos. Logo, em janeiro de 1995 constituiu-se então uma entidade representativa nacional, a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), que agrega quatro entidades: o Consórcio das Universidades Gaúchas (COMUNG); a Associação Catarinense de Fundações Educacionais (ACAFE); a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC) e a Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (ABIEE).

Oito anos depois da Constituição Federal, em 1996, foi então aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB, no artigo 19, qualifica as instituições de ensino como sendo públicas, “assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público”, e privadas, “assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (BRASIL, 1996). Já o artigo 20, da LDB, tipifica as instituições privadas de ensino como sendo particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. A LDB ao descrever cada um destes modelos reconhece as instituições comunitárias como aquelas “instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, incluindo cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade” (BRASIL, 1996). Destaca-se aqui a importância do vínculo comunitário na constituição da identidade da universidade, e também a interpretação na análise de Schmidt (2010) de que o texto constitucional da LDB não reconheceu as características distintas das instituições comunitárias, para tanto foi prejudicial na medida em que as qualificou como instituição privada.

Comumente as instituições comunitárias são confundidas com as instituições privadas, pelo fato de cobrar mensalidades dos estudantes, porém ao observar sua gênese e seus critérios constitutivos, fica bastante evidente as especificidades presentes no modelo comunitário. Para melhor compreender as características de cada modelo de universidade, seja ela pública, privada ou comunitária, na sequência sistematizamos as principais marcas destas IES.

Modelo público estatal. Criado pelo governo federal, estadual ou municipal; de responsabilidade da união, dos estados ou municípios; de natureza e finalidade pública; com destinação dos resultados econômicos reinvestidos na própria instituição; de pessoa jurídica de direito público; de constituição na forma de autarquia ou fundação pública; com abrigo na Constituição Federal – artigos 206, 207 e 211. *Modelo privado/particular.* Criado por grupo privado, empresarial ou familiar; de responsabilidade do grupo privado; de natureza e finalidade privada; com destinação dos resultados econômicos de apropriação privada; de pessoa jurídica de direito privado; de constituição na forma mantida por sociedade empresária – autônoma ou

limitada; abrigo na Constituição Federal – artigos 205 e 209. *Modelo comunitário*. Criado por entidades e lideranças da sociedade civil; de responsabilidade de entidades da sociedade civil e entes do poder público local; de natureza e finalidade pública não-estatal; com destinação dos resultados econômicos reinvestidos na própria instituição; de pessoa jurídica de direito privado; de constituição mantida por associação ou fundação; com abrigo na Constituição Federal – artigos 205 e 213 (SCHMIDT, 2017).

Especificamente quanto à caracterização do modelo comunitário público não-estatal, destacamos em seguida mais alguns elementos que parecem imprescindíveis ao estudo e à compreensão do que seja esta tipificação tão peculiar e distinta.

Historicamente, a instituição comunitária foi constituída mediante necessidades sociais, por iniciativa de líderes da própria comunidade e do poder público local. Sua pauta de ideais defende a emancipação humana, a ampliação do espaço público e democrático e a liberdade e igualdade da sociedade.

A entidade mantenedora da universidade comunitária é uma associação ou fundação. A qual assume alguns compromissos públicos como: investir todo o recurso angariado na manutenção e no aprimoramento qualitativo dos serviços prestados, isto é, investir na qualidade do ensino, na prática da pesquisa construtiva e nas atividades extensionistas includentes; já no caso de extinção das atividades, cabe a ela destinar todo o patrimônio da universidade a uma instituição pública ou congênere. A mantenedora é a responsável jurídica da instituição de ensino e a provedora dos recursos necessários ao funcionamento da entidade mantida (no caso a universidade). É ela também quem define a autonomia da mantida, pois, como a universidade comunitária não pertence ao Estado e nem a proprietários individuais, goza de relativa autonomia administrativa e científica.

As relações entre os atores da universidade comunitária (administradores, docentes, funcionários, alunos e comunidade externa) são mediadas pelo princípio da participação, processo no qual todos partilham responsabilidades. Uma prática comum entre as ICES é a eleição democrática de seus representantes, por meio do voto de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade regional. O tratamento é isonômico a todos, não havendo privilégios aos fundadores, gestores e/ou qualquer outro cidadão. A admissão do professorado acontece mediante concurso público, visando evitar nepotismo e privilégio. A existência da democracia interna, da transparência e da participação de todos nas decisões, através de uma gestão colegiada, distingue nitidamente as universidades comunitárias das universidades privadas/particulares. No entanto, os processos participativos e decisórios entre

os atores institucionais e representantes externos nem sempre estão isentos de conflitos internos, sobretudo em tempos atuais de mercantilização⁶² da educação.

Comprometida com a excelência acadêmica e com as necessidades do contexto local e regional, a universidade comunitária presta um serviço social à comunidade na qual está inserida, orientando-se por ideais de cidadania, de solidariedade e de democracia. A inclusão dos serviços prestados à comunidade local e/ou regional é parte integrante da identidade institucional das ICES (juntos COMUNG e ACAFE já totalizam mais 4.559.000 atendimentos prestados à comunidade, isto é, pessoas beneficiadas pelos projetos e programas comunitários). Conforme Schmidt (2017), os projetos sociais desenvolvidos pela universidade comunitária (por meio da extensão) em sua grande maioria são gratuitos, oferecidos sem qualquer custo à população carente, a exemplo do atendimento em clínicas de saúde, assistência judiciária, organização de eventos culturais e artísticos e outras atividades.

Nas IES comunitárias, os valores da democracia, da participação e da transparência são constitutivos de sua natureza, ou seja, são características que deram origem a estas instituições. A forma de gestão colegiada, por meio de suas instâncias decisórias, tais como conselho universitário, conselho de gestão, conselho de ensino, pesquisa e extensão, entre outras, atribui ênfase aos processos participativos, de modo substancialmente público. A transparência institucional é viabilizada por meio da prestação de contas à sociedade e ao poder público, através da publicitação regular de atividades e resultados.

Como vimos, a universidade comunitária distingue-se “pela participação institucional efetiva de todos os seus segmentos na concretização dos seus objetivos e funções, sem os liames da burocracia governamental e sem o império do lucro de uma empresa” (VANNUCCHI, 2004, p. 30-31). Por fim, para clarear ainda mais o que é a universidade comunitária pública não-estatal, Vannucchi sintetiza:

1°. não é uma universidade comum; 2°. é uma universidade diferente da estatal e da empresarial; 3°. é uma universidade da comunidade, ou seja, pertence a uma comunidade; 4°. é uma universidade para a comunidade, ou seja, a sua missão somente se realiza de fato na interação com a comunidade; 5°. é uma universidade dirigida por representantes internos e externos dessa comunidade; 6°. é uma universidade mantida por uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos; 7°. é uma universidade que executa um serviço público, embora não estatal (2004, p. 31).

⁶² O termo “mercantilização” da educação superior pode ser definido como “o processo em que o desenvolvimento dos fins e dos meios da educação superior, tanto em no âmbito estatal como no privado, sofre uma reorientação de acordo com os princípios e a lógica do mercado e sob a qual a educação superior, gradativa e progressivamente, perde o *status* de bem público e assume a condição de serviço comercial” (BERTOLIN, 2007, p. 257).

As peculiaridades do modelo comunitário de educação superior evidenciam a dimensão pública presente em sua identidade. Muito embora, até a formulação do novo marco legal destas instituições, consubstanciado na Lei nº. 12.881, de 12 de dezembro de 2013, estas ICES ainda pertenciam ao setor privado, o que para muitos dirigentes era uma visão reducionista e estreita da relevância social e pública destas instituições de ensino junto à comunidade.

Até então, a legislação educacional brasileira não havia reconhecido a missão pública de compromisso regional e comunitário que estas instituições efetivamente exerciam. O apelo pelo reconhecimento da identidade da universidade comunitária como instituição pública não-estatal foi pauta de agenda de muitos dirigentes nos últimos anos. Uma vez que fazia-se necessário corrigir as distorções de ordem conceitual e legal que a LDB 1996 havia produzido. Somente a partir da nova Lei, referida atualmente como Lei das Comunitárias (BRASIL, 2013), é que o modelo da universidade comunitária passou a ser reconhecido como um modelo diferenciado de educação superior, como complementam Lückmann e Cimadon (2015, p. 67), um modelo “cujas características são marcadas pela natureza pública de seus atos instituidores, pela regionalidade de atuação e pelo seu comprometimento com o processo de desenvolvimento social de comunidades interioranas do país”.

Neste sentido, a Lei das Comunitárias consagra o caráter público não-estatal reivindicado pelas instituições comunitárias e legitima a existência de um novo modelo de educação superior no país, distinto em sua natureza e configuração, dos demais modelos tradicionais. Para tanto, ultrapassa o dualismo clássico da representação pública *versus* privada, ou ainda do Estado *versus* mercado, assumindo o pressuposto conferido por Simon Marginson (2016) de que a ES e suas instituições são públicas e privadas ao mesmo tempo, na forma de composição variável, ou seja, emergem possibilidades de combinação entre os dois termos.

Cristina Fioreze (2017), pesquisadora da relação público-privado, explica que esta combinação conferida por Marginson, associada à ideia de público não-estatal, articula duas concepções: uma de origem econômica voltada à propriedade legal, que é privada, e outra concepção de origem política, em que público é aquilo que é visível, submetido ao controle público e de caráter coletivo. Para tanto, “o uso da expressão ‘público não-estatal’ se justifica porque se refere a instituições públicas no sentido político, mas situadas fora do âmbito do Estado, apesar de não pertencerem ao mercado” (p. 71-72). Desta forma, o uso da expressão “privado, porém público” também atribuída às instituições comunitárias subentende-se que diz respeito a instituições privadas no sentido econômico, mas que exercem funções públicas no sentido político do conceito.

Assim, “se definirmos como público aquilo que está voltado para o interesse geral, e como privado aquilo que é voltado para o interesse dos indivíduos e suas famílias, está claro que o público não pode ser limitado ao estatal” (PEREIRA, 1998, p. 99). Na ótica de Pereira, entidades sem fins lucrativos e sem interesses exclusivamente corporativos, mas voltadas para o interesse geral, não podem ser consideradas privadas. Boaventura de Souza Santos (2005) completa tal assertiva ao compreender que este dualismo entre os dois termos oculta a noção de que “as duas entidades, embora reciprocamente autonomizadas, são parte integrante uma da outra e não podem ser concebidas como entidade separadas – a sociedade civil como o ‘outro’ do Estado e vice-versa” (p. 173).

Com efeito, o artigo 1º da Lei nº. 12.881/2013 destaca um conjunto de características que permite inferir que as instituições comunitárias de educação superior são organizações públicas não-estatais, portanto, assumem uma configuração diferente dos modelos tradicionais constituídos pela representação estatal ou privada mercantil. Lê-se:

Art. 1º - As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características:
I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive instituídas pelo poder público;
II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público;
III- sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão;
IV - transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º;
V- destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênera (BRASIL, 2013).

A Lei das ICES aprovada em 2013 reconhece legalmente as especificidades que tornam as instituições comunitárias um modelo singular, do mesmo modo que inaugura um novo momento para as universidades comunitárias, oportunizando um amplo processo de cooperação entre o poder público e as instituições em prol de uma educação superior de qualidade a todos. Como esclarece Schmidt (2017, p. 59), trata-se de “uma lei elaborada pela sociedade civil e avalizada pelo Estado brasileiro”, a qual sinaliza a “substituição do paradigma binário e competitivo (público x privado) pelo paradigma da cooperação pública” (SCHMIDT, 2017, p. 61). O marco legal abrangente das comunitárias sem dúvidas representa um grande avanço, principalmente por reconhecê-las como um modelo específico, distinto das entidades privadas e vocacionadas à cooperação pública. Entretanto, nenhuma lei por si só será capaz de garantir de imediato a transformação social ou modificar a realidade de um país culturalmente arraigado

na divisão estatal/mercantil, mas podem sim servir como elemento de luta política para construir pautas inovadoras, capazes de incorporar e consolidar o campo público não-estatal. A nova lei na análise de Schmidt (2017, p. 59) “demandará tempo para ser incorporada ao *modus operandi* dos órgãos de educação e da máquina pública no seu conjunto”.

Por fim, diante do propósito de apresentar as características e o marco legal das ICES, sinteticamente o Quadro 4 abaixo lista as principais normativas ou legislações vigentes que orientam a educação superior brasileira, sobretudo o modelo formado pelas instituições comunitárias no Brasil.

Quadro 4 – Políticas de regulação das ICES

Ano	Documento	Dispõe
1988	Constituição Federal de 1988	Constituição da República Federativa do Brasil. Lei suprema do Brasil.
1996	Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96	Sobre as diretrizes e bases da educação nacional.
1997	Decreto 2.207/1997 (Revogado pelo Decreto nº 9.235/2017).	Sobre o Sistema Federal de Ensino, conforme as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.
1999	Lei 9.870/1999	Sobre o valor total das anuidades escolares, e dá outras providências.
2001	Lei 10.260/2001 (Alterado pela Lei 13.530/2017)	Sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e dá outras providências.
2005	Lei 11.096/2005	Sobre o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.
2006	Decreto 5.773/2006 (Revogado pelo Decreto nº 9.235/2017)	Sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
2009	Lei 12.101/2009	Sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social e dá outras providências. Vide Lei 12.868/2013.
2013	Lei 12.881/2013	Sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.

Fonte: Sistematização da autora.

4.4 UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS REGIONAIS: REDE DE EDUCAÇÃO NO SUL DO PAÍS

Abrimos esta seção com uma questão que parece essencial. Por que evidenciar as universidades comunitárias regionais situadas no Sul do país? É notório que o Brasil é formado por vários Brasis, onde cada região, cada estado e cada cidade têm sua própria história e realidade, definindo características que lhes são peculiares. O mesmo ocorre com as instituições de ensino superior, uma vez que estas instituições não são todas iguais, a exemplo da universidade regional (formada pela comunidade local/regional) e da universidade confessional (criada por instituições religiosas).

A opção de observar as ICES situadas nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, recorte deste estudo, justifica-se principalmente pelo contexto histórico destas instituições, marcado pela organização da sociedade civil e do poder público local de associar-se no esforço de suprir a ausência do Estado na provisão de educação superior junto às regiões interioranas e ainda de participar do processo de desenvolvimento social das comunidades de seu entorno. Schmidt (2017) destaca que “as universidades comunitárias regionais são uma experiência principalmente gaúcha e catarinense, embora existam algumas instituições semelhantes em outros estados” (p. 40). E ainda que o caráter público destas instituições aparece de modo mais visível nas universidades regionais do Sul do Brasil.

O conjunto expressivo destas instituições no Sul do país, enquanto organizações públicas não-estatais, formadas pela comunidade regional, são tributárias da tradição associativa dos imigrantes, principalmente da colonização alemã e italiana. Os imigrantes europeus, historicamente nesta região, contribuíram significativamente com o estoque de capital social e cultural das comunidades, pois, desenvolveram muitas iniciativas, dentre elas a criação de escolas comunitárias, surgidas ainda no século XIX.

As primeiras instituições comunitárias regionais, originárias da década de 1940, instalaram-se estrategicamente e não aleatoriamente em espaços geográficos distantes dos grandes centros urbanos. Dada inexistência da educação superior pública nas regiões interioranas, a própria comunidade local se organizou e buscou criar cursos superiores isolados, o que mais tarde se configurou em universidade comunitária. Lückmann e Cimadon (2015), salientam que as instituições comunitárias regionais ocuparam exatamente os espaços ‘vazios’ deixados pelo Estado em relação à oferta de educação superior pública. Para os autores, a configuração espaço-regional da educação superior no solo gaúcho e catarinense foi estratégica, ou seja,

[...] não aconteceu por conveniência ou por interesse deste ou aquele município, mas pela opção estratégica de acreditar-se que seria possível a existência de universidades que ultrapassem os limites geográficos de uma cidade e estivessem inseridas no contexto de uma região, a serviço de seu desenvolvimento (LÜCKMANN; CIMADON, 2009, p. 384).

No Rio Grande do Sul, as instituições comunitárias de origem regional, fruto do esforço das comunidades do interior na busca de seu desenvolvimento, formam um modelo institucional bastante distinto. No ano de 1993, um grupo de instituições comunitárias do Estado firmou um Protocolo de Ação Conjunta, constituindo o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), oficializado em 27 de abril de 1996. O Sistema de educação superior do

Comung formou-se com o objetivo de “viabilizar um processo integrativo que resultasse no fortalecimento individual das instituições e no consequente favorecimento da comunidade universitária sul-rio-grandense e da sociedade gaúcha”, ou em outras palavras, formou-se com objetivo de fortalecer as instituições que “comungam uma mesma crença ou ideal”, reafirmando o seu compromisso com o “desenvolvimento regional” (COMUNG, s.d., p. 4).

Ao longo dos anos, o Consórcio, enquanto representante das ICES gaúchas, obteve uma série de conquistas para as instituições – dentre algumas: programas e experiências compartilhadas, avaliação institucional, intercâmbios de professores e de alunos, integração entre diversos segmentos, como assessorias jurídicas, recursos humanos, assessorias de comunicação e bibliotecas. E ainda busca, de forma conjunta, por meio de convênios e políticas públicas, incentivos à formação acadêmica da população, à promoção de atividades culturais e ao desenvolvimento de ações de inovação (COMUNG, s.d., p. 4).

Atualmente o Comung representa o maior sistema de educação superior em atuação no Rio Grande do Sul, formando uma verdadeira rede de educação, ciência e tecnologia, que abrange vários municípios do interior do estado. Segundo o site da entidade, as 14 instituições integrantes ao Consórcio oferecem ensino a mais de 181 mil estudantes, em 1.527 cursos de graduação e pós-graduação (75 doutorados e 132 mestrados), atendidos por 8.802 docentes e 10.862 funcionários. As instituições que fazem parte do Comung atuam de acordo com cinco eixos do consórcio: compromisso com a qualidade universitária; compromisso com a democracia; compromisso com a comunidade; compromisso com a participação no processo de desenvolvimento social, cultural e econômico da região; e compromisso com a manutenção de suas características de instituição pública não-estatal (COMUNG, s.d.).

No Quadro 5 abaixo destacam-se as IES integrantes ao Consórcio Gaúcho, com suas respectivas localizações estratégicas no Rio Grande do Sul. Nota-se que as universidades comunitárias regionais sul-rio-grandenses concentram-se predominante na metade do Norte do estado, marcando a interiorização da educação superior no estado.

Quadro 5 – IES integrantes ao COMUNG no Rio Grande do Sul

Instituição Comunitária	Localização – RS
FEEVALE – Universidade Feevale	Novo Hamburgo
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Porto Alegre
UCPEL – Universidade Católica de Pelotas	Pelotas
UCS – Universidade de Caxias do Sul	Caxias do Sul
UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta	Cruz Alta
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Ijuí
UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos	São Leopoldo
UNIVATES – Centro Universitário Uivates	Lajeado
UPF – Universidade de Passo Fundo	Passo Fundo
URCAMP – Universidade da Região da Campanha	Bagé
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Erechim
UFM – Universidade Franciscana	Santa Maria
UNILASALLE – Centro Universitário La Salle	Canoas

Fonte: Sistematização da autora.

As universidades comunitárias regionais no estado de Santa Catarina surgiram a partir da iniciativa de diversos segmentos sociais, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento regional. A associação de esforços envolveu o poder público municipal e as entidades organizadas da sociedade civil, que mantinham preocupação em proporcionar o desenvolvimento social, econômico e cultural da região, uma vez que estavam situadas em locais pouco assistidos pelos poderes públicos estaduais e federais (MACHADO, 2009). As instituições catarinenses têm como característica marcante a sua base de atuação voltada ao envolvimento e desenvolvimento de sua região.

Até o final dos anos 1950, a maioria dos jovens catarinenses que pretendiam cursar o ES precisavam se deslocar para os estados vizinhos. Nesta época, em Florianópolis existia poucos cursos superiores ofertados em faculdades isoladas, os quais mais tarde se constituíram na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), criada em 1960 (LIMA, 2009).

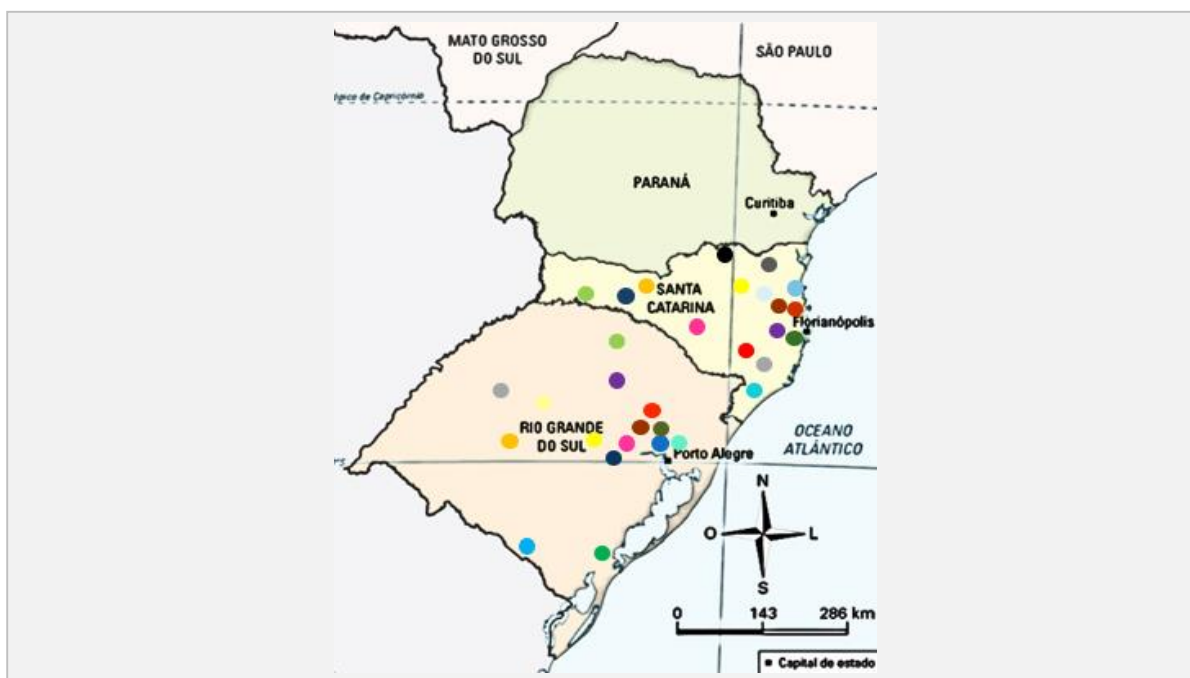
Em maio de 1974, as universidades fundaram a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). A associação formou-se com o objetivo de promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as instituições de educação superior, e assim buscar soluções para problemas comuns nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração. As 16 instituições afiliadas à ACADE, conforme dados do site institucional, ano de 2020, já somam 53 unidades espalhadas por todo o interior do estado catarinense. Em seu conjunto as fundações atendem 142.293 acadêmicos de graduação e pós-graduação, em 1.479 diferentes cursos de abrangência, com 8.968 professores e 5.924 funcionários (ACAFE, 2018c). Abaixo, no Quadro 6, apresentamos as fundações, mantenedoras das instituições de ensino superior integrantes ao Sistema ACADE.

Quadro 6 – IES pertencentes a ACAFE Catarinense

Instituição Comunitária	Localização – SC
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina	Florianópolis
FURB – Universidade de Blumenau	Blumenau
UNC – Universidade do Contestado	Mafra
UNESC – Universidade Extremo Sul Catarinense	Criciúma
UNIARP – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	Caçador
UNIBAVE – Centro Universitário Barriga Verde	Orleans
UNIDAVI – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	Rio do Sul
UNIFEBE – Centro Universitário de Brusque	Brusque
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense	Lages
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina	Tubarão
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí	Itajaí
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville	Joinville
USJ – Centro Universitário Municipal de São José	São José
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina	Joaçaba
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó	Chapecó
CATÓLICA – Centro Universitário Católica de Santa Catarina	Joinville

Fonte: Sistematização da autora.

A mobilização organizativa das comunidades regionais em favor da interiorização das universidades pode ser mais bem observada na Figura 7, que identifica a distribuição espacial das universidades comunitárias mantenedoras no Sul do país, especialmente no solo gaúcho e catarinense.

Figura 7 – Distribuição espacial das IES comunitárias regionais do RS e SC

Fonte: Elaboração da autora.

O território do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina agrega um conjunto expressivo de universidades comunitárias, oriundas do empenho das comunidades das diversas regiões.

Nos dois estados cerca de dois terços dos estudantes estão nos bancos acadêmicos das IES comunitárias regionais. Em todos os locais onde estão inseridas desempenham imprescindível papel no desenvolvimento, seja ao formar sujeitos qualificados, disseminar conhecimento relevante, desenvolver pesquisas, contribuir com demandas do poder público e da sociedade, auxiliar empresas, ampliar e atrair novos investimentos, gerar novos negócios, e ainda garantir e fortalecer a democracia pela prática da gestão participativa e transparente.

Muitos autores, como Franz e Silva (2002), Martins (2008) e Schmid (2009), compreendem que as universidades comunitárias regionais do Sul do país são as que mais fortemente manifestam sua condição de públicas não-estatais, uma vez que foram elas que estiveram à frente da mobilização em favor do reconhecimento de sua identidade como organização pública não-estatal, visando legitimar um marco legal próprio. Sendo recorrente encontrar no discurso das comunitárias gaúchas e catarinense a reafirmação de sua dimensão pública, como também é recorrente encontrar nos documentos institucionais a ênfase do aspecto comunitário regional das instituições. O caráter público não-estatal e a inserção da universidade na comunidade regional são marcas presentes e constantes das universidades interioranas do Sul do país, as quais, segundo Neves (1995, p. 9), configuram “novos arranjos institucionais”.

4.5 MISSÃO DA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA

A missão é a finalidade maior de uma instituição. Aquela que declara oficialmente os propósitos que a constitui e a diferencia, ou seja, diz por que ela existe e para quem existe. A missão de uma instituição de ensino revela todo o processo histórico de criação, evolução e legitimação da entidade. Para Vannucchi (2004, p. 34), “missão é o compromisso maior de toda universidade. À sua luz é que se cumprem suas funções básicas, o seu ideário específico, o seu pensar, o seu fazer e o seu agir, a sua fidedignidade e a sua coerência, nos âmbitos local, regional e nacional”. Ainda nas palavras do autor, “vive-se por uma missão e por ela se enfoca todo o relacionamento com a sociedade” (VANNUCCHI, 2004, p. 33).

Bertolin e Dalmolin (2014, p. 141) salientam que “é vasta, na literatura internacional, a vinculação da missão da universidade a objetivos nobres, de grande relevância como por exemplo, aos projetos de nações”. Por conseguinte, a missão de uma universidade abrange dimensões amplas, voltadas aos aspectos sociais, culturais, econômicos, ambientais, dentre outros. A missão institucional revela-se de extrema importância ao desempenho consciente de suas funções.

É comum a universidade comunitária brasileira construir, expressar e assumir sua missão a partir de três fundamentos básicos: a produção de conhecimento de qualidade para a sociedade, a transformação dos seus estudantes em cidadãos conscientes e profissionais íntegros, e a intervenção positiva na realidade social (VANNUCCHI, 2004). Para exemplificar a afirmação feita por Vannucchi, destacamos abaixo a missão institucional de duas IES Comunitárias, ambas situadas no Sul do país. Nota-se que estes três elementos, ou fundamentos básicos, de fato figuram como essenciais ao teor manifesto por cada universidade.

Missão da Universidade de Passo Fundo – UPF (localizada no Norte do Rio Grande do Sul): “produzir e difundir conhecimentos que promovam a melhoria da qualidade de vida e formar cidadãos competentes, com postura crítica, ética e humanista, preparados para atuarem como agentes de transformação” (UPF, s.d.).

Missão da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (localizada no litoral Centro-Norte de Santa Catarina): “produzir e socializar o conhecimento pelo ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo parcerias solidárias com a comunidade, em busca de soluções coletivas para problemas locais e globais, visando à formação do cidadão crítico e ético” (UNIVALI, 2019c).

Para além do texto teórico, o modelo comunitário de educação superior concebe sua missão como fundamento do trabalho cotidiano, justamente pelo que representa às comunidades interioranas do Sul do país, em termos de democratização de acesso ao ensino superior e pelo compromisso que assume perante o desenvolvimento local e regional. A missão das ICES é a referência central ao desenvolvimento das ações institucionais. Todo processo acadêmico de ensino-aprendizagem (formação humana), da prática da pesquisa (produção do conhecimento), dos projetos de extensão (ação comunitária) e ainda de gerenciamento institucional devem refletir e manifestar a missão, pois, do contrário, como cita Vannucchi (2004, p. 37), ela “será um corpo sem alma. Um plano de desenvolvimento institucional condenado a morrer no papel”.

Neste sentido, dirigentes, docentes e técnicos administrativos quando assumem a responsabilidade de trabalhar em uma universidade comunitária, a qual tem características peculiares e próprias, ficam cientes de que a vitalidade da universidade dependerá do nível de fidelidade à sua missão, para tanto passam a viver a missão institucional de forma consciente. Logo, a fidelidade à missão também passa a ser o critério fundamental de todo o processo de avaliação institucional da instituição comunitária (VANNUCCHI, 2004).

Atenta aos novos tempos, em que a educação superior passa a ser vista como um serviço comercial ou um produto a ser comercializado pelo mercado, a universidade comunitária é

constantemente desafiada a rever sua missão, sua identidade e sua própria existência. De acordo com Vannucchi (2004), algumas questões comumente levantadas refletem sobre: qual é a real necessidade de um modelo comunitário de ensino superior em um mundo globalizado? A missão, enquanto compromisso maior da universidade, resistirá às condições postas pelo mercado? Contudo, sabe-se que as respostas a estes questionamentos só poderão ser encontradas no cotidiano de cada instituição, quando todos seus representantes imbuídos da missão institucional, puderem avaliar e validar a eficácia deste paradigma singular de universidade, num país que se revela tão carente de sinergia entre o mercado, o Estado e a sociedade.

Ampliando o espectro, passando para as definições de visões e de valores, contidos nos documentos oficiais das universidades comunitárias, percebe-se que estas também revelam a especificidade e a singularidade do modelo comunitário, quando comparado aos demais modelos tradicionais de educação superior. Novamente, para exemplificar apresentamos a seguir as duas IES comunitárias já citadas anteriormente.

Visão e valores da UPF:

Visão: Consolidar-se como universidade comunitária regional, pública não-estatal, de excelência, por meio do reconhecimento de sua qualidade, valores acadêmicos, seu compromisso social e suas ações inovadoras e sustentáveis.

Valores: Compromisso com o desenvolvimento regional; Respeito à identidade, à diversidade e à equidade; Compromisso com a qualidade acadêmica e a sustentabilidade; Gestão colegiada e planejada; Inter e multidisciplinaridade; Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Autonomia didático-científica; Inovação e responsabilidade; Justiça, ética e cidadania (UPF, s.d.).

Visão e valores da UNIVALI:

Visão: Ser reconhecida como Universidade de excelência na atividade de ensino, no desenvolvimento e na divulgação de pesquisas e na gestão criativa e empreendedora de projetos sociais.

Valores: Nossos valores englobam o respeito ao pluralismo de ideias, o compromisso social com o desenvolvimento regional e global, a produção e uso da tecnologia a serviço da humanização, a ética no relacionamento e a formação e profissionalização de vanguarda (UNIVALI, 2019c).

Ambas ICES evidenciam expressamente o compromisso com o desenvolvimento social e regional, ou seja, sua relação de nexos orgânicos com a região na qual estão inseridas. Sobretudo destacam o compromisso com a qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão e demais valores

acadêmicos⁶³. A UPF manifesta o desejo de consolidar-se como universidade comunitária regional pública não-estatal de excelência, isto é, busca ser reconhecida pela especificidade de sua natureza.

A missão institucional é a razão da existência da universidade comunitária. Consubstancia-se como uma filosofia ou ideologia do trabalho diário, que requer fidelidade de todos os envolvidos no processo. A missão, a visão e os valores servem como um direcionador das metas e dos objetivos a serem alcançados pela instituição. Sua importância e seu constante enfoque corroboram para o desenvolvimento financeiro, humano e social da universidade, mas especialmente fortalecem a sua autoconsciência institucional, isto é, seu perfil identitário. Critério-chave para resistência e enfrentamento dos desafios postos a este modelo singular de universidade na atualidade.

4.6 PROBLEMATIZANDO A CONTEMPORANEIDADE DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS

A universidade não tem nenhuma 'verdade' a dar, a não ser a única verdade possível, que é a de buscá-la eternamente. Pois o saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem (TEIXEIRA, 1998, p. 35).

Vivemos tempos em que o mundo da educação superior está em plena efervescência. O prólogo da obra *A universidade no Brasil: concepções e modelos* (2011) anuncia que “é reconhecido, por um lado, o declínio do monopólio do conhecimento na universidade e em suas antigas funções, e por outro lado, a existência atual de uma diversidade de modelos de universidades e tipos de conhecimento” (MOROSINI, 2011, p. 7). A partir de um olhar retrospectivo da trajetória da instituição universitária, um dos autores da referida obra, Sguissardi (2011), problematiza a experiência universitária no Brasil sob a ótica dos modelos “clássicos”⁶⁴ de universidade. Perspectiva esta tomada como ponto de partida nesta seção para

⁶³ O termo “valores acadêmicos” diz referência a um conjunto de princípios ou valores históricos da academia e da universidade, tais como colegialidade, autonomia, qualidade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BERTOLIN; DALMOLIN, 2014).

⁶⁴ Alguns modelos clássicos de universidades serviram de referência para a expansão da instituição pelo mundo. A universidade de pesquisa, que surgiu na Alemanha, talvez seja a referência clássica mais conhecida. O modelo humboldtiano/alemão caracterizado pela autonomia e liberdade em relação ao Estado concebe a universidade como promotora do desenvolvimento das ciências e da formação intelectual e moral. Outro modelo clássico é o francês, que no século XIX por determinação de Napoleão, ressurgiu tendo como finalidade nuclear, a profissionalização (formação de especialista), para servir à nação, a universidade é significativamente ligada ao Estado e sua autonomia é relativa (ROSSATO, 1998).

ajudar recuperar, compreender e problematizar a realidade do modelo comunitário de organização universitária em nosso país, enquanto IES objeto desta tese.

Ao abrigo dos tradicionais modelos de organização universitária, alemão-humboldtiano (de pesquisa) e o francês-napoleônico (profissional), são ofertados novos modelos denominados por Sguissardi (2011) como “*modelos de ocasião* – universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva, “universidade mundial do Banco Mundial” ou de modelo anglo-saxônico” (p. 275).

No caso do Brasil, o primeiro modelo adotado foi o francês/napoleônico ou pombalino/coimbrão (universidade formadora dos quadros necessários ao Estado); depois, o alemão/humboldtiano (universidade construída a partir de tendências inovadoras, com liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar) – “após a laicização da sociedade e da vida universitária sob a égide da revolução burguesa” (SGUISSARDI, 2011, p. 276). Quanto à adoção de modelos, o autor entende que “o que se tem feito nestas terras do Novo Mundo são verdadeiros transplantes ou adaptações autóctones de estruturas universitárias europeias, principalmente de viés confessional até a Revolução Francesa, e vazadas nos conhecidos modelos clássicos” (SGUISSARDI, 2011, p. 276). Quer dizer, a educação superior reproduz experiências externas, sobretudo as europeias, transpassadas pelos modelos tradicionais de universidades (napoleônico e humboldtiano).

Até 1930 foi lenta a transformação do fazer universitário brasileiro. O avanço de um modelo de universidade de pesquisa ocorreu somente a partir da Lei 5.540/68 da Reforma Universitária, que determinou que a universidade deveria necessariamente associar a pesquisa e o ensino (denominação genérica do modelo neo-humboldtiano). Mais tarde, a Constituição Federal de 1988, no art. 207, acrescentou ao princípio de indissociabilidade pesquisa-ensino, um terceiro elemento, que havia ficado em segundo plano, a extensão, compondo assim o tripé “pesquisa-ensino-extensão”.

Contudo, dada a não obrigatoriedade de as instituições de ensino superior se constituírem como universidades, o modelo proposto pela Reforma e pela Constituinte foi adotado apenas nas universidades, com programas de pós-graduação consolidado. Formou-se então um sistema dual, com algumas universidades de pesquisa (humboldtianas), alguns centros de excelência, e uma maioria de instituições de ensino superior (faculdades isoladas e faculdades integradas ou federações de faculdades) (SGUISSARDI, 2011). Em outros termos, a legislação brasileira para a educação superior flexibilizou o surgimento de novos modelos de educação superior, uma vez que na prática não impôs legalmente condições de aprovação de novas IES à sua organização na forma de universidade. Para se ter uma noção mais exata da

pequena representatividade das universidades de pesquisa no Brasil, Ristoff (2011) apresenta alguns dados:

O sistema de educação superior brasileiro, ao contrário da compreensão popular, não é composto exclusivamente por universidades. Na verdade, quando atentamos para os números do Censo, percebemos que as universidades representam uma parcela ínfima do total de IES (8,4%). Isto significa dizer que 91,6% das instituições constitucionalmente não têm a obrigação de realizarem atividades de pesquisa ou extensão e não necessitam preocupar-se com mestrados, doutorados ou estudos aprofundados. Os números indicam que 67,8% das instituições são pequenas faculdades isoladas com até 1.000 estudantes (p. 25).

De acordo com Sguissardi (2011), se considerados os princípios que garantiriam a presença de traços de cada um dos dois modelos predominantes (napoleônico/ humboldtiano), chega-se na década de 1990 e início do século XXI com “um quadro onde nitidamente predomina a existência de estrutura e organização neonapoleônica, restando pouco espaço ainda para a existência de universidades neo-humboldtianas” (p. 284), visto que neste último modelo se encaixam basicamente as universidades em que efetivamente a pesquisa está associada à atividade formativa, contendo um conjunto de docentes altamente qualificados (professores com títulos de doutores), em regime de tempo integral e pós-graduação consolidada.

É preciso compreender que uma universidade não pode ser definida como tal se reduzir suas funções ao puro ensino. Sem pesquisa, extensão e desenvolvimento da cultura não há universidade, e essas são atividades que demandam expressivos investimentos, pois, são muito mais caras do que o ensino. Como assevera Vannucchi (2004, p. 48), “a pesquisa representa o desafio máximo da universidade e o imperativo primeiro do processo educativo autêntico e emancipatório”, ou seja, através da pesquisa a universidade passa a ser produtora de novos conhecimentos, uma construção que exige anos de investimentos, principalmente na capacitação de pessoas e consolidação de linhas de pesquisas junto aos programas de mestrados e doutorado. O que de certa forma justifica a grande expansão das IES de ensino em nosso país.

Para Bertolin (2009), o deslocamento e o redirecionamento dos fins da educação superior para os interesses do mercado tornaram as instituições privadas não universitárias um *nicho* de segmento a ser explorado, uma vez que oferecem cursos com menor duração, conseqüentemente, com cobrança de mensalidades mais baixas e um ensino voltado ao mercado de trabalho, ou seja, para a profissionalização e empregabilidade. A crescente criação de instituições vocacionadas para a formação profissional atende às exigências do mercado para uma formação mais rápida, flexível, que desenvolva competências e habilidades específicas ao setor produtivo. Haja vista a diversificação de cursos ofertados nas últimas décadas, “em cem

anos o número de carreiras cresceu de 3 – medicina, engenharia e direito – para 350, dos quais apenas vinte são considerados ‘tradicionais’ e os demais foram criados para atender às demandas do mercado de trabalho” (HADDAD; GRACIANO, 2004, p. 69).

A trajetória mostra a heterogeneidade do sistema federal de ensino superior brasileiro, isto é, um sistema constituído por uma grande variedade de tipos de instituições (universidades, faculdades integradas, faculdades isoladas, centros universitários e centros tecnológicos, institutos superiores ou escolas superiores), com distintas dependências (federais, estaduais, municipais, privadas e, mais recentemente, públicas não-estatais) e muitos atores com forte representatividade e profunda influência nas transformações por que passou a universidade no país (SBPC, CNPQ, CAPES, FAPESP, UNB, UNICAMP etc.).

Dito isto, compreender a realidade multifacetada e diversificada de modelos e tipos de instituição no campo da educação superior brasileira é uma tarefa bastante complexa, pois, requer distanciamento de estudos mais aligeirados e superficiais que procuram analisar este nível de ensino sob a perspectiva de um único modelo de universidade. E ainda mais complexa é a tarefa de caracterizar e/ou associar hoje os diferentes tipos de instituições sob a ótica dos modelos universitários clássicos ou das novas tendências de reconfiguração das IES em instituições neoprofissionais, tecnológicas e/ou voltadas exclusivamente para o mercado.

Nesta abordagem, a pesquisadora Bittar contribui quando cita na inferência de seu estudo “*Universidade de Ijuí (UNIJUI): expressão do segmento comunitário*” (2011) a aproximação do “modelo comunitário” ao que Sguissardi (2011, p. 226) “denominou de universidade neoprofissional, aquela cuja ênfase recai sobre a qualificação profissional para o mercado de trabalho e para o serviço comunitário que, em tese, reafirmaria o seu caráter público não-estatal”. A autora enfatiza que devido à necessidade de afirmar seu caráter público, o segmento comunitário (entendido como instituições comunitárias *stricto sensu* filantrópicas, confessionais e não-confessionais) prioriza os serviços de extensão e a ênfase na oferta dos cursos de graduação, em detrimento da pesquisa e da pós-graduação, muito embora haja experiência acumulada nestas duas áreas (pesquisa e pós-graduação) nas universidades, como é o caso das PUCs confessionais.

Na interpretação de Sguissardi (2011), a nova configuração da universidade e os variados modelos universitários em nosso país e no exterior são tributários da avalanche neoliberal que dita as regras à economia, à reforma do Estado e à concepção do conhecimento do ensino superior, fazendo deste um bem privado, quase-mercadoria, serviço educacional regulamentável no âmbito da Organização Mundial do Comércio. Para Santos (2004), as profundas transformações ocorridas no sistema nacional de educação superior são impostas

pelo fenômeno da globalização, no sentido da democratização do acesso, aumento da mobilidade internacional, emergência do “Estado avaliador”, diversificação dos modelos universitários e mercantilização da educação superior (instituições com fins lucrativos).

Concordemos nós ou não com a opinião dos autores citados acima, algo que não podemos negar é que a política de expansão da educação superior tem gerado um contexto de forte concorrência entre as universidades. Por um lado, evidencia-se um desenfreado processo de expansão da universidade privada (especialmente a com fins lucrativos), e por outro a ampliação da universidade pública federal e estadual. Logo, como observa Machado (2009), o efeito deste cenário para as IES comunitárias é enorme, agravado ainda pelo fato de que as universidades públicas acabaram se instalando em regiões próximas às IES comunitárias, não estabelecendo relação de parceria ou cooperação, nem tão pouco levando em conta a história construída por este conjunto de universidades comunitárias nas suas regiões.

Na mesma perspectiva, também se observa o estímulo do ensino a distância – EAD (privado e público estatal); a ampla redução do financiamento público à educação; a criação de fundações privadas no interior das IES públicas; a adoção de modelos empresariais de administração universitária; o esfacelamento das políticas públicas; a adequação de valores e de comportamentos a um novo modelo de acumulação capitalista; a perspectiva da educação a serviço da economia; a ameaça à vida e ao vigor da democracia, entre tantos outros problemas que se apresentam à educação.

Com efeito, o perfil neoprofissional das instituições de ensino superior avança em grandes proporções, deixando à margem o modelo neo-humboldtiano de universidade. Conforme Schugurensky (2002, p. 109), a universidade está cada vez mais heterônoma e competitiva, centrada nos setores externos, onde “o Estado e a indústria têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades”.

Para tanto, fortalecer o setor público, expandir a universidade de pesquisa ou neo-humboldtiana, adotar mecanismos de maior controle da expansão da universidade de ensino ou neoprofissional, se faz urgente e necessário às políticas públicas educacionais brasileiras, sobretudo para garantir a autonomia universitária, melhorar o financiamento público e ampliar as responsabilidades do Estado no oferecimento da Educação de qualidade.

À luz dos modelos clássicos e de ocasião apresentados pelo autor, é possível então situar o lugar e o espaço da universidade comunitária no cenário da educação superior brasileira, assim como o fez Bittar (2011), observando as transformações e as influências ocorridas para permanência e, inclusive, para avanço e/ou para modificação da configuração assumida por essas instituições.

A análise histórica de como se chegou à configuração das atuais instituições denominadas comunitárias revela a influência dos modelos clássicos, das experiências europeias e das adaptações às necessidades dos “novos tempos”, dadas orientações neoliberais, mas sobretudo, como citam Frantz e Silva (2002), revela um processo de “esforço pela construção de novos e ampliados espaços públicos de educação” (p. 18), de natureza pública não-estatal, bem como de preocupação com a interiorização do ensino superior e posteriormente de sua regionalização.

Alguns teóricos contemporâneos como Bueno (1996), Saviani (1997), Silva (2001) e Souza (1996), apontam que a abertura e a ampliação destes espaços públicos de educação têm como pano de fundo transferir as responsabilidades e/ou funções do Estado para iniciativa privada e para as organizações não governamentais, a fim de que solucionem os problemas sociais. Sob a tese da ineficiência do Estado e da eficiência do mercado, a esfera pública⁶⁵ empenha-se em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, ou pelo menos busca dividi-los na propagada forma de parceria.

Bueno (1996) compreende que a retração do Estado em oferecer educação está associada à desresponsabilização deste perante o setor. E a partir disto se estabelece uma nova relação entre o público e o privado, no qual o público incorpora o privado nos projetos de parcerias e incentivo às iniciativas da sociedade civil. Neder (1997) considera que o discurso de parceria minimiza a responsabilidade que o sistema político tem de definir com o governo e as empresas modos de intervenções sociais eficazes, o que em seu entender, em nada contribui para o fortalecimento da sociedade civil, mas gera sim uma sobrecarga para suas associações.

No mesmo sentido, Souza salienta que a base para o desenvolvimento de muitas propostas de intervenção social tem sido o trabalho comunitário, sob a égide da coesão e solidariedade entre as pessoas. “O desenvolvimento social e a complexidade crescente dos problemas sociais continuam trazendo à baila a importância da comunidade como realidade social de coesão e solidariedade entre os homens a ser resgatada a partir dos seus núcleos de vivência e existência” (SOUZA, 1996, p. 63). Entretanto, para a autora, esta concepção de que homem é tido como responsável pelo desenvolvimento do seu país e a comunidade é o núcleo e o meio de estimular e implementar este desenvolvimento são formulações que afastam o ideal de comunidade das condições reais da sociedade, ou seja, contribuem para o seu falseamento.

⁶⁵ “Na linha de argumentação proposta por Habermas, a esfera pública é entendida como uma instância mediadora entre a sociedade civil e as instituições políticas, um espaço em que o debate político das questões que afetam os cidadãos permite que elas se tornem públicas” (SCHMIDT, 2008, p. 46).

Por outro lado, Santos (2002) faz uma leitura positiva destas parcerias, em seu texto *Reinventar a Democracia* destacou que “está a emergir uma nova forma de organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais e globais” (p. 59). Para Gadotti (1997), esta ideologia estéril de “público *versus* privado” precisa ser superada, pois, perdeu o sentido hoje, uma vez que nunca conseguiu explicar concretamente a realidade e nem tão pouco conseguiu produzir alternativas eficazes ao ensino brasileiro.

As diferentes visões dos autores citados acima ajudam enxergar com mais clareza as questões que pairam sobre o universo comunitário. Mas o fato é que como o Estado historicamente não se mostrou hábil o suficiente para atender todas as demandas da sociedade, ele começa a abrir espaços e a gerar mecanismos capazes de substituí-lo, de modo a garantir que a sociedade tenha acesso aos serviços que necessita, sem que seja ele, necessariamente, o provedor. Neste sentido é que nascem as instituições e universidades comunitárias, em verdade, surgem da comunidade e visam ao bem-estar da comunidade, avocando para si a obrigação em concretizar uma série de serviços sociais.

Alguns pesquisadores, como Pucci (1999), Bittar (2011), revelam o “comunitário” como um “*espaço ambíguo*”, de contradições, já que ele não é nem público, no sentido de estatal, nem privado, no sentido estrito, empresarial, é “público não-estatal”. Para Bittar (2011), equivale dizer que “a identidade das instituições comunitárias está se construindo num processo ‘*prenhe de tensões*’ (ADORNO, 1996), de elementos que se interpenetram, não devendo, pois, ser compreendidos como ‘*categorias estáticas*’” (p. 219, grifos da autora).

No âmbito das tensões, contemporaneamente, é notório que uma das principais marcas e fonte de tensões à universidade comunitária é a sustentabilidade. Segundo Morosini (2011), a tensão econômico-financeira das ICES decorre justamente da sua dupla natureza – “caráter público de serviço à comunidade, que tende a ser visto como oposto à sustentabilidade, e o caráter heterônomo e cambiante de sua inegável inserção num mundo globalizado, competitivo e em luta pela sobrevivência, que exige o empreendedorismo” (p. 61).

Dito de outra forma, a nova configuração econômica global apresenta grandes desafios à sobrevivência das universidades comunitárias, sobretudo porque buscam preservar os traços de sua identidade (*ethos* comunitário), garantindo valores acadêmicos num contexto permeado pela mercantilização, que impacta sobremaneira as condições de sustentabilidade econômica, uma vez que estas instituições possuem uma estrutura de recursos predominantemente privada.

Esta realidade pode ser observada nas inferências dos estudos de pesquisa de Venerio e Wolkmer,

Sustentadas majoritariamente por mensalidades pagas por seus alunos, as universidades catarinenses pagas mantidas por fundações públicas de direito privado se encontram em **quadro de redução de receitas**, consequência da redução do número de alunos matriculados (devido principalmente à expansão do ensino privado e expansão do ensino gratuito) (2011, p. 79, grifos nossos).

Segundo Bertolin e Dalmolin (2014), a agenda central das ICES, nos últimos anos, vem sendo “a necessidade de cortes de gastos com vistas à sustentabilidade econômica e às demandas por investimentos para o desenvolvimento da qualidade, bem como por adoção de novos modelos de gestão” (p. 140). Pois, por um lado, tem-se a competição imposta por instituições privadas mercantis, que demanda ajustes e cortes nas despesas com cursos e projetos. De outro lado, tem-se as avaliações externas e supervisões do Inep/MEC e ainda a própria natureza comunitária destas instituições, que exige mais qualidade no ensino, na pesquisa e nos projetos de extensão (BERTOLIN; DALMOLIN, 2014). Equilibrar esta balança tem sido um imenso desafio à universidade comunitária.

No entanto, apesar de enfrentar uma série de percalços, sobretudo no campo econômico-financeiro, as ICES são resilientes e continuam a desempenhar um forte papel no campo social. Como assevera Longhi e Both, mesmo com enormes dificuldades financeiras,

[...] as universidades comunitárias continuam a desempenhar, em tempos difíceis de fluidez, de globalização, de desenraizamento, o papel de protagonistas, ao exercer forte atuação integradora, ao fazer com que a comunidade resgate e/ou mantenha as suas tradições, a sua identidade (2009, p. 289).

A postura de resiliência ou resistência da universidade comunitária foi identificada em recente estudo publicado por Fioreze (2018). A partir de uma pesquisa desenvolvida junto às ICES do Rio Grande do Sul, a autora constata que existe “um movimento de deslocamento das instituições na direção do chamado capitalismo acadêmico⁶⁶ na nova economia. Esta tendência, porém, coexiste com uma postura de resistência no sentido da preservação dos valores da

⁶⁶ A teoria do “capitalismo acadêmico” desenvolvida por Sheila Slaughter e Gary Rhoades (2004) visa compreender os processos nos quais as instituições de educação superior passam a ser envolvidas na chamada “economia do conhecimento”. Para os autores o capitalismo acadêmico “se concentra nas redes - novos circuitos de conhecimento, [...] redes que vinculam instituições e professores, administradores, profissionais acadêmicos e estudantes à nova economia. Novos comportamentos de investimento, marketing e consumo por parte dos membros da comunidade universitária também os vinculam à nova economia. Juntos, esses mecanismos e comportamentos constituem o regime de conhecimento/aprendizado do capitalismo acadêmico” (SLAUGHTER; RHOADES, 2004, p. 26).

educação superior como bem público” (FIOREZE, 2018, p. 815). Em outros termos, o modelo comunitário está se deslocando na direção do capitalismo acadêmico, mas também tem resistido em preservar a educação e o conhecimento como bens públicos.

Por fim, em um cenário tão polarizado e complexo é comum o questionamento das instituições de ensino superior, sobretudo das comunitárias, quanto à subsistência do modelo adotado. As IES questionam-se, por um lado, se os modelos com perfil mais tradicional (neo-humboldtiano – com alto percentual de professores com título de doutor, em regime de tempo integral, com pós-graduação consolidada e com a existência efetiva de pesquisa associada à atividade de formação) serão capazes de atender às demandas que emergem por uma universidade mais aberta às necessidades da sociedade, e que atenta aos problemas mundiais, com agilidade, busque por soluções e inove fornecendo tecnologias ao setor produtivo. De outro, também se questiona se os modelos modernos de universidades, ditos de ocasião ou ainda heterônomos e competitivos, voltados ao mercado, darão conta de responder adequadamente às demandas da sociedade, ao passo que garantam e preservem o compromisso social, os valores acadêmicos e a interação com a comunidade.

Convém lembrar que a instituição universitária é uma das poucas instituições que subsistem desde a idade média, sendo uma das mais antigas instituições do mundo. Por conseguinte, vem ao longo dos tempos se renovando e se reconfigurando para cumprir com suas funções, na medida em que a sociedade modifica e renova suas expectativas e anseios com relação à educação superior e ao conhecimento. Assim, como cita Sguissardi, “é lugar comum dizer-se que a universidade é filha de seu tempo” (2011, p. 278). Para tanto, tais mudanças, como recomendam Bertolin e Dalmolin (2014, p. 145), “devem ser resultado de um processo de profunda reflexão e problematização acerca das características e da realidade de cada universidade”.

As profundas transformações ocorridas no decurso da história constituíram a universidade comunitária de hoje, vista como um modelo diferenciado, que se confronta com a esfera pública e com a iniciativa privada empresarial e proclama seus objetivos em relação à qualidade e à integração do seu ensino, com a pesquisa e a extensão. Contudo, as novas condições colocadas à educação superior pela intensificação do processo de globalização da economia mundial, pela inovação tecnológica (comunicacional e informacional), associado à diversificação e expansão do ensino superior, têm impactado de forma substancial as universidades comunitárias, como já exposto alhures.

De qualquer modo, a literatura assinala que os novos tempos exigem adequações e reconfigurações às IES. Para que prossigam, as universidades comunitárias precisam se

reinventar e constantemente repensar sua missão, seu compromisso regional, sua responsabilidade social, seu modelo de gestão colegiado e democrático, de modo a manter suas funções, ser competitiva e contribuir com qualidade na expansão do sistema de educação superior brasileiro. No entanto, como salientam Bertolin e Dalmolin (2014, p. 152), “é essencial que as universidades comunitárias continuem valorizando e investindo o máximo possível em pesquisa e extensão”. Pois, na compreensão dos autores, a pesquisa desenvolvida nos cursos de *stricto sensu* e a realização de projetos de extensão de interesse das comunidades são os grandes diferenciais qualitativos das universidades comunitárias, os quais devem ser preservados para conquistar a sustentabilidade econômica institucional no longo prazo, bem como para manter seu *status* de universidade comunitária de relevância, com tradição e reconhecimento social. Em suma, as ICES devem buscar a sustentabilidade financeira sem solapar os nobres valores acadêmicos institucionais que as constituem.

Na mesma perspectiva, Vannucchi (2004) destaca que a subsistência da universidade está diretamente associada ao seu entusiasmo e à sua capacidade de criar e sonhar, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão, pois,

Uma universidade se desarticula e mirra se dentro dela não houver entusiasmo, se minguaem seus recursos vitais, se diminuir a capacidade de rever seu *modus operandi* num ensino articulado com a pesquisa e a extensão, se esmorecer a capacidade de criar e se perder a vontade de sonhar (p. 45).

Por outro lado, com muita sensatez, Lückmann e Cimadon (2015, p. 77) citam que “o Estado precisa construir as condições políticas de uma presença mais orgânica junto às instituições comunitárias, caso contrário corre-se o risco de vermos uma experiência bem-sucedida de educação superior se perder com o tempo”.

Contudo, torna-se difícil fazer qualquer previsão hoje sobre o futuro da universidade brasileira, seja ela estatal, comunitária ou privada. A crise econômica, a recessão mundial, a redução dos recursos públicos, a queda de demanda, a baixa de receitas, o aumento da concorrência, a fuga de cérebros para as IES públicas estatais e para fora do país, o possível rebaixamento de forma de organização universitária e ainda o capitalismo acadêmico na nova economia deixam a educação superior vulnerável e suscetível ao contexto competitivo. Para Vannucchi (2004), sobreviverão e resistirão à crise aquelas universidades que têm um projeto próprio bem definido e aqui poderíamos complementar, resistirão aquelas universidades que melhor se adaptarem às mudanças regionais, nacionais e mundiais.

A problemática da realidade do modelo comunitário de universidade é ampla e complexa, para tanto não há ambição de esgotar, nesse momento, os sinais de tensionamentos da universidade comunitária na contemporaneidade, e sim apenas destacar alguns elementos recorrentes na literatura.

4.7 UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA E SUA RELAÇÃO COM AS *CAPABILITIES* DE WALKER E MCLEAN

Diante do exposto nas seções anteriores, buscamos agora, de modo especial, observar a conexão das instituições comunitárias com a seleção das *capabilities* profissionais para o bem público de Walker e McLean (2013). E, nesta perspectiva, também vamos destacar a relação entre “*capabilities* e comunidades”, enfatizando a importância das comunidades para a expansão das capacitações humanas, a exemplo do que faz Ibrahim (2006), quando desloca a análise das capacitações do indivíduo à coletividade e evidencia o valor intrínseco e instrumental das estruturas sociais.

Dentre as oito *capabilities* criadas por Walker e McLean (2013), podemos considerar que duas delas são, particularmente, apropriadas para se estabelecer um elo de aproximação ou associação com o modelo das instituições comunitárias. São elas: “afiliação (solidariedade)” e “luta social e coletiva”. É possível dizer que estas duas *capabilities* estão diretamente ligadas aos princípios constitutivos da universidade de *ethos* comunitário (nosso objeto de estudo), que tem em sua base vínculos estreitos com a comunidade local e regional.

Para contextualizar e refletir sobre esta relação, vamos retomar aqui a descrição e o detalhamento oferecido pelas autoras, a estas duas *capabilities* e *functionings*:

Afiliação (solidariedade) - Aceitando obrigações com terceiros (outras pessoas); cuidado e respeito pela diversidade das pessoas; compreendendo a vida dos pobres e vulneráveis; desenvolvendo relacionamentos e empatia entre grupos sociais e hierarquias de *status*/prestígio; respeito crítico pelas diferentes culturas; comunicando conhecimento profissional de forma acessível com cortesia e paciência.

Luta social e coletiva - Abordagem de empoderamento da comunidade/promovendo os direitos humanos; contribuindo para a formulação e implementação de políticas; identificando espaços para transformação/conduzindo e gerenciando mudanças sociais para reduzir a injustiça; trabalhando em equipes profissionais e interprofissionais; participando do raciocínio público/ouvindo todas as vozes na “conversa”; construindo e sustentando relacionamentos e redes estratégicas com organizações e com o governo (WALKER; MCLEAN, 2013, p. 82, tradução nossa).

A “afiliação” diz respeito ao papel primordial da construção de relacionamentos, isto é, da construção de pontes entre as pessoas como elemento-chave para interação social, da

compreensão de diferentes culturas e da capacidade de se comunicar com pessoas de diversas origens. Por exemplo, na profissão de um advogado, a afiliação é particularmente importante porque facilita a interação entre o profissional e o cliente, sobretudo quando este comunica e orienta o seu cliente (principalmente, as pessoas mais vulneráveis e que vivem na pobreza) sobre as leis, de forma acessível, com uma linguagem básica e de fácil compreensão, assim atua com respeito e faz com que a pessoa não se sinta numa posição inferior. A afiliação requer tratar as pessoas com dignidade e respeito, também exige habilidades humanas de empatia, de escuta, de cordialidade, de honestidade, isso tudo constrói bons relacionamentos. O respeito aqui é visto como condição *sine qua non* para construir relacionamentos, assim como o capacitar e o empoderar as pessoas/comunidades a serem autossuficientes e autodeterminadas é outro princípio elementar desta *capability* (WALKER; MCLEAN, 2013).

Martha Nussbaum (2011), em sua seleção das *capabilities* humanas centrais, apresenta a *capability* “afiliação” como aquela que desempenha um papel arquitetônico/estruturante e permeia todas as outras. Tal capacitação diz respeito à necessidade de afiliação e de convívio com os outros seres humanos, envolve a empatia e as diversas formas de interação social, integra as bases sociais do autorrespeito e da não humilhação, a capacidade de ser tratado com um ser humano digno e igual aos outros, sem qualquer tipo de discriminação. Para a autora, proteger esta *capability* significa proteger instituições que constituem e alimentam tais formas de afiliação e proteger a liberdade de associação e expressão política.

A “luta social e coletiva” é uma abordagem centrada no empoderamento da comunidade, no sentido de capacitar a comunidade e promover o desenvolvimento humano. Esta *capability* busca conectar as pessoas previamente divididas por problemas sociais e culturais, como divisões entre diferentes denominações de raças, de classe social (ricas e pobres), de gênero (homens/mulheres, heterossexuais/gays) etc. Além disso, encoraja as pessoas a participar da vida na comunidade, agir coletivamente e buscar solucionar os problemas de forma conjunta. Para os teólogos, o esforço social e coletivo une as pessoas, incentiva as pessoas à ajuda mútua, forma uma visão compartilhada, motiva e inspira lideranças e facilita mudanças sociais mais ampla nas comunidades. Por exemplo, os profissionais da saúde, uma vez engajados com a comunidade, capacitam e promovem vidas saudáveis, ajudam pessoas que vivem na pobreza a melhorar ou mudar suas próprias práticas de assistência à saúde e contribuem para a transformação social (WALKER; MCLEAN, 2013).

Percebemos pelos enunciados citados acima que em ambas as capacitações, a preocupação central é existência do outro nas relações de interação social. Relações estas que partem da cooperação, do respeito à diversidade ou heterogeneidade das pessoas, da empatia,

da compaixão, do altruísmo, da participação ativa, do respeito às regras e valores comuns, do trabalho conjunto/coletivo, do reconhecer e promover os direitos humanos, do comunicar conhecimentos e publicizá-los de forma acessível, por fim, do empoderamento da comunidade. Outrossim, lembramos também que estes *functionings* (realizações/conquistas) se aproximam do que Sen chama “poder participar da vida da comunidade” e reforçam seus argumentos sobre a importância das interações sociais à expansão das *capabilities* humanas, ou seja, a importância das conexões sociais para ajudar as pessoas alcançarem vidas que valorizam.

Como dito por Schmidt (2017, p. 19), com base no axioma aristotélico, a comunidade é condição ontológica de existência do ser humano. “Não há humanos fora do círculo social. Somos essencialmente sociais, moldados nas e pelas relações que estabelecemos com os outros seres humanos. A comunidade é o espaço do afeto, dos valores compartilhados e da reciprocidade, constituintes da identidade pessoal”. No entanto, há posições que são distintas. Há quem veja a comunidade com um adversário à autonomia individual (ou à liberdade individual), à racionalidade moderna e à cidadania universal. E há quem veja a comunidade como protetora dos valores comuns, da cooperação e do espírito cívico (SCHMIDT, 2017). Nesta tese nos filiamos e buscamos reforçar os argumentos da segunda concepção, olhando para a comunidade com as lentes da abordagem das *capabilities* que concebe os indivíduos como “agentes com diversos objetivos e compromissos valiosos em nome de si próprios e de sua sociedade” (ALKIRE, 2005, p. 125).

Neste sentido, enfatizamos a expressão da socialidade humana que se faz presente na universidade comunitária, que poderia aqui ser traduzida como “afiliação e engajamento social e coletivo”. Uma vez que está na essência deste modelo de instituição comunitária, sem fins lucrativos, promover relações solidárias (afetivas e de empoderamento da comunidade), voltadas a responder às demandas que nascem das necessidades da população local e regional. As ICES, além da educação profissional, também oferecem uma educação cidadã, voltada aos interesses da sociedade. Conforme mostrado na seção 2.5 deste capítulo, os valores destas universidades são bastante claros ao afirmar seu compromisso com o desenvolvimento regional (e global), com respeito à identidade, à diversidade e à equidade, com a qualidade acadêmica e a sustentabilidade, com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com a gestão colegiada e democrática, com a inovação e a responsabilidade, com a ética, cidadania e justiça social.

Conforme Vannucchi (2004), a missão das universidades comunitárias somente se realiza na interação com a comunidade, ou seja, através do engajamento social e coletivo com a comunidade. Outro aspecto relevante, neste sentido, é que as ICES foram criadas e concebidas

pela iniciativa de líderes da própria comunidade, ou seja, pela organização da sociedade civil junto ao poder público local, o que legitima sua identidade comunitária e as diferencia dos demais modelos de instituições, sejam elas, públicas ou privadas.

As ICES procuram promover relações de igualdade, respeito à diferença e engajamento social. Buscam desempenhar um papel significativo no desenvolvimento transformador, contribuindo para qualidade dos serviços públicos, ampliando a participação cívica e consolidando as reformas democráticas. Por suas características marcantes e distintas, voltadas à consciência social e à reponsabilidade social para com os outros, facilmente, é possível associar estas instituições às *capabilities* de bem público, em especial, a afiliação e a luta social e coletiva (presentes no *index* de Walker e McLean (2013)). O que é, particularmente, relevante do ponto de vista da formação humana e profissional que oferece aos seus estudantes, sobretudo, quando essas ICES buscam formar profissionais pró-bem-público, capazes de melhorar as capacitações individuais e coletivas.

Dito isso, passamos a explorar a segunda proposta de reflexão para esta seção que é de observar os estudos que associam “abordagem das *capabilities* e comunidades”, os quais ainda são bastante incipientes e escassos (como dito no capítulo da introdução). Para tanto, nos guiamos aqui nas referências encontradas no trabalho de sistematização realizado por Graciela Tonon (publicado no *Journal of Human Development and Capabilities*, no volume 19 de 2018). Nesta edição, de discussão inicial sobre a temática, a autora organiza e apresenta oito artigos escritos por autores de diferentes geografias (África, Ásia, Europa e América Latina), os quais, devido os limites desta pesquisa, apenas os mencionamos em nota⁶⁷.

⁶⁷ 1. Comunidades locais e evolução das *capabilities* (*Local communities and capability Evolution*), escrito por Mario Biggeri, Andrea Ferrannini e Caterina Arciprete; 2. *Capabilities e functionings e o lugar do gênero: Lições de Organizações de Base Comunitária Haitiana (The Gendered Space of Capabilities and Functionings: Lessons from Haitian Community-Based Organizations)*, de Jennifer Vankeenstiste; 3. *A Capability approach e avaliação de Programas de Desenvolvimento Orientado à Comunidade (The Capability Approach and evaluation of Community - Driven Development Programs)*, de Trang Pham; 4. *Alavancando as Capabilities das Comunidades para Aumentar a Responsabilidade pelos Direitos à Saúde: O Caso da Voz e Ação do Cidadão (Leveraging Communities' Capabilities to increase Accountability for Health Rights: The Case of Citizen Voice and Action)*, de David Walker; 5. *Diálogo Intercultural na Prática: uma investigação colaborativa da integração da comunidade por meio das atividades de empreendimento social do BlueFire vistas através de uma lente de capabilities de pesquisa-ação participativa (Intercultural Dialogue in Practice: a collaborative investigation of Community integration through BlueFire's social enterprise activities viewed through a participatory action research capability lens)*, de Veronica Crossbie; 6. *Quando a coletividade faz a diferença. Insights teóricos e empíricos de comunidades urbanas e rurais na Colômbia (When collectivity makes a difference. Theoretical and empirical insights from urban and rural communities in Colombia)*, de Alejandra Boni, Gynna Millán and María Alejandra Millán; 7. *Expandindo capabilities em áreas de serviços integrados (ISAs) como comunidades de cuidado (Expanding capabilities in integrated service areas (ISAs) as communities of care)*, escrito por Erik Jansen; 8. *Community Service-Learning (CSL): Pedagogia na interface da pobreza, desigualdade e privilégio (Community Service-Learning (CSL): Pedagogy at the interface of poverty, inequality and privilege)*, de Mtimi Mtawa (TONON, 2018, p. 122-124, tradução nossa).

Os pesquisadores ao estabelecerem a relação “*capabilities* vs comunidades” exploram questões como: as razões pelas quais as pessoas valorizam fazer parte de uma comunidade; os laços e vínculos sociais, a amizade, a solidariedade e o espaço público; as *capabilities* coletivas que são expandidas por meio da participação da comunidade; como a partir das *capabilities* e *functionings* coletivos as comunidades planejam seus próprios territórios; os fatores de conversão associados à expansão das *capabilities*; os antecedentes históricos das comunidades e, finalmente, a agência individual e coletiva das pessoas e sua influência nas comunidades. Comumente, estes são os elementos-chave das análises até então realizadas sobre o enfoque.

É importante mencionar que o termo “comunidade” não tem um conceito⁶⁸ único, uma vez que as transformações sociais ocorridas (ao longo do tempo) alteraram suas tradicionais características distintivas. Torres Carrillo (2002), em seus estudos, identifica diferentes conceitos contemporâneos de comunidade, sendo eles: um modo de existência, uma conexão social, um projeto de mobilização, um espaço político. Outras interpretações apontam o conceito, como redes de relações que produzem apoio mútuo (SARASON, 1974), ou destacam a relevância da intersubjetividade e compartilhamento (LO BIONDO, 1999).

Mas, para além disso, Evans (2002) concebe o conceito de *capabilities* coletivas. Tratando deste conceito, Ibrahim (2006) busca refletir sobre as *capabilities* e tenta associá-las às estruturas sociais, evidenciando a relevância das coletividades à expansão das capacitações humanas. Igualmente, Murphy (2014, p. 323), ao tratar deste conceito, lembra que o próprio Sen (2002, p. 85), muito embora não tenha detalhado ou desenvolvido este conceito, não deixou de referir-se a ele, em especial quando menciona que a “liberdade só está disponível e é exercida por agentes humanos individuais que trabalham juntos como parte de um grupo ou coletivo”, ou seja, faz menção à importância da liberdade e à qualidade desta liberdade disponível. No entanto, como bem esclarece Tonon (2018), o conceito de *capabilities* coletivas não deve ser compreendido como sinônimo de comunidade, uma vez que as *capabilities* coletivas também podem ser expandidas em diferentes tipos de organizações.

Resgatando os princípios da abordagem das *capabilities* e refletindo sobre o que as pessoas conseguem realizar ou se tornar no curso de suas vidas, lembramos que “*capability* é a habilidade que permite os indivíduos realizar *functionings* de vida valiosos [...]” (TONON, 2018, p. 121). Para Robeyns (2005, p. 94), “a característica central da abordagem da *capabilities* é seu foco no que as pessoas são, de fato, capazes de fazer e ser; isto é, suas capacitações”. E, para Sen (2010), a *capability approach* é uma proposição teórica para avaliar satisfação com a

⁶⁸ Na seção 4.1 deste capítulo, outras definições de “comunidade” foram apresentadas, tomando como base os autores: Tönnies, Fustetti, Swift, Bauman e outros.

vida, percepção de situações sociais, desenho de políticas públicas (que afetam o desenvolvimento econômico), políticas sociais e desenvolvimento internacional. A CA centrasse na liberdade e no bem-estar das pessoas como um princípio importante de seu desenvolvimento.

Assim, como orienta Tonon (2018), para que possamos estabelecer a conexão entre as comunidades e as suas *capabilities*, inicialmente, devemos decidir se vamos considerar uma comunidade como uma entidade com valor inerente ou como um somatório⁶⁹ de situações individuais. Outrossim, a autora enfatiza que no trabalho com comunidades é imprescindível conhecer o contexto da comunidade e compreender os enunciados das pessoas (seus membros) a respeito de suas comunidades.

No artigo científico *Vinculos Comunitários y Reconstrucción Social*, Torres Carrillo (2002) busca reivindicar a “comunidade” como categoria analítica e propositiva capaz de descrever, compreender e conduzir laços sociais e arranjos de vida. Neste sentido, é importante evidenciarmos alguns elementos presentes no estudo das comunidades, como laços sociais, amizades e espaços públicos. Para Lechner (2002), os laços sociais representam um patrimônio cultural de saberes e costumes, de experiências práticas e disposições mentais que se acumulam, se reproduzem e se transformam. Estes vínculos sociais podem se transformar em amizade, tal como concebida por Aristóteles, que reconhecia e valorizava a amizade que existe na comunidade, até a definindo como comunidade, uma vez que o que cada um de seus membros escolhe experimentar é o que deseja compartilhar com os seus amigos (TONON, 2018). Já os lugares comuns ou espaços públicos geram interação social, oferecem as pessoas um meio de sociabilidade e vínculo comunitário, ou como dito por Tonon, contribuem “para garantir a democracia local e a vitalidade da comunidade, uma vez que promovem a igualdade social entre seus membros, gerando hábitos de associação pública, ao mesmo tempo que oferecem apoio social tanto aos indivíduos quanto as comunidades como um todo” (2018, p. 122). Em outras palavras, o espaço público proporciona um contexto de troca, reciprocidade, interação e participação comunitária e democrática.

Já a democracia, de acordo com Sen (2010), é o único sistema de organização política que permite a expansão da liberdade e da agência das pessoas, tanto no âmbito pessoal quanto comunitário, uma vez que para o autor, a liberdade individual implica comprometimento social. Muito embora Sen (2010) tenha sido bastante enfático sobre a importância dos contextos de interação à expansão das capacitações pessoais, e da mesma forma Robeyns (2005), quando

⁶⁹ Para Boni *et al.* (2018), a existência de *capabilities* coletivas são mais do que a soma das *capabilities* individuais.

argumenta que grupos e estruturas sociais podem ser facilmente apreciados na abordagem da *capabilities*, ainda assim há críticos que compreendem a abordagem das *capabilities* como, exclusivamente, individualista e questionam sua preocupação para com a dimensão coletiva.

Ibraim (2006), buscando capturar a relação interativa entre *capabilities* individuais e estruturas sociais, ressalta a importância da coletividade para as *capabilities* humanas. A ação coletiva possibilita às pessoas expandirem e exercerem “novas *capabilities*”. Em outros termos, o engajamento social e o exercício participativo, presentes na comunidade, por meio de atividades, serviços integrados e programas de desenvolvimento voltados à comunidade, promovem a expansão das *capabilities* coletivas, ou as aprimoram, como dito por Boni *et al.* (2018), uma vez que “é nesses espaços comunitários que as pessoas participam, priorizam e definem sua visão do bem público” (BONI *et al.*, 2018, p. 223). Para Biggeri *et al.* (2018), a comunidade local constitui o ambiente socioinstitucional que molda mais diretamente o bem-estar individual e coletivo.

Para Crocker e Robeyns (2009), as *capabilities* coletivas são desenvolvidas por meio do exercício da agência coletiva. Lembrando que um agente, conforme definido por Sen (2010), é alguém que age e faz a mudança acontecer. A agência diz respeito à habilidade do indivíduo de buscar e alcançar os objetivos que valoriza. No entanto, como salienta Ibrahim (2006), para além da agência individual, onde uma pessoa “individualmente” busca conquistar seus próprios objetivos ou bem-estar, através de atos de agência coletiva, o indivíduo pode buscar e alcançar estes objetivos ou bem-estar coletivamente, participando de um grupo com interesses semelhantes. Uma vez que o envolvimento com a comunidade oferece a oportunidade de obter agência individual, mas, sobretudo, também promove a agência conjunta/coletiva. Neste sentido, o que importa “é que as pessoas individualmente e coletivamente conduzam suas vidas, às vezes, realizando ou ajudando a realizar os objetivos uns dos outros, e, às vezes, formando intervenções conjuntas e exercendo a agência coletiva” (BONI *et al.*, 2018, p. 218).

Destacados estes elementos, na verdade, “fazer parte da vida da comunidade”, assim como aludido por Sen (2001), é um *functionings* sofisticado (importante), que reflete na expansão das capacitações humanas valiosas. Por isso, quando refletimos sobre a relevância da instituição de ensino (enquanto, uma comunidade de relações e vidas coletivas), e sobretudo, das universidades, situadas no Sul do Brasil, que têm em sua constituição o princípio comunitário e o compromisso social com o seu lugar, fica evidente o quanto ela pode configurar um meio de propulsão das *capabilities*, tanto individuais quanto coletivas. Isto é, os participantes e engajados no processo de ensino, pesquisa e extensão podem aprimorar suas capacitações individuais (por exemplo, podem ter uma visão crítica e consciente de sua

profissão, ser capaz de estabelecer relações de empatia e solidariedade etc.) e coletivas (por exemplo, serem capazes de fazer uma leitura crítica e abrangente do contexto que se encontram, se reconhecerem como agentes de mudanças etc.).

Assim como pressupomos na introdução desta tese, com base em Sen e Nussbaum, de que a educação é o componente vital do desenvolvimento e das *capabilities* humanas. Defendemos aqui que a universidade comunitária, justamente por pertencer à “comunidade”, ter missão pública e conexão social, pode se constituir numa potente aliada a expandir e promover novas e valiosas *capabilities* humanas, ou seja, pode ampliar as liberdades e oportunidades das pessoas, sobretudo, quando os programas de pós-graduação de *stricto sensu*, por meio das diretrizes dos PNPG, passarem apreciar e incluir a abrangente abordagem das *capabilities* em seus arranjos educacionais (currículos, pedagogias, projetos, pesquisas etc.), deliberações, avaliações, engajamento social entre outros (ver proposição apresentada no capítulo anterior), e seus egressos, pós-titulados mestres e doutores forem agentes das mudanças necessárias a um mundo mais justo e humano a todos, ou, em outras palavras, escolherem contribuir para o bem público e desenvolvimento da sociedade como um todo.

Outro aspecto importante é a ligação direta que podemos estabelecer entre a universidade comunitária e a lista de *capabilities* criada por Walker e McLean. Em cada uma das *capabilities* (visão informada, afiliação (solidariedade), resiliência, luta social e coletiva, reflexividade emocional, integridade, segurança e confiança), podemos encontrar elementos que estão presentes na origem e constituição deste modelo de instituição, mas em especial, destacamos duas delas, que são afiliação (solidariedade) e engajamento social e coletivo. Na universidade comunitária, estes princípios e valores estão imbricados em sua constituição, isto é, fazem parte de sua missão e compromisso social, constam em seus documentos institucionais e orientam as práticas cotidianas das pessoas envolvidas no processo de ensino, pesquisa e extensão.

Finalmente, como anunciado no início deste capítulo, foram apresentadas de modo geral as universidades comunitárias, enquanto organizações públicas não-estatais, detalhando sua origem, constituição, características, marco legal, missão e desafios contemporâneos, o que revelou e possibilitou compreender as especificidades deste modelo institucional idealizado e construído pela iniciativa da organização civil da sociedade, de ampla inserção na comunidade regional e, principalmente, comprometida com a educação superior de qualidade. E, por fim, foi destacado a importante relação das universidades comunitárias com as *capabilities* voltadas à afiliação e ao engajamento social e coletivo, e ainda a associação entre “*capabilities* e

comunidades”, servindo esta como base para (re)pensar a universidade comunitária como promotora de *capabilities* humanas valiosas.

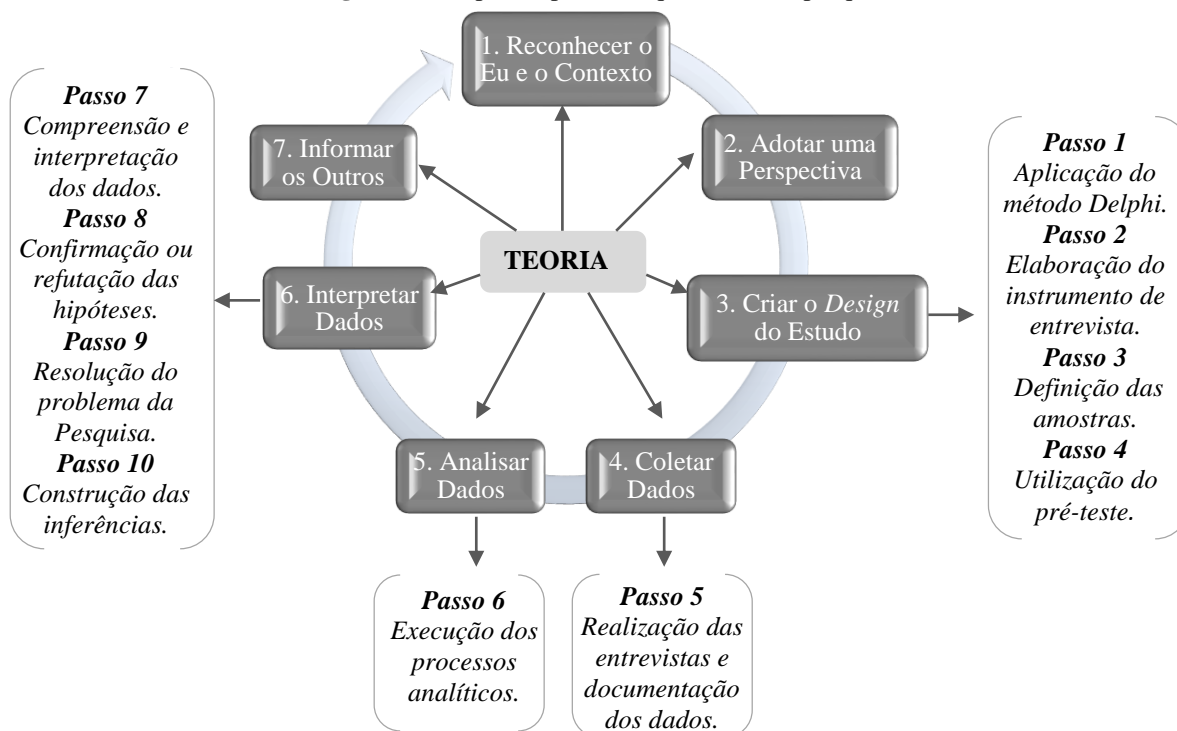
5 APLICANDO O *INDEX* E OBSERVANDO O QUE REVELAM OS MESTRES E DOUTORES DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS

Este capítulo busca explorar o “*index* das capacitações profissionais para o bem público”, apresentar os dados empíricos, o tratamento analítico e as interpretações do estudo de caso investigado. Para tal, buscamos adequar e empregar um modelo, específico, ao contexto da pós-graduação *stricto sensu* das IES Comunitárias, visando capturar as múltiplas dimensões das capacitações profissionais orientadas ao bem público que são valiosas aos mestres e doutores, observando o que revelam os egressos de *stricto sensu* das ICES. Por fim, são apresentadas as considerações conclusivas da tese.

5.1 PERCORRENDO O PROCESSO QUALITATIVO DA PESQUISA

O caminho metodológico desta tese, como brevemente já delineado na introdução, guia-se pelo processo cíclico das sete etapas propostas pelo sociólogo Neuman (2014), conforme mostra a Figura 8 abaixo, e pelos dez passos que criamos ao estudo. Adiante, vamos contextualizar cada uma das etapas focando em nosso objeto de estudo.

Figura 8 – Etapas do processo qualitativo da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base em Neuman (2014, p. 21, tradução nossa).

5.1.1 Reconhecendo o eu e o contexto

De acordo com Neuman (2014), os cientistas sociais delimitam um tópico, área e/ou assunto e, simultaneamente, realizam uma autoavaliação e localizam o assunto em um contexto sócio-histórico. Muitos pesquisadores qualitativos recorrem a crenças pessoais, biografia ou questões atuais específicas para identificar um tópico de interesse ou importância.

Especificamente, à pesquisa em tela, o tópico ou a área geral escolhida são as *capabilities* profissionais para o bem público dos mestres e doutores das universidades comunitárias. A motivação para este assunto surgiu de algumas questões de interesse pessoal, basicamente, por três principais razões: a primeira atribuo a uma inquietude própria, voltada à expectativa de resultados ou impacto da formação no *stricto sensu*, no sentido de melhor compreender o efeito social do conhecimento construído em benefício à sociedade; a segunda atribuo aos estudos teóricos e metodológicos desenvolvidos na comunidade investigativa (sobre “A *imagem das instituições comunitárias*”), da qual participei durante o primeiro ano do doutorado; a terceira atribuo ao contínuo diálogo com meu orientador e também às leituras e às reflexões realizadas durante as aulas e todo o processo formativo do doutorado na linha das políticas educacionais (seminários, estágios, leituras dirigidas etc.).

Ao reconhecer o eu, enquanto pesquisadora envolvida em todos os produtos intelectuais nos quais posso operar, também é importante reconhecer o contexto sócio-histórico da pesquisa. Refletir sobre questões sociais nunca foi tão urgente, principalmente no Brasil, um país onde as mazelas da desigualdade econômica, racial, regional e de gênero ainda são tão presentes no cotidiano das vidas das pessoas. As raízes históricas da desigualdade no Brasil estão arraigadas no forte legado de desigualdade dos regimes escravagistas e colonialistas. Segundo a ONU (2020), o Brasil está entre os países mais desiguais do mundo. A pobreza, a miséria e a favelização, carregam consigo a fome, a desnutrição e a mortalidade infantil, o aumento das taxas de desemprego, o aumento dos índices de violência e criminalidade, entre tantos outros fatores de marginalização e precarização da sociedade.

Muito embora nossa pesquisa situe-se numa região do país onde os *Índices de Desenvolvimento Humano* (IDH)⁷⁰ são mais elevados, quando comparados por exemplo às

⁷⁰ O IDH e seu novo cálculo foi publicado em 1999 e adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Trata-se de um indicador sofisticado e preciso que afere o grau de desenvolvimento de uma determinada sociedade nos quesitos de saúde, educação e renda, ou seja, traça um perfil da qualidade de vida das pessoas. Desde 1990, Sen participa da elaboração do Relatório do Desenvolvimento Humano, que é divulgado anualmente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão da ONU (SEN, 2001).

regiões Norte e Nordeste, ainda assim é oportuno e valioso colocar em pauta discussões que possam contribuir para amenizar as desigualdades e as injustiças injustificáveis que assombram todas as nações, pois, como nos lembra o relatório da OCDE (2012), a desigualdade continua a aumentar em países ricos e pobres.

5.1.2 Adotando uma perspectiva

O pesquisador qualitativo pode refletir sobre o paradigma teórico-filosófico ou colocar sua investigação num contexto de discussões com outros pesquisadores. Em vez de ficar restrito a um tópico, pode escolher uma direção que possa conter muitas perguntas em potencial (NEUMAN, 2014).

Assim como argumenta Sen (2010), compreendemos que uma boa educação pode fazer uma diferença dramática nas habilidades e realizações humanas; pode transformar vidas individuais e contribuir crucialmente para a mudança social. Esta é a perspectiva que assumimos nesta tese, de que a boa educação é um meio potente à transformação social, sobretudo quando indivíduos que tiveram a oportunidade de realizar uma alargada formação (professores de nível superior e cientistas) puderem contribuir para o bem público e expandir as capacitações (liberdades) humanas em geral, levando as prioridades e as realizações das pessoas a sério. Em consonância com a proposição de Neuman (2014), optamos por uma questão de investigação que não se restringe apenas a um tópico, ela tem potencial para fluir em muitas direções, ou seja, pode ramificar-se em muitas perguntas também relevantes ao contexto, como visto na seção 1.2 “questões que emergem” da introdução.

5.1.3 Criando o *design* do estudo, coletando, analisando e interpretando os dados

O pesquisador qualitativo deve planejar o estudo, coletar dados, analisar dados e interpretar dados, muitas vezes de forma simultânea. Este é um processo fluido, com muitas coisas indo e voltando entre as etapas várias vezes. A criação de um estudo requer a tomada de muitas decisões sobre o tipo de caso ou amostra a ser selecionado, como avaliar fatores relevantes e qual técnica de pesquisa empregar. Frequentemente o pesquisador não apenas usa ou testa uma teoria do passado, mas também constrói uma nova teoria. Na etapa de interpretação dos dados, o pesquisador qualitativo cria novos conceitos e interpretações teóricas (NEUMAN, 2014).

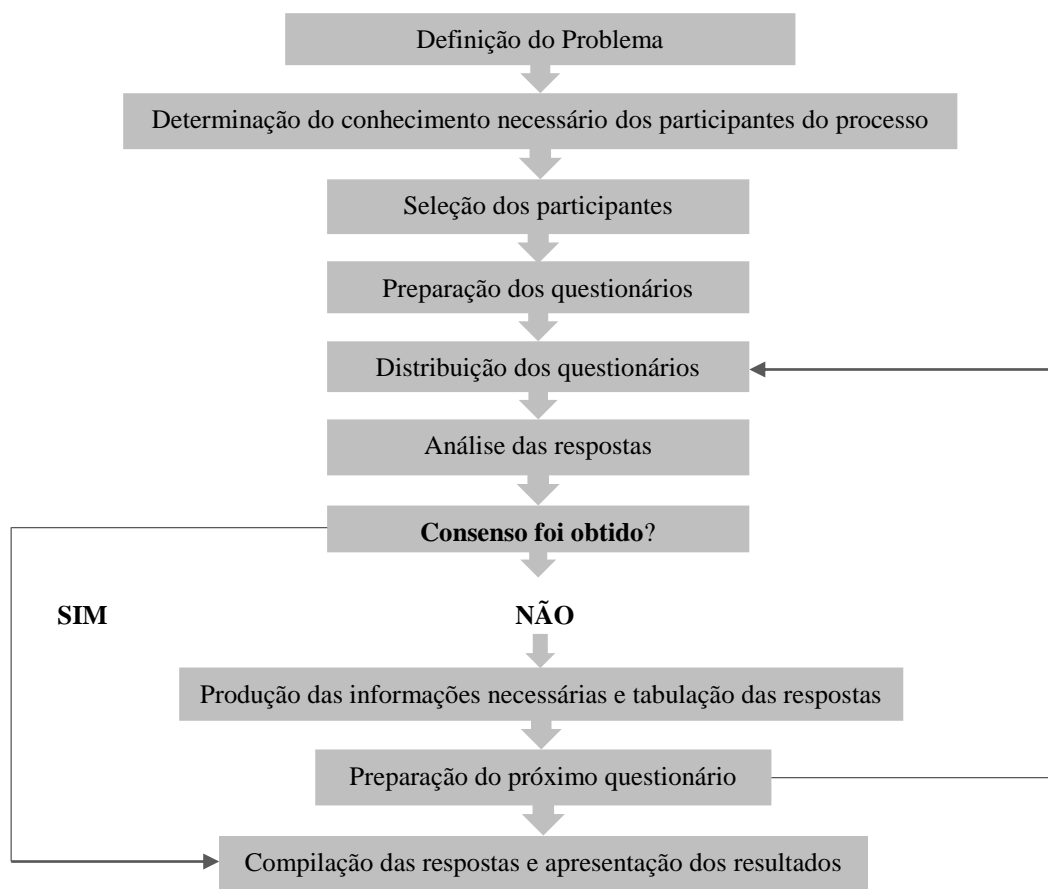
Como dito por King *et al.* (1994, p. 118), geralmente, “os *designs* de pesquisa em pesquisa qualitativa nem sempre são explicitados, mas estão ao menos implícitos em toda as pesquisas”. Nesta tese buscamos explicitar e tornar público os estágios empíricos da pesquisa qualitativa. Tal como apresentado na Figura 1 da introdução, dividindo os parâmetros metodológicos em dez passos, os quais retomamos neste momento, a fim de complementá-los com informações relevantes à compreensão do estudo, bem como para apresentar os achados da pesquisa.

➤ *Passo 1: aplicação do método Delphi ao Index*

Seguindo as orientações de Sen (2010), de que qualquer lista deve ser aberta ao escrutínio público e revisão, o processo de exame da lista das *capabilities (index)* nesta pesquisa ocorreu de forma dialógica, com transparência e justificativa, por isso foi exposta a opinião e validação de especialistas por meio do método *Delphi*. Durante este processo também levamos em conta a sugestão de Robeyns (2003), que nos oferece cinco critérios como método para a seleção de uma lista de *capabilities*, em nosso caso a sugestão foi tomada como orientativa à submissão de revisão do *index* aos especialistas. Os cinco critérios⁷¹ são: torne a lista explícita, justifique o método, seja sensível ao contexto, crie uma lista real e não ideal e gere dimensões incomensuráveis.

Com efeito, a reflexão colaborativa e o parecer arrazoado dos especialistas, quanto ao modelo de análise a ser aplicado ao contexto da pós-graduação, legitimaram e validaram cientificamente a lista das *capabilities* à nossa pesquisa. Neste sentido, para obtermos o *index* a ser usado, guiamo-nos pelas etapas orientativas do método *Delphi*, apresentado na Figura 9.

⁷¹ Sobre os cinco critérios oferecidos por Robeyns (2003): “1 *Explicit formulation* (formulação explícita) - uma lista deve ser ‘explícita, discutida e defendida’. 2 *Methodological justification* (justificação metodológica) - esclarecendo e examinando o método que gerou a lista e justificando sua adequação. 3 *Sensitivity to contexto* (sensibilidade ao contexto) - levando em conta o público e a situação, de modo que, em alguns contextos, a lista pode ser mais abstrata ou carregada de teoria do que em outros). 4 *Different level of generality* (diferentes níveis de generalidade) - envolve a elaboração de uma lista em dois estágios, em que o primeiro estágio envolve uma lista ‘ideal’ e o segundo uma lista mais ‘pragmática’, levando em conta as restrições reais. 5 *Exhaustion and non-reduction* (exaustão e não-redução) - as *capabilities* listadas devem incluir todos os elementos importantes e os elementos não devem ser redutíveis entre si, embora possa haver alguma sobreposição” (WALKER; MCLEAN, 2013, p. 58, tradução nossa).

Figura 9 – Etapas do método *Delphi*

Fonte: Munaretto, Corrêa e Cunha (2013, p. 15).

Uma vez definido o problema de pesquisa, passamos à seleção dos especialistas, que envolveu a identificação de um conjunto de pessoas (aqui realizada de forma opinática⁷², mais proposital do que itinerante, com base em contatos e sugestões pessoais) que tinham conhecimentos amplos sobre a abordagem das *capabilities*, eram de diferentes áreas formativas (sociólogos, economistas, filósofos etc.), estavam envolvidos com a pós-graduação *stricto sensu* das universidades comunitárias e tinham disponibilidade para participar do processo da pesquisa, a fim de bem deliberar sobre o *index* e justificar a seleção das capacitações à PG. A ideia aqui não é obter um *index* ideal, mas fundamentar uma versão arrazoada para a realidade das vidas das pessoas no cotidiano, ou seja, encontrar um *index* (ferramenta avaliativa) viável ao contexto daqueles que ensinam e pesquisam – pós-titulados mestres e doutores.

Realizada a seleção do painel ou dos especialistas participantes, seguimos ao preparo dos questionários e à sua distribuição a cada um dos participantes (de forma anônima). Na

⁷² Amostragem opinática – “o investigador seleciona os sujeitos em função de um critério estratégico pessoal - os sujeitos que possuem um conhecimento mais profundo do problema a estudar, os que são mais facilmente abordáveis ou os que voluntariamente se mostram disponíveis para colaborar com o investigador” (AIRES, 2015, p. 23).

sequência, fizemos a análise da primeira rodada de respostas, observando se houve concordância ou não nas questões. Como não houve acordo, realizamos a produção dos complementos e/ou informações necessárias, preparamos o próximo questionário e o distribuimos novamente para respostas (no método *Delphi*, o número de vezes ou de *rounds* segue, sucessivamente, até que alguns dos critérios pré-estabelecidos sejam contemplados, como a obtenção do consenso ou quase consenso de maior parte do grupo). A interação com os participantes aconteceu por meio de *feedback* controlado de opiniões e de apresentação de respostas.

Os instrumentos produzidos para coleta de opiniões dos peritos constam integralmente no Apêndice A desta tese. Aqui apresentamos a compilação das respostas dos questionários aplicados e destacamos os resultados do escrutínio crítico e reflexivo dos especialistas ao objeto em estudo. Para tanto, as informações coletadas e as evidências encontradas são apresentadas a seguir.

No primeiro questionário solicitamos aos *experts* que examinassem de forma crítica e reflexiva “os funcionamentos e as capacitações profissionais para o bem público” (pertencentes ao *index* de Walker e McLean (2013)) imaginando o contexto específico da pós-graduação *stricto sensu* das instituições comunitárias do Sul do Brasil e que observassem em que medida cada uma das dimensões/categorias estava devidamente adequada ao fenômeno em estudo.

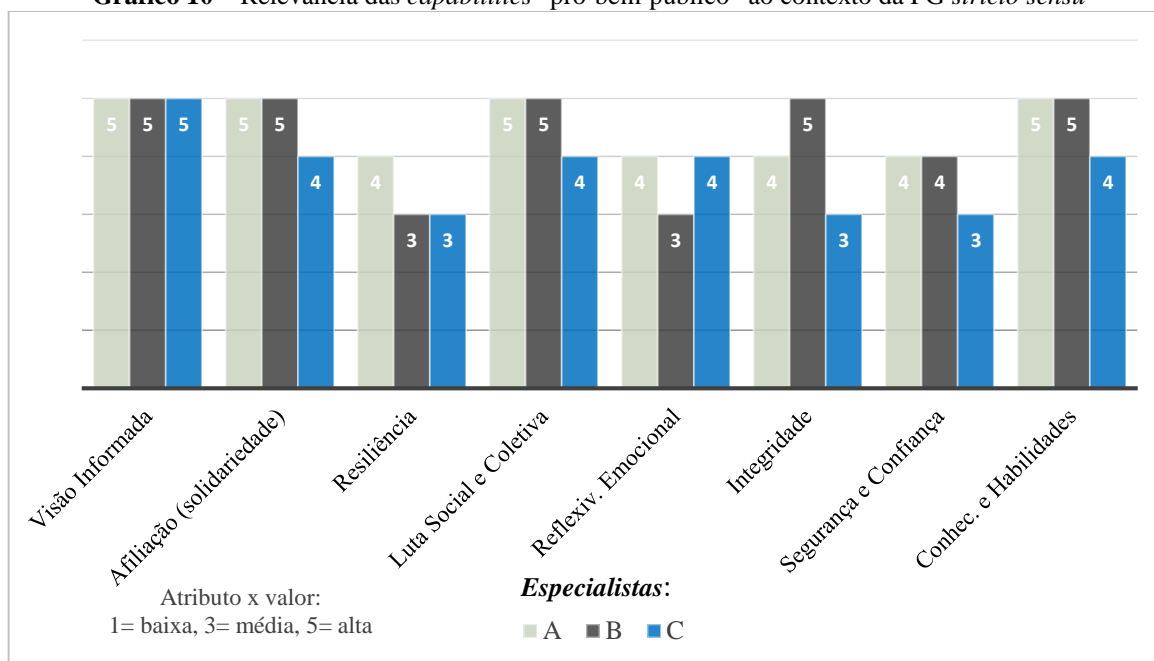
Posteriormente, solicitamos aos peritos que indicassem a relevância de cada uma das *capabilities* do *index*, em particular, à formação qualificada e atuação profissional de mestres e doutores voltados para o bem público (egressos das ICES). Na Tabela 2 e no Gráfico 10 (abaixo) apresentamos as manifestações/respostas dos especialistas quanto à relevância das *capabilities* profissionais para o bem público no contexto da pós-graduação *stricto sensu*. Numa escala de 1 a 5, os valores atribuídos pelos especialistas foram:

Tabela 2 - Relevância das *capabilities* “pró-bem-público” ao contexto da PG *stricto sensu*

Variáveis <i>Capabilities</i>	Especialistas		
	A	B	C
1. Visão Informada	5	5	5
2. Afiliação (solidariedade)	5	5	4
3. Resiliência	4	3	3
4. Luta Social e Coletiva	5	5	4
5. Reflexividade Emocional	4	3	4
6. Integridade	4	5	3
7. Segurança e Confiança	4	4	3
8. Conhecimentos e Habilidades	5	5	4

Atributo: Relevância (valores: 1= baixa, 3= média, 5= alta).

Fonte: Sistematização da autora.

Gráfico 10 – Relevância das *capabilities* “pró-bem-público” ao contexto da PG *stricto sensu*

Fonte: Sistematização da autora.

De acordo com os pareceres dos especialistas, as *capabilities* de maior relevância ao contexto da pós-graduação são: 1. visão informada, 2. afiliação (solidariedade), 4. luta social e coletiva, e 8. conhecimentos e habilidades. E, as *capabilities* de menor relevância ao contexto da pós-graduação são: 3. resiliência, 5. reflexividade emocional, 6. integridade e 7. segurança e confiança.

No Quadro 7 destacamos os comentários e as justificativas apresentadas pelos especialistas ao classificarem a relevância das *capabilities* ao contexto da pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo aos egressos mestres e doutores das instituições comunitárias.

Quadro 7 – Justificativas apresentadas pelos peritos à relevância das *capabilities*

<i>Capabilities</i>	Comentários – Especialistas A e B
Visão Informada	<p>A. “Entendo como extremamente relevante em virtude da realidade social extremamente desigual com a qual os egressos irão se deparar. Me parece estar bastante associado à proposta do modelo comunitário”.</p> <p>B. “É uma capacitação muito relevante. Sugestão: denominar essa capacitação de <u>Visão crítica e consciente da profissão</u> (ou até mesmo, mais literalmente: <u>Visão bem-informada da profissão</u>)”.</p>
Afiliação (solidariedade)	<p>A. “É extremamente relevante para se trabalhar em contextos desiguais, como o brasileiro (e o sul-brasileiro). Também vejo relevância nesse item em virtude de que muitos egressos trabalharão como docentes em IES, nas quais a questão das desigualdades se faz presente entre os estudantes e comunidade atendida”.</p> <p>B. “Na minha compreensão, afiliação tem mais a ver com <u>pertencimento, comprometimento e empatia</u> do que com relacionamento e solidariedade”.</p>
Resiliência	<p>A. “Elemento fundamental, especialmente para aqueles que se envolverão no planejamento e execução de políticas públicas”.</p> <p>B. “Apesar de ser uma capacitação importante, talvez o estudante de pós-graduação já tenha desenvolvido ao longo de sua trajetória e os desafios da pós-graduação vão consolidando essa resiliência”.</p>
Luta Social e Coletiva	<p>A. “Extremamente relevante quando se trata de universidades comunitárias, que possuem como fio condutor o compromisso com o desenvolvimento da comunidade regional”.</p> <p>B. “Acredito que ‘<u>Engajamento na transformação social e coletiva</u>’ reflète melhor a descrição”.</p>
Reflexividade Emocional	<p>A. “Entendo como muito relevante para o perfil de qualquer profissional, seja ele egresso de UCs ou de outro modelo institucional”.</p> <p>B. “Apesar de ser uma característica importante, não vejo como os programas de pós-graduação possam desenvolver inteligência emocional em seus estudantes”.</p>
Integridade	<p>A. “Reitero aqui o comentário da questão anterior: entendo como muito relevante para o perfil de qualquer profissional, seja ele egresso de UCs ou de outro modelo institucional”.</p> <p>B. “Penso que para o contexto brasileiro seria importante chamar de <u>Ética e integridade profissional</u>”.</p>
Segurança e Confiança	<p>A. “Também vejo como fundamental a qualquer profissional”.</p> <p>B. “Acredito que a tradução do “assurance” para segurança compromete um pouco o significado. A descrição tem mais a ver com <u>Autoestima e confiança</u> do que com segurança”.</p>
Conhecimentos e Habilidades	<p>A. “A busca pela excelência profissional em termos de competência técnica é extremamente relevante no caso de IES que pretendem reconhecimento regional e nacional no que diz respeito ao atendimento aos mais altos níveis de qualidade”.</p> <p>B. “A tradução deveria ser: <u>Ter base sólida e crítica do conhecimento acadêmico disciplinar</u>”.</p>

Fonte: Sistematização da autora a partir do enunciado dos especialistas.

É importante notar no quadro acima que para além dos comentários sobre a relevância das capacitações, um dos especialistas sugeriu aprimoramentos de nomenclatura para cinco *capabilities* do *index*. Logo, esta proposição deve ser submetida à análise dos demais experts.

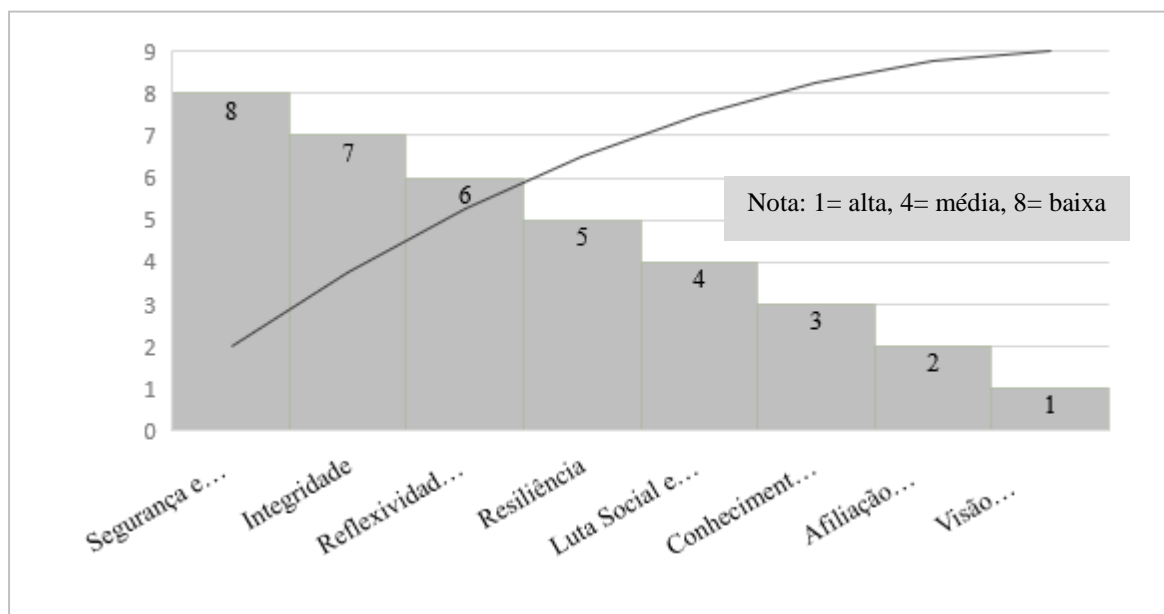
Na sequência solicitamos que os peritos atribuíssem uma nota, uma ordem de valor (na escala de 1 a 8), para cada uma das capacitações do *index*. A Tabela 3 e o Gráfico 11 (abaixo) mostram a avaliação dos *experts* com relação às capacitações.

Tabela 3 – Notas atribuídas pelos experts às *capabilities* “pró-bem-público”

Variáveis <i>Capabilities</i>	Especialistas		
	A	B	C
Visão Informada	1	4	1
Afiliação (solidariedade)	2	1	4
Resiliência	5	7	7
Luta Social e Coletiva	4	5	8
Reflexividade Emocional	6	8	2
Integridade	7	3	6
Segurança e Confiança	8	6	5
Conhecimentos e Habilidades	3	2	3

Fonte: sistematização da autora.

Atributo: Nota (valores: 1= alta, 4= média, 8= baixa).

Gráfico 11 – Ordem de valor das *capabilities* “pró-bem-público” ao contexto da PG *stricto sensu*

Fonte: Sistematização da autora.

Conforme a avaliação dos especialistas, as *capabilities* com notas mais altas são: 1. visão informada, 2. afiliação (solidariedade), 8. conhecimentos e habilidades, e 4. luta social e coletiva. E as *capabilities* com notas mais baixas são: 7. segurança e confiança, 6. integridade, 5. reflexividade emocional e 3. resiliência. Lembrando sempre que a avaliação e a classificação solicitadas aos peritos levam em conta o contexto da pós-graduação *stricto sensu* das ICES.

Por fim, ainda no primeiro questionário, perguntamos aos peritos se eles gostariam de propor uma nova configuração ou seleção de capacitações ao contexto da PG das Comunitárias, ou seja, se eles gostariam de indicar outros “*functionings e capabilities*”, que lhes parecessem mais adequados à finalidade. Neste sentido, um dos especialistas sugeriu quatro novas *capabilities*, são elas: Tolerância com concepções divergentes; Criatividade; Capacidade de

atualização permanente; Valorização do ser humano. O que também requer análise e deliberação dos demais avaliadores do objeto.

Diante das informações produzidas e das análises das respostas da primeira rodada do método *Delphi*, como não alcançamos consenso razoável, tivemos proposição de inclusão de novas *capabilities* e sugestão de adequação e aprimoramento de nomenclaturas, seguimos para a segunda rodada do método. Para tal, produzimos os complementos necessários, preparamos o segundo questionário e o distribuimos novamente aos especialistas para coleta de opiniões.

Para sequência do processo de reflexão, exame e deliberação do objeto, no segundo questionário solicitamos aos especialistas que avaliassem 5 questões, todas com as opções de respostas em termos de concordância, discordância ou outro posicionamento, deixando espaço também para os comentários. Abaixo, no Quadro 8 apresentamos a compilação das respostas pertinentes as cinco questões propostas à deliberação dos peritos.

Quadro 8 – Parecer dos especialistas quanto à seleção das *capabilities* ao contexto da PG

Questões	Respostas dos Especialistas		
	A	B	C
1. As <i>Capabilities</i> Visão Informada, Afiliação (solidariedade), Luta Social e Coletiva e Conhecimentos e Habilidades são muito ou extremamente relevantes e devem fazer parte da lista das <i>capabilities</i> profissionais para o bem público ao contexto da PG das ICES, você:	Concorda	Concorda	Concorda
2. As <i>Capabilities</i> Resiliência, Reflexividade Emocional, Integridade e Segurança e Confiança não são tão relevantes quanto a seleção de <i>Capabilities</i> citadas na primeira questão, você:	Concorda	Discorda	Concorda
3. As <i>Capabilities</i> Resiliência e Reflexividade Emocional , são pouco relevantes e poderiam até não fazer parte do rol das <i>Capabilities</i> à PG das universidades comunitárias, você:	Concorda	Concorda	Concorda
4. Houve indicativo de ‘adequação, aprimoramento ou mudança de nomenclatura’ para cinco <i>Capabilities</i> do <i>index</i> . Por favor, avalie a nomenclatura sugerida para cada uma delas.			
a. “ <i>Visão Informada</i> ” passaria a se chamar “ <i>Visão crítica e consciente da profissão</i> ”, você:	Concorda	Concorda	Concorda
b. “ <i>Afiliação (solidariedade)</i> ” passaria a se chamar “ <i>Pertencimento, comprometimento e empatia</i> ”, você:	Concorda	Concorda	Concorda
c. “ <i>Luta Social e Coletiva</i> ” passaria a se chamar “ <i>Engajamento na transformação social e coletiva</i> ”, você:	Concorda	Concorda	Concorda
d. “ <i>Integridade</i> ” passaria a se chamar “ <i>Ética e integridade profissional</i> ”, você:	Concorda	Concorda	Concorda
e. “ <i>Segurança e Confiança</i> ” passaria a se chamar “ <i>Autoestima e confiança</i> ”, você:	Discorda	Concorda	Discorda

Questões	Respostas dos Especialistas		
	A	B	C
5. Houve indicativo de que seria adequado ‘inserir quatro outras ou novas <i>capabilities</i>’ . Por favor, avalie a pertinência de inclusão de cada uma delas ao <i>index</i> da PG das ICES.			
a. Inserir a <i>Capability</i> “Tolerância com concepções divergentes”, você:	Outro	Discorda	Outro
b. Inserir a <i>Capability</i> “Criatividade”, você:	Outro	Discorda	Discorda
c. Inserir a <i>Capability</i> “Capacidade de atualização permanente”, você:	Outro	Concorda	Discorda
d. Inserir a <i>Capability</i> “Valorização do ser humano”, você:	Outro	Discorda	Outro

Fonte: Sistematização da autora.

Especificamente, com relação à questão 5 apresentada no quadro acima, que trata sobre a inclusão de 4 novas *capabilities*, o posicionamento dos peritos consta no Quadro 9 abaixo.

Quadro 9 – Posicionamento dos especialistas com relação à inclusão de novas/outras *capabilities* ao *index*

Especialistas	Posicionamento dos Especialistas
A	Letras: a, b, c, d. “Penso que seria pertinente buscar encontrar essas <i>capabilities</i> dentro das propostas pelas autoras e só inserir nova categoria se estiverem esgotadas as possibilidades nesse sentido”.
B	Letra a: “Isso já está contemplado na <i>capability</i> <i>Pertencimento, comprometimento e empatia</i> ”. Letra b: “Isso já está contemplado na <i>capability</i> <i>Conhecimento e Habilidades</i> - ser curioso, crítico, avaliador, imaginativo, criativo e flexível; integrar teoria e prática; solucionar problemas; manter a mente aberta”. Letra d: “Isso já está contemplado na <i>capability</i> <i>Pertencimento, comprometimento e empatia</i> ”.
C	Letras: a e d. “Penso que estas últimas capacitações podem ser resumidas em: Tolerância à formação humana (esta envolve atualização e integração com os demais e novos conhecimentos). A tolerância já envolve as condições e capacidade de relação com as diferenças. A capacitação não pode ser redundante”.

Fonte: sistematização da autora a partir do manifesto pelos especialistas.

Concluída a segunda rodada de opiniões dos experts sobre o objeto em análise, finalizamos as coletas de informações, emitimos o *feedback* aos especialistas e agradecemos a participação deles na construção do conhecimento gerado. Neste sentido, logo abaixo destacamos os consensos e quase consenso encontrados durante nesta investigação e apresentamos o resultado final do trabalho desenvolvido, isto é, a construção do “*Index das Capabilities* ‘pró-bem-público’ à PG *stricto sensu* das IES Comunitárias”.

- Houve consenso, de acordo com a opinião dos *experts*, de que seis *capabilities* profissionais para o bem público (pertencentes ao *index* de Walker e McLean, 2013) são, especialmente, relevantes e pertinentes ao contexto da pós-graduação *stricto sensu* das instituições comunitárias sul-brasileiras. São elas: *Visão Informada*, *Afiliação (solidariedade)*, *Luta Social e Coletiva*, *Conhecimentos e Habilidades*, *Integridade e*

Segurança e Confiança. Logo, todas estas *capabilities* irão compor o modelo de análise ou o *index* que nos propomos aplicar à PG;

- Também houve consenso, entre os peritos, de que duas *capabilities* são pouco relevantes ao rol das *capabilities* profissionais para o bem público voltadas à pós-graduação *stricto sensu*. São elas: *Resiliência e Reflexividade Emocional*. Neste sentido, estas duas *capabilities* não farão parte do *index* da PG;
- Durante o processo de análise houve a proposição de mudança de terminologia para cinco *capabilities* à PG *stricto sensu* das ICES do Sul do Brasil. Os especialistas, de modo unânime, consideraram que 04 delas deveriam ter seus nomes alterados ao nosso objeto de pesquisa. São elas: 1. a *capability* visão informada passa a se chamar visão crítica e consciente da profissão; 2. a *capability* afiliação (solidariedade) passa a se chamar pertencimento, comprometimento e empatia; 3. a *capability* luta social e coletiva passa a se chamar engajamento na transformação social e coletiva; 4. a *capability* integridade passa a se chamar ética e integridade profissional. E, para uma delas, a *capability* segurança e confiança, não houve consenso entre os especialistas sobre a necessidade de alteração do seu nome. Então, esta *capability* não sofrerá mudanças em sua nomenclatura em nosso modelo de análise à PG;
- Dentre as deliberações dos especialistas outras *capabilities* também foram sugeridas para compor a lista destinada à PG brasileira. No entanto, houve quase consenso entre os *experts* de que as capacitações propostas à inclusão (*tolerância com concepções divergentes, criatividade, capacidade de atualização permanente e valorização do ser humano*) já estão contempladas (de forma implícita e explícita) ao rol das *capabilities* indicadas pelas autoras Walker e McLean (2013), assim não haveria necessidade de incluí-las ao *index*. Deste modo, a inclusão destas capacitações ao nosso objeto de estudo não será contemplada.




Considerando que durante o exame crítico dos peritos não houve nenhuma indicação de alteração ou modificação à ampla dimensão dos *functionings* ao contexto da PG brasileira, assumimos então, em nosso modelo, as mesmas descrições ou referências oferecidas pelas autoras Walker e McLean (2013).




Concluída e legitimada esta fase da pesquisa, passamos a descrever a lista das ‘*capabilities* profissionais para o bem público’, destinada ao contexto da PG *stricto sensu* das instituições comunitárias, a qual foi construída, acordada e consensuada pelos especialistas, com auxílio do método *Delphi*. Por conseguinte, o *index* à PG ficou composto pelas seguintes capacitações:

1. Visão crítica e consciente da profissão
2. Pertencimento, comprometimento e empatia
3. Engajamento na transformação social e coletiva
4. Ética e integridade profissional
5. Segurança e Confiança
6. Conhecimentos e Habilidades

No Quadro 10 abaixo, finalmente, apresentamos o “*index das capabilities* pró-bem-público” construído à PG *stricto sensu* das instituições comunitárias, ou seja, sistematizamos o referencial que na sequência usamos como ferramenta avaliativa ao estudo de caso desta tese, à análise do objeto que nos propomos investigar.

Quadro 10 – *Index das capabilities* “pró-bem-público” à PG *stricto sensu* das IES Comunitárias

<i>Meta-functionings</i>	<i>Functionings</i>	<i>Capabilities</i> à PG
<p><i>Reconhecer a plena dignidade de todo o ser humano.</i></p> <p><i>Agir para a transformação social e redução da injustiça.</i></p>	<p>Compreendendo como a profissão é moldada pelo contexto político, histórico e socioeconômico atual nacional e global; compreendendo como as estruturas moldam as vidas individuais; sendo capaz de imaginar futuros alternativos e planos sociais aperfeiçoados; compromisso com o desenvolvimento econômico e oportunidades econômicas justas/equitativas; consciência ambiental.</p>	<p>1 Visão crítica e consciente da profissão</p> 
<p><i>Fazer julgamentos sólidos, bem-informados, ponderados e imaginativos.</i></p>	<p>Aceitando obrigações com terceiros (outras pessoas); cuidado e respeito pela diversidade das pessoas; compreendendo a vida dos pobres e vulneráveis; desenvolvendo relacionamentos e empatia entre grupos sociais e hierarquias de status/prestígio; respeito crítico pelas diferentes culturas; comunicando conhecimento profissional de forma acessível com cortesia e paciência.</p>	<p>2 Pertencimento, comprometimento e empatia</p> 
<p><i>Ser capaz de trabalhar/agir com outros para expandir as capabilities abrangentes das pessoas que vivem na pobreza.</i></p>	<p>Abordagem de empoderamento da comunidade/promovendo os direitos humanos; contribuindo para a formulação e implementação de políticas; identificando espaços para transformação/conduzindo e gerenciando mudanças sociais para reduzir a injustiça; trabalhando em equipes profissionais e interprofissionais; participando do raciocínio público/ouvindo todas as vozes na “conversa”; construindo e sustentando relacionamentos e redes estratégicas com organizações e com o governo.</p>	<p>3 Engajamento na transformação social e coletiva</p> 

	<p>Agindo eticamente; sendo responsável e comprometido com as comunidades e colegas; sendo honesto; empenhando-se para fornecer serviço de alta qualidade.</p> <p>Expressando e afirmando as próprias prioridades profissionais; contribuindo para as políticas; tendo confiança no valor de seu trabalho profissional; tendo confiança para agir para a transformação.</p> <p>Tendo uma base sólida e crítica do conhecimento disciplinar e acadêmico; valorizando conhecimentos indígenas e comunitários; tendo uma postura multidisciplinar/multiperspectiva; sendo inquiridor (questionador), crítico, avaliador, imaginativo, criativo e flexível; integrando teoria e prática; solucionadores de problemas; mente aberta.</p>	<p>4 Ética e integridade profissional</p>  <p>5 Segurança e Confiança</p>  <p>6 Conhecimentos e Habilidades</p> 
--	---	--

Fonte: Sistematização da autora com base em Walker e McLean (2013, p. 81-82).

➤ *Passo 2: elaboração do instrumento de entrevista para os egressos do stricto sensu*

Tendo em mente que a formulação das questões contidas no instrumento investigativo (da entrevista semiestruturada) deve ser eficiente, incluindo os elementos que são pertinentes e fundamentais para esclarecer a questão nuclear da tese, que é o objetivo fim do trabalho, exploramos então o *index* gerado na etapa anterior e também recorreremos ao referencial contido no apêndice da obra de Walker e McLean (2013, p. 172-175). O apêndice apresenta uma lista minuciosa de perguntas que foram feitas a diferentes grupos (ONGs, reitores, conferencistas/professores, estudantes etc.) quanto ao profissionalismo para o bem público na educação superior. Estes questionamentos, de modo especial, nos permitiram refletir sobre questões que poderiam ser relevantes ao contexto da pós-graduação *stricto sensu*.

Ao nosso interesse, a entrevista semiestruturada contemplou quatro etapas: a primeira apresentou uma questão aberta ao entrevistado, visando encontrar momentos relevantes (positivos e negativos) da experiência formativa vivida durante a realização do mestrado e/ou doutorado; a segunda explorou questões relacionadas à universidade, ao programa de pós-graduação e também sobre a influência da família, amigos, comunidade, trabalho etc.; a terceira abordou explicitamente o *index*, ou seja, apresentou a lista das capacitações profissionais para o bem público, criada e ajustada ao contexto da PG às ICES, para capturar se o entrevistado reconhecia como valiosas aquelas *capabilities* e também se as expandia em seu modo de ser e fazer profissional; por fim, a quarta etapa da entrevista indagou sobre as dificuldades de

conversão das *capabilities* que considera valiosa, observando condicionantes e contingências resultantes da inaptidão de conversão.

Estruturadas estas etapas, elaboramos 6 questões nucleares à pesquisa, e a partir delas construímos um rol de perguntas que poderiam auxiliar a interlocução e orientar as circunstâncias momentâneas do trabalho de coleta de informações. O instrumento completo de entrevista, assim como o roteiro e o protocolo, consta no ‘Apêndice C’ desta tese.

➤ *Passo 3: definição das Universidades, dos PPGs e do perfil dos Egressos participantes*

O parâmetro para a seleção das universidades e de seus respectivos PPGs ao estudo de caso, primeiramente levou em conta a revisão de literatura realizada e apresentada no capítulo 4 desta tese, que destacou o contexto histórico, político e educacional das IES, identificou as instituições comunitárias existentes na região Sul do Brasil (sendo estas, no contexto das comunitárias, as de maior representatividade e preponderância no país) e observou a distribuição espacial destas universidades, e também considerou o universo da pesquisa e quantidade da amostra detalhada no Apêndice B.

A gênese histórica e constitutiva das três universidades comunitárias escolhidas ao estudo é muito semelhante, como os são seus interesses e propósitos em termos acadêmicos. Neste sentido, para garantir o anonimato de identidade e o compromisso ético da pesquisa, cada uma das instituições recebeu um pseudônimo (optamos por usar nomes fictícios ligados ao grupo dos metais alcalinos 1A e 2A da tabela periódica, de Dmitri Mendeleev). Estrôncio, Rubídio e Césio são doravante assim denominadas as três instituições de educação superior comunitária, todas situadas no Sul do Brasil.

Elegemos como prioridade examinar programas formativos que contemplem os três grandes colégios nominados pela CAPES, *Ciência da Vida; Ciências de Humanidades; Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar*; abrangendo diversas e diferentes áreas do conhecimento como: Agrárias, Saúde, Humanas, Sociais Aplicadas, Exatas e da Terra e Engenharias. Logo, os sete programas de pós-graduação de mestrado e doutorado selecionados ao estudo de caso e correspondentes as cinco áreas acima apresentadas, foram: Agronomia; Farmácia e Odontologia; Educação e Administração; Matemática/Computacional e Engenharia Civil e Ambiental. Destacamos que a seleção destas áreas profissionais especializadas foi pragmática, guiando-se pela oferta dos programas existentes nas instituições pertencentes à rede de educação comunitária, objeto do estudo, e pela oferta dos cursos disponíveis à análise, com mestres e doutores já titulados, ou seja, que já tinham defendido suas dissertações e teses.

Uma vez que a seleção da amostra é baseada em critérios, criamos uma lista dos atributos essenciais para o estudo. Assim, o perfil ou as características dos egressos escolhidos para participar da pesquisa privilegiou a heterogeneidade e a pluralidade pessoal, contemplando diferentes gêneros, etnias, idades e classes sociais e também a imparcialidade, isto é, não busca selecionar indivíduos que sejam favoráveis ou propensos ao bem público, mas pessoas que possam expressar opiniões diversas (positivas ou negativas) em relação ao objeto. Outro atributo ou critério utilizado foi de que o egresso estivesse atuando profissionalmente, pelo menos há um ano, seja na docência, na pesquisa e/ou qualquer outra área ou segmento.

Face aos propósitos desta investigação qualitativa, a ideia não era gerar um banco de dados extenso, com grande número de respondentes, mas sim aprofundar e interrogar uma amostra de vozes relevantes e potentes, que permitissem descobrir, compreender e obter *insights* significativos ao problema. Neste sentido, consideramos adequado convidar no mínimo 12 pós-graduados de *stricto sensu* para participar das entrevistas, ao final totalizamos um grupo de 14 informantes, seguindo as orientações de Minayo (2017, p. 10), de que “uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno e busca a qualidade das ações e das interações em todo o decorrer do processo”. Portanto, desde o início não buscamos ficar presos à delimitação numérica da amostra e, também, não trabalhamos com o conceito de saturação em mente, dada a complexidade do fenômeno em estudo e dos imponderáveis da vida social. O termo saturação, na visão de Dey (1999), é impróprio, pois, na verdade não há um ponto de corte nem *a priori* e nem para finalização do trabalho. Uma vez que um pesquisador experiente sempre terá novas perguntas para aprofundar sua reflexão sobre o objeto (MINAYO, 2017).

Para obter acesso às universidades, encaminhamos um requerimento aos gestores responsáveis solicitando autorização para realizar a pesquisa acadêmico-científica e anexamos ao documento o detalhamento do projeto. Uma vez deferida a autorização das universidades, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, o qual aprovou o desenvolvimento do estudo (conforme parecer já apresentado na introdução). Posteriormente, encaminhamos uma carta a cada um dos coordenadores de cursos dos PPGs (selecionados o estudo), solicitando permissão para realizar a pesquisa junto aos egressos do programa, bem como para obter uma relação com o nome completo e o endereço eletrônico de todos os discentes pós-graduados do curso, referente os últimos três anos. O contato com cada programa foi acordado separadamente. O acesso à listagem dos egressos permitiu agilizar a localização dos informantes à pesquisa, consultar os currículos na plataforma lattes e realizar os contatos. Em todos os casos, a comunicação inicial com o entrevistado ocorreu por um e-mail formal,

explicando o contexto da solicitação, enviando as informações gerais do estudo e encaminhando o pedido de consentimento à pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, ver Apêndice D), o qual todos devolveram lido, datado e assinado (assinatura digital). Reconhecendo que o acesso é um problema comum aos pesquisadores, podemos dizer que em nossa pesquisa o processo de mobilização dos contatos, tanto com os PPGs quanto com os pós-graduados, foi relativamente ágil. Com exceção de alguns egressos que não retornaram o convite para participar da pesquisa, não notamos resistência e/ou maiores dificuldades para alcançar o objetivo de levantar uma amostragem diversa e significativa ao estudo.

É importante ressaltar que os participantes não foram identificados e nomeados durante a investigação, o processo foi todo anônimo e sigiloso. Desta maneira, as narrativas dos egressos aqui mencionadas rebecem pseudônimos, assim como suas respectivas universidades.

Abaixo apresentamos no Quadro 11 a relação das universidades comunitárias, dos PPGs e das áreas de concentração ou linhas de pesquisa dos cursos escolhidos ao estudo de caso desta tese, bem como o grupo de entrevistados por programas e suas identificações codificadas.

Quadro 11 – Universidades, PPGs - Linhas de Pesquisa e Entrevistados

Universidade	Programa	Áreas ou Linhas de Pesquisa	Entrevistados
<i>Estrôncio</i>	Agronomia	Produção e Proteção de Plantas	AG1, AG2
	Educação	Fundamentos da Educação; Processos Educativos e Linguagem; Políticas Educacionais	ED1, ED2, ED3
	Engenharia	Estruturas e Gestão da Infraestrutura; Desenvol. de processos (ar, água, efluentes e solos); Geotecnia e desenvol. de materiais aplicados à infraestrutura e meio ambiente	EN1
	Odontologia	Biomateriais; Clínica Odontológica; Odontologia Preventiva	OD1
<i>Césio</i>	Administração	Estratégia, Gestão e Sociedade	AD1, AD2, AD3
	Farmácia	Produtos Naturais e Substâncias Bioativas	FA1, FA2
<i>Rubídio</i>	Matemática/Computacional	Matemática; Física; Engenharias; Computação e/ou áreas afins.	MC1, MC2

Fonte: Sistematização da autora.

➤ *Passo 4: utilização do pré-teste do instrumento de entrevista*

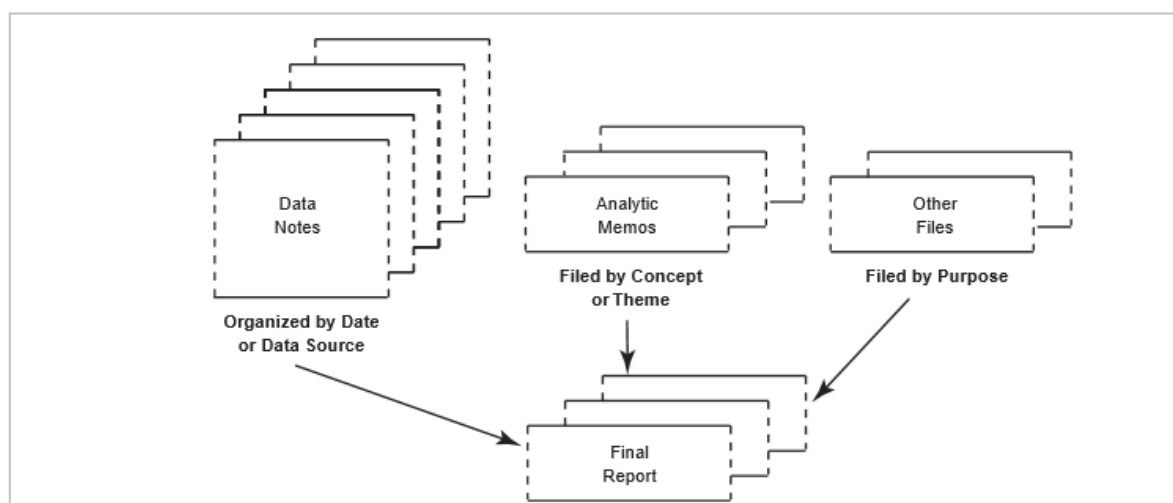
Para identificar possíveis problemas na estrutura da entrevista e na continuidade do processo investigativo, o instrumento elaborado foi submetido a um pequeno grupo de participantes egressos de *stricto sensu*, servindo como pré-teste. Assim que realizarmos as duas primeiras entrevistas, já foi possível perceber que tanto o roteiro quanto o instrumento de pesquisa se mostraram bastante eficazes, que as questões foram bem compreendidas, que o diálogo fluiu com facilidade entre entrevistador e entrevistado, e que os *slides* apresentados

durante a conversa orientaram o percurso da entrevista e potencializaram a produção das informações e respostas ao objeto. Contudo, o tempo estimado de 30 a 40 minutos de duração de cada entrevista não se confirmou, ou seja, o envolvimento foi prolongado, a maioria das entrevistas chegaram a 1 hora de duração.

➤ *Passo 5: realização das entrevistas e documentação dos dados*

Para mantermos as anotações, os relatórios e os arquivos organizados durante as entrevistas e coleta de dados, seguimos a sugestão de Neuman (2014), conforme mostra a Figura 10 abaixo. Este esboço é bastante útil, uma vez que orienta o pesquisador a classificar e agrupar periodicamente o material coletado, organizando os dados, por data e notas, por temas e conceitos, por finalidade e, por fim, a sintetizar o relatório final.

Figura 10 – Memorandos analíticos e outros arquivos



Fonte: Neuman (2014, p. 485).

Em nosso estudo, as informações produzidas pelos respondentes da pesquisa foram todas gravadas (com a devida permissão dos participantes), capturadas em forma de vídeo e áudio, os quais foram convertidos, catalogados, datados e nominados conforme pseudônimos já citados no Quadro 11. Na sequência, todos os arquivos de gravação e seus conteúdos qualitativos foram transcritos na íntegra e codificados por temas. Lembrando, como cita Boyatzis (1998, p. 31), que “um bom código temático é aquele que captura a riqueza qualitativa do fenômeno. É utilizável na análise, na interpretação e na apresentação da pesquisa”. Portanto, sendo coerente com os propósitos desta investigação, classificamos os dados tomando como

referência as seis amplas *capabilities* profissionais para o bem público, criadas ao contexto da PG *stricto sensu* das universidades comunitárias (conforme modelo e orientação do Quadro 10).

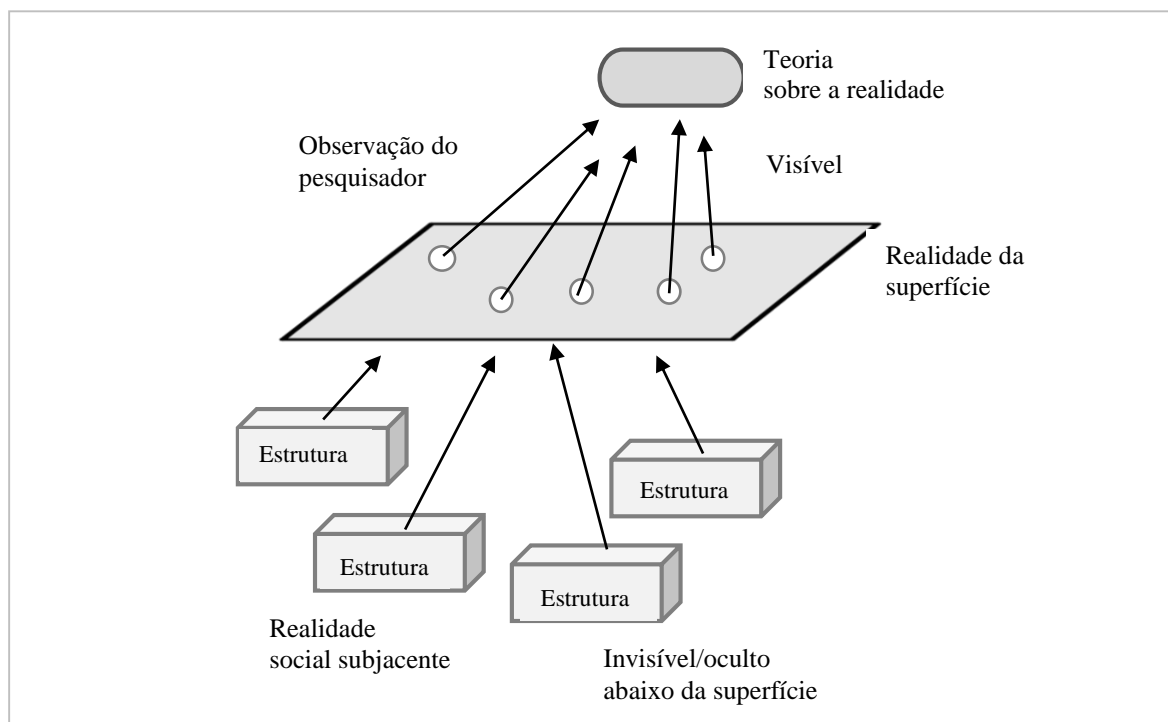
➤ *Passo 6: execução dos procedimentos analíticos*

Como dito na introdução, em nossa investigação, a teoria fornece as unidades de significado necessárias à avaliação do objeto. Logo, a análise parte da inter-relação dos conceitos essenciais que permeiam as *capabilities*, isto é, liberdade, realização e agência, assim como da perspectiva de bem público. Estes diferentes elementos da vida humana contribuem para a adequada seleção do espaço informacional e, conseqüentemente, para realizar as inferências e emitir os julgamentos.

Para Neuman (2014, p. 479), “os dados na análise qualitativa são relativamente imprecisos, difusos e baseados em contexto e podem ter mais de um significado”, o que nem sempre é uma desvantagem, mas torna o processo mais complexo ou mais difícil de lidar. Analisar dados qualitativos demanda grande esforço do pesquisador, porque requer ler e reler notas de dados, refletir sobre o que é lido e fazer comparações com base na lógica e no julgamento. Também requer do pesquisador sensibilidade ao contexto e aos significados culturais dos membros, uma vez que infere a partir dos detalhes empíricos da vida das pessoas.

Mas, para além disso, Neuman (2014) também nos chama atenção para que no decorrer do processo de análise possamos olhar ou nos atentar às pistas das estruturas sociais mais profundas. Pois, “a evidência empírica específica que reunimos está relacionada a ideias e estruturas teóricas que estão abaixo da realidade observável” (ou do afloramento⁷³). A estrutura apresentada na Figura 11 ilustra ou mostra que os dados que coletamos são apenas amostras de tudo o que acontece no nível visível da superfície.

⁷³ Em geologia o termo “afloramento” refere-se a eventos na superfície (por exemplo, parte do leito rochoso que é exposto na superfície da terra). Os geólogos estudam afloramentos para obter pistas sobre o que está por baixo da superfície. Logo, afloramento é “um aspecto da análise qualitativa de dados que reconhece algum evento ou recurso como representando relações estruturais mais profundas” (NEUMAN, 2014, p. 486, tradução nossa).

Figura 11 – Teoria, realidade da superfície e estruturas subjacentes

Fonte: Neuman (2014, p. 487, tradução nossa).

De acordo com o autor, “usamos os dados para gerar e avaliar teorias e generalizações e, simultaneamente, presumimos que, abaixo da superfície externa da realidade, existam estruturas ou relacionamentos sociais mais profundos” (NEUMAN, 2014, p. 486, tradução nossa). Ou seja, a realidade da superfície que podemos ver facilmente reflete apenas parcialmente o que se passa despercebido, abaixo da superfície. De fato, frequentemente, conjecturamos sobre a realidade social subjacente e analisamos os dados para o nível superficial da realidade ou pelas manifestações e sinais externos, e às vezes somos enganados pelas observações externas. Neste sentido, para ampliarmos o espectro de visão (tentando reconhecer eventos ou recursos pertencentes de relações estruturais mais profundas), evitarmos erros e inferências enganosas, o autor recomenda que possamos pensar também em evidências e eventos que não estão explícitos nos dados, ou seja, tentar identificar o que não está em conformidade com o padrão geral (quando aquilo que é o esperado não ocorreu). Estas informações (por exemplo, de ausência, silêncio, omissão e negligência) podem fornecer pistas importantes à compreensão do fenômeno (NEUMAN, 2014).

Ainda sobre a realidade social subjacente, isto é, aquilo que não está explícito nos dados, tomemos como exemplo a metáfora do binóculo, citada por Spink e Medrado (2013): “se olharmos através desse instrumento, conseguimos visualizar uma cena composta de tal forma que a especificidade de seus elementos pouco interfere no conjunto, a totalidade aponta para

além da soma de suas partes”. Imagine que vemos uma densa floresta, quando usamos o binóculo passamos a enxergar outras coisas, cenas, imagens (e não mais a floresta como um todo). Podemos ver, por exemplo uma formiga sobre uma pequena folha seca. Por certo, a formiga estava lá, desde a primeira observação, porém o nosso olhar, no primeiro momento, só nos permitiu enxergar/nomear a floresta. Com este exercício, é possível perceber que focos diferentes produzem objetos distintos, irreduzíveis um ao outro. No entanto, não se trata de observar a especificidade diante do global, nem de observar o global em detrimento da especificidade. Para os autores, “usualmente, é pela ruptura com o habitual que se torna possível dar visibilidade aos sentidos. É essa, precisamente, uma das estratégias centrais da pesquisa social” (SPINK; MEDRADO, 2013 p. 25).

Isto posto, optamos por empregar como estratégia durante o processo de análise interpretativa dos dados, a abordagem teórico-metodológica das “práticas discursivas” propostas por Spink e Frezza (2013), Spink e Medrado (2013) e Spink e Pinheiro (2013). As práticas discursivas como método de análise nos permitem focar a produção e a veiculação de sentidos no cotidiano, basicamente, através de duas formas: nas investigações de documentos de domínio público (textos, músicas, imagens etc.) e em entrevistas/conversas com os participantes da pesquisa (pessoas). Ao nosso objetivo, empregamos a segunda forma. Conforme os autores, as entrevistas possibilitam focalizar os momentos de interação, ou seja, os processos de produção de sentido na vida cotidiana. Para Spink e Medrado (2013), tal interação pode ser inserida numa perspectiva bakhtiniana, em que a linguagem é, por definição, uma prática social.

A prática discursiva considera a “linguagem” como forma de ação no mundo, o discurso como uma prática ou uma “prática discursiva”, como propõe Foucault (1971/1996; 1969/2000). Foucault usou o termo “práticas discursivas” para expressar as condições de uso de discursos, conjuntos de enunciados ou formações discursivas, que permitem exercitar saberes e poderes em determinados campos estratégicos (FOUCAULT, 1971/1996; 1969/2000). Os discursos acontecem em determinados contextos que, de alguma forma, moldam os enunciados. No discurso, as pessoas interagem, se posicionam em relação ao contexto e ao interlocutor, num movimento constante de argumentação. As práticas discursivas “[...] implicam ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão. Constituem, dessa forma, um caminho privilegiado para entender a produção de sentido no cotidiano” (SPINK; FREZZA, 2013, p. 20-21). Mas, o que é o sentido ou a produção de sentido?

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta. [...] A produção de sentido é tomada, portanto, como um fenômeno sociolinguístico – uma vez que o uso da linguagem sustenta as práticas sociais geradoras de sentido – e busca entender tanto as práticas discursivas que atravessam o cotidiano (narrativas, argumentações e conversas, por exemplo), como os repertórios utilizados nessas produções discursivas (SPINK; MEDRADRO, 2013, p. 22-23).

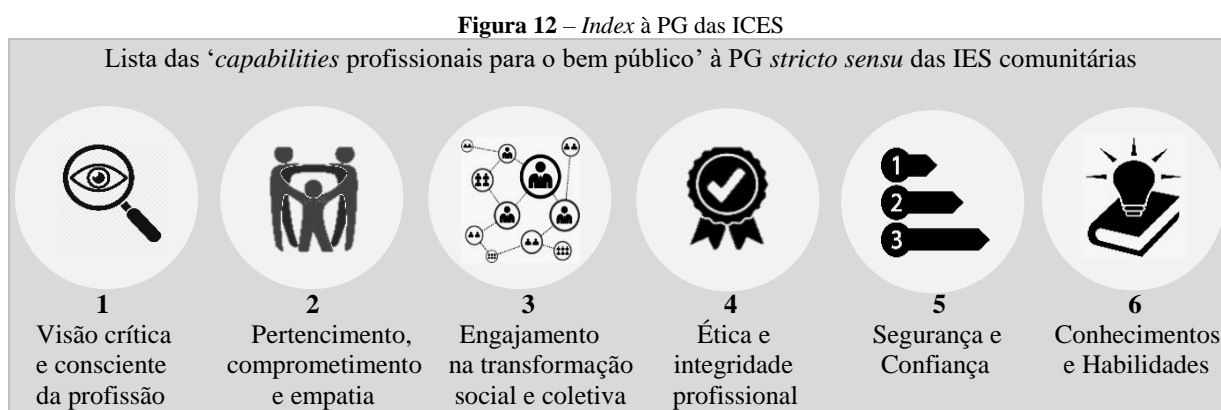
De acordo com Spink e Pinheiro (2013, p. 166), “vivemos num mundo de sentidos conflitantes e contraditórios. Lidamos não com o sentido dado pelo significado de uma palavra ou conceito que espelham o mundo real, mas com sentidos múltiplos, o que nos leva à escolha de versões entre as múltiplas existentes”. Uma vez que o indivíduo, ao longo de sua história de vida, vai se posicionando e buscando uma coerência discursiva, recolhendo e processando narrativas que vão lhe dar a identidade, compreendem os autores que “o sentido é produzido interativamente e a interação presente não inclui apenas alguém que fala e um outro que ouve, mas todos ‘os outros’ que ainda falam, que ainda ouvem ou que, imaginariamente, poderão falar ou ouvir” (SPINK; PINHEIRO, 2013, p. 167). Ou seja, o diálogo se estabelece incluindo interlocutores presentes e ausentes na fala.

Os autores Spink e Medrado (2013, p. 29) esclarecem que as falas são sempre situadas em “repertórios interpretativos”, os quais permitem “entender tanto a estabilidade como a dinâmica e a variabilidade” do que se fala. O conteúdo ou o repertório utilizado pelo sujeito em seu discurso indica tanto regularidade (consenso) quanto variabilidade (polissemia). Mas, como advertem os autores, “admitir que as práticas discursivas são polissêmicas não significa, entretanto, dizer que não há tendência à hegemonia ou que os sentidos produzidos possuem igual poder de provocar mudanças”. Em suma, esta perspectiva tem como elementos constitutivos: a dinâmica (enunciados orientados por vozes); as formas (que são os gêneros de fala, mais ou menos estáveis de enunciados); e os conteúdos (que são os repertórios interpretativos) (SPINK; MEDRADO, 2013). Logo, estes elementos de compreensão das práticas discursivas vão orientar e guiar o processo de interpretação das entrevistas realizadas no presente estudo.

O foco da nossa investigação é captar nas entrevistas o sentido que os mestres e doutores dão às *capabilities* profissionais para o bem público. Noutros termos, procuramos saber se eles reconhecem e valorizam estas capacitações como importantes no seu modo de ser e agir. Então, recorreremos ao enfoque das práticas discursivas, sobretudo à compreensão de Spink e Pinheiro

(2013), que consideram a entrevista como prática discursiva, entendendo-a, antes de mais nada, como ação ou ainda como interação (situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade). Esta forma de análise nos possibilita maior aproximação com as práticas das pessoas no cotidiano (maior interação com o pós-graduado, sujeito do estudo) e com o modo de organização dessas práticas em diferentes situações. Conforme os autores, a interação ocorre em um certo contexto, numa relação constantemente negociada. Pois, durante a entrevista/conversa o locutor posiciona-se e posiciona o outro, ou seja, fala, seleciona o tom da fala, as figuras, os trechos das histórias, os personagens que correspondem ao posicionamento assumido diante do outro que é posicionado por ele. Deste modo, essas posições não são irrevogáveis, mas continuamente negociadas (SPINK; PINHEIRO, 2013, p. 159).

Então, para buscar o sentido atribuído pelos egressos ao fenômeno em estudo, procuramos apreender as entrevistas em seus aspectos dinâmicos e interativos, identificando temas e categorias, isto é, codificando os dados empíricos das várias partes envolvidas. Lembrando que, em nosso caso, a tese já introduziu seis grandes dimensões ou categorias ao construir um modelo específico de avaliação à PG (*index à PG*), conforme listadas na Figura 12 abaixo.



Fonte: Elaborado pela autora.

Descrever como as capacitações profissionais para o bem público foram avaliadas ou são vistas por diferentes indivíduos e grupos profissionais requer um exame seletivo e acurado dos dados. Para tanto, reunimos as informações qualitativas em três grandes colégios (ciências da vida, humanas e exatas) e incluímos as áreas profissionais investigadas em cada um deles (agrárias, saúde, humanas, sociais aplicadas, exatas e da terra e engenharias), na sequência, contextualizamos os cursos destacando os objetivos, as áreas de pesquisa e os principais projetos, ou seja, tentamos transmitir um pouco da essência de cada área (tomando como base

as informações encontradas nos sites institucionais dos PPGs selecionados ao estudo) e, por fim, buscamos interpretar o que nos foi dito pelos participantes da pesquisa a cada uma das seis amplas capacitações, expressas no *index* elaborado ao estudo (visão crítica e consciente da profissão; pertencimento, comprometimento e empatia; engajamento na transformação social e coletiva; ética e integridade profissional; segurança e confiança; conhecimentos e habilidades), revelando os valores centrais ou as prioridades que consideram relevantes, bem como a declinação para participar na sociedade agindo para o bem público. Para não confundir o leitor, este enquadramento segue sempre a mesma ordem.

Por conseguinte, a estrutura abaixo apresentada, que tem como categorias as *capabilities* profissionais para o bem público criadas para a pós-graduação, corresponde a uma primeira organização e sistematização das narrativas do estudo de caso. Para apresentar os depoimentos, optamos por grafar em itálico todas as falas e relatos citados pelos participantes da pesquisa. Tomando esta construção como ponto de partida, na seção seguinte, *Passo 7*, o conjunto de dados das entrevistas são analisadas e interpretadas sob a ótica da abordagem das capacitações e da perspectiva para o bem público.

❖ Ciências da Vida

Agrárias: Agronomia na Universidade Estrôncio

A agronomia tem um papel central no desenvolvimento da região Sul do Brasil. Muitos dos projetos de pesquisa do curso de agronomia são voltados para culturas típicas desta região, como trigo, milho, soja, canola e aveia. As dissertações e teses dos estudantes de agronomia abordam diferentes temáticas que envolvem a produção de grãos, como tecnologia de aplicação de defensivos agrícolas, adubação, física do solo, modo de ação de herbicidas, controle de pragas e doenças e fisiologia da produção, transgenia de milho e biotecnologia, entre outras. O programa de pós-graduação em agronomia tem como objetivo a formação qualificada de profissionais para o mercado acadêmico e não acadêmico, com vistas ao estímulo do desenvolvimento da pesquisa científica, básica e aplicada, tecnologia e inovação na área. E destaca-se pela forte inserção social e expansão constante de pesquisas em parcerias com instituições nacionais e estrangeiras. O egresso do curso de agronomia é preparado para desenvolver atividades em ensino, ciência e tecnologia, ou seja, tem condições de atuar com competência na pesquisa, no ensino, na extensão rural, na assistência técnica e em consultorias. A Universidade Estrôncio oferece ao corpo docente e discente uma infraestrutura ampla, com

várias instalações laboratoriais, diversos campos e áreas experimentais, estufas, viveiros e telados, recursos de informática, biblioteca, convênios e parcerias, editora, parques científicos e tecnológico, polo de inovação e tecnologia, dentre vários outros setores e estruturas de suporte à formação qualificada do pós-graduado. Na instituição investigada, os docentes e os alunos da pós-graduação em agronomia prestam vários serviços gratuitos à comunidade (orientação aos produtores/agricultores e técnicos, diagnoses de doenças, apresentação de pesquisas e palestras em todo o país e até no exterior), também se vinculam às atividades de extensão, através de ações educativas, sociais e culturais, interagindo diretamente com as comunidades e se aproximando da realidade social. Segundo o PPG, esta interação com as realidades e experiências da comunidade consubstanciam alternativas que contribuem com a melhoria da qualidade de vida da população e também subsidiam o fazer acadêmico na sua dinâmica de responder às demandas da sociedade, consolidando (assim) o comprometimento da universidade com o desenvolvimento sustentável.

A *capability* **visão crítica e consciente da profissão** é reconhecida e valorizada pelos agrônomos entrevistados. Primeiramente, quando apresentamos as seis amplas capacitações profissionais para o bem público desenvolvidas à PG, um dos entrevistados comentou que em sua compreensão o conjunto delas é central para se constituir e formar um bom profissional, nas palavras dele, “o conjunto disso que vai sustentar um profissional de ponta” (AG2), argumenta o entrevistado:

[...] pois se você tiver pendência em uma delas [capabilities] você pode até ser um bom profissional, mas as vezes isso te limita em algum sentido, por exemplo, [...] se você não tiver uma visão crítica e consciente da profissão para ir buscar o que é a necessidade da tua comunidade, você pode gastar energia em desenvolver uma coisa que não vai ser tão aproveitada, ou vai ser menos aproveitada, do que se você conseguisse ter essa noção daquilo que realmente precisa ser desenvolvido, então todos os pilares aí eles têm importância para desenvolver um profissional de ponta (AG2).

Noutro depoimento, o mesmo entrevistado comentou sobre o quanto a universidade e as pessoas que compõem a universidade contribuíram para sua formação e para ampliar sua leitura crítica do mundo e da profissão, sobretudo pela experiência vivida com seu orientador. Destaca ainda que o doutorado o fez ter uma visão diferente sobre muitas coisas, sobre aspectos econômicos, sociais, profissionais etc., segue o relato:

Esse processo de formação me deixou com uma visão diferente sobre muitas coisas, sobre aspectos sociais, sobre produção agrícola, que é a área que eu trabalho, sobre questões econômicas, de bolsas, por exemplo, para o estudante se manter. Eu vejo que as bolsas ou programas sociais que auxiliam pessoas que precisam é muito

importante, porque muitas vezes a gente está perdendo muitos talentos aí, justamente por não dar oportunidades para a pessoa estudar ou para se desenvolver. A gente precisa ter financiamento, porque tem muita gente humilde com potencial que merece uma chance aí, porque que vai contribuir muito depois, vai responder ao investimento feito, ele recebe o investimento de 3 anos no doutorado e vai responder 30 anos como profissional, produzindo ciências, contribuindo para o desenvolvimento social, ajudando as outras pessoas. [...] uma universidade é construída por pessoas, e essas pessoas, elas já trazem uma bagagem, os professores, por exemplo, no meu caso, eu lembro de algumas falas do meu orientador que, por exemplo, ele tinha feito graduação, mestrado, fez o doutorado dele na França, por esforço, mas também porque outras pessoas acreditaram e deram oportunidades para ele, então ele já traz essa consciência e no processo de formação dos orientandos dele, de alguma forma isso já passa, então essa consciência de dar oportunidade e de perceber alguns perfis de pessoas no meio acadêmico e tentar captar isso, e tentar desenvolver, porque elas podem ocupar posições na sociedade interessantes, posições estratégicas que podem melhorar o desenvolvimento social, passa muito por isso também (AG2).

De igual forma, os agrônomos reconhecem a relevância da *capability* voltada ao **pertencimento, comprometimento e empatia**, no entanto, não foi dada tanta ênfase a esta qualidade, um deles apenas comentou que é muito importante “*ter uma comunicação ajustada, se colocar no lugar do outro, do produtor*” (AG1). O que o respondente quis dizer com isto foi que o titulado mestre ou doutor precisa se colocar no lugar do agricultor/produtor e se comunicar com ele de forma simples e acessível, fazendo com ele compreenda as orientações técnicas transmitidas para melhor manejo nas lavouras e/ou áreas agrícolas. Ou seja, diz respeito à importância de manter relações interpessoais de empatia.

Engajamento e transformação social e coletiva, na opinião dos agrônomos é uma capacitação bastante importante, na qual todos precisam se envolver e se conectar. Na compreensão de um dos entrevistados, “*o setor privado não deve deixar apenas para as políticas públicas, pensar e executar projetos mais inclusivos. A ‘Universidade Estrôncio’, por exemplo, está mais voltada à comunidade. Já as federais são mais fechadas para uma ação direta nas comunidades, não se conectam*” (AG1). O entrevistado cita aqui a importância de que todas as instituições, sejam elas públicas, privadas ou comunitárias, extrapolem os seus muros e executem um trabalho inclusivo, social e coletivo. Já o participante AG2 trouxe ao diálogo outros elementos, mencionando, por exemplo, a família e os amigos, como uma influência importante para desenvolver ações mais voltadas à comunidade e ao coletivo, cita o entrevistado:

A minha mãe, por exemplo, já trabalhou em diversas coisas, ela era agente comunitária, ela também trabalhou de doméstica, e um dia falaram para ela, até saiu no jornal da minha cidade, eu sou da cidade ‘x’ de SC, que eu tinha ido para França, cursar o doutorado, então ela ficou bastante orgulhosa, e um dia, não sei quem tinha falado para ela, olha só o filho da agente de saúde está fazendo doutorado na França. Então esse orgulho que eles sentem, que a família e os amigos que te dão apoio, durante a tua caminhada ou durante a tua formação sentem, isso também é um

combustível para te mover, então é uma influência muito forte. No doutorado, a gente percebe, depois quando finaliza, que no início, a gente parece que quer resolver os problemas do mundo, todo mundo se propõe - eu vou fazer o melhor doutorado que eu puder, mas às vezes não ocorre bem nessa linha [...], então o doutorado ele acaba sendo só uma peça dentro de um quebra-cabeça, a gente não vai resolver os problemas do mundo, mas a gente com a nossa pesquisa e depois como o nosso trabalho, a gente vai contribuindo com peças para esse quebra-cabeça e, aí vai montando ele e vai contribuindo com a sociedade também (AG2).

Curiosamente, **ética e integridade profissional** foi uma das capacitações mais valorizadas entre os entrevistados. O agrônomo AG1 chega a dizer: “*penso que seja a primeira na lista em importância*”. O entrevistado AG2 comenta sobre o quanto o processo formativo acaba reafirmando valores voltados à honestidade, rigor científico e ética, cita o entrevistado:

Algumas coisas, a gente já traz de berço, mas elas são reafirmadas durante o teu processo de formação, por exemplo, a honestidade no que você está fazendo, o teu trabalho, a tua dedicação, o rigor científico, porque muitas vezes você pode ser induzido a trabalhar, mas fazer aquilo de qualquer jeito, ou até ser tendencioso para algum resultado, mas aí, quando você tem um exemplo, ou você tem uma formação em relação a rigor científico, isso já te clareia bastante, para que linha você deve seguir (AG2).

A **capability segurança e a confiança** foi reconhecida como importante, porém não atingiu uma intensidade ou valor tão significativo na opinião dos agrônomos. Comenta AG1: “*para mim estão relacionados ao conhecimento e habilidade, pois, uma vez que conheço tenho segurança e confiança para agir*”.

Em relação aos atributos **conhecimentos e habilidades**, os entrevistados reconhecem e percebem que esta é uma capacitação valiosa e que deve ser desenvolvida para toda a vida, argumenta o respondente AG2: “*do meu ponto de vista é algo que pode ir sendo desenvolvido ao longo de toda uma carreira. É algo que a gente não tem pronto ao final do doutorado, é algo muito importante, mas que é gradativo, que a gente vai desenvolvendo*”. De igual forma, AG1 cita: “*penso que devemos aprender a aprende sempre e não ser arrogantes*”. O participante AG2 comenta um pouco sobre a frustração que sente por não ter oportunidades e/ou condições de desenvolver todos os conhecimentos e habilidades que a sua formação lhe proporcionou, seja na pesquisa ou na docência, devido a circunstâncias ou contingências externas.

Um doutor, eu nem faço tanta questão de ser chamado de doutor, ele tem uma formação para fazer pesquisa, para contribuir, para pensar, para olhar dados, interpretar esses dados, para trazer a essência de tudo isso, não simplesmente jogar informações num papel e, dizer eu fiz e está bom. Eu vejo que a universidade contribuiu, eu fiz a minha parte, mas eu tenho que fortalecer isso tudo, mas eu ainda não estou numa posição que me conceda essa oportunidade de explorar o meu

máximo de potencial (aqui o participante estava se referindo às instituições onde trabalha 20 horas na docência e 20 horas numa atividade técnica) (AG2).

Saúde: Farmácia na Universidade Césio e Odontologia na Universidade Estrôncio

O curso de farmácia busca atender às necessidades da região, do estado e do país, na área de fármacos e medicamentos, tanto de origem sintética como natural. O programa de ciências farmacêuticas examinado visa produzir conhecimento alicerçado no saber, cultura, inovação e tecnologia regional, nacional e internacional com aplicabilidade na realidade social. E tem como objetivo formar mestres e doutores qualificados para atuar no ensino, na pesquisa e na prestação de serviços, com formação multi e interdisciplinar, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade. As áreas de concentração do curso são “produtos naturais e substâncias biotivas”, com estudos voltados à fitoquímica e atividade biológica, e à pesquisa e desenvolvimento de ensaios analíticos, insumos e medicamentos. As áreas e linhas de pesquisa oferecidas se inter-relacionam e se complementam, a fim de contribuir, de forma efetiva, para a cadeia de produção de fármacos e medicamentos seguros e eficazes visando à ampliação do acesso a medicamentos pela população e contribuindo para a busca da autonomia do país na área farmacêutica.

A odontologia, assim como a farmácia, presta um serviço de extrema relevância à saúde humana trazendo maior qualidade de vida às pessoas. Na Universidade Estrôncio, os docentes e discentes do programa de odontologia desenvolvem ações importantes para inserção social na sua região de abrangência, com projetos de saúde bucal, serviços de saúde pública e atividades de odontologia hospitalar. O *stricto sensu* em odontologia visa qualificar o profissional para atuar de forma multidisciplinar, com perfil crítico e reflexivo, fundamentado em evidências científicas e nos princípios humanistas, éticos e legais, preparando-o às atividades acadêmicas (ensino) e profissional com base no rigor técnico e científico. Noutros termos, forma profissionais para as diversas áreas de atuação da odontologia: ensino, clínica, extensão, pesquisa e desenvolvimento de novas tecnologias, com incentivo à inovação. Muitos docentes do programa colaboram com IES nacionais e internacionais no âmbito do ensino e da pesquisa, e contribuem com publicações de artigos científicos em periódicos de alta relevância, participações em aulas inaugurais, bancas examinadoras etc. As pesquisas desenvolvidas no curso estão ligadas às linhas de: biomateriais, clínica odontológica e odontologia preventiva, com estudos voltados à distribuição das doenças bucais na população humana e dos fatores que influenciam esta distribuição (viabilizando projetos baseados na prevenção); além disso, também são estudados técnicas e materiais empregados na clínica odontológica com a

finalidade de propiciar uma maior qualidade e longevidade clínica dos procedimentos e bem-estar da população; e o desenvolvimento de novas tecnologias ligadas à área dos biomateriais e odontologia reabilitadora, que busca desenvolver e testar biomateriais e novas tecnologias, empregando conhecimentos e metodologias originárias das ciências da saúde, das ciências biológicas e das engenharias, aplicando-as na clínica odontológica.

Os profissionais dos cursos de farmácia e odontologia reconhecem e compreendem que a **visão crítica e consciente da profissão** é uma capacitação fundamental, principalmente na área da saúde. Um dos entrevistados chega a mencionar que talvez seja esta uma das principais características que um mestre e/ou um doutor deva desenvolver, que é ser crítico com o que está acontecendo ao seu redor, não só com o que os outros fazem, mas com o que você faz, e ter consciência do que você pode atingir a partir disso. Exemplifica o entrevistado,

[...] por exemplo, eu estou fazendo uma pesquisa, sobre clareamento dental, que é uma coisa bem popular, vamos dizer, eu tenho que ter uma visão crítica do que eu vou pesquisar e escrever vai ser reproduzido por outras pessoas [...], e que isso não seja desrespeitoso do que já existe, não posso chegar lá e dizer que somente o meu está certo e que o resto está errado, então você tem que ter visão crítica do que você está lançando, do que você está propondo. E, isso faz parte também da consciência profissional, pois quando chegar para o meu paciente, no âmbito de consultório, preciso entregar para ele um tratamento que seja no mínimo seguro e eficaz, eu não posso colocar em risco a saúde, nesse caso bucal, do meu paciente, então eu tenho que ter essa visão e essa consciência – a visão crítica do que eu estou fazendo e a consciência de que isso não vai ferir alguém, um indivíduo ou grupo de indivíduos, então sim, eu julgo importante essa capacitação (OD1).

Em outro depoimento, a entrevistada relacionou esta capacitação ao contexto atual de pandemia mundial que estamos vivemos, dizendo que a Covid-19 nos fez refletir criticamente sobre várias coisas, dentre elas as questões ligadas à economia, saúde, educação e também sobre a importância da consciência e atuação profissional para atravessar momentos como este. Relata a entrevistada: “*ter uma visão crítica e consciente da profissão, principalmente, para mim que atuo na área da saúde é fundamental [...]. Estamos atravessando uma pandemia mundial que nos obriga repensar muitas coisas, porque isso envolve, economia, saúde, educação, tudo enfim*” (FA1). Esta capacitação também foi citada no âmbito do preparo de um mestre e doutor para atuar como professor de nível superior. A entrevistada FA2 fez uma crítica ao programa de pós-graduação, principalmente ao curso de mestrado, pela falta de um currículo e disciplinas pensadas e voltadas à formação docente, em que o mestrando saiba mais sobre educação, conheça os principais conceitos da educação e que compreenda a educação do país como um todo, buscando agir de forma mais consciente e global. Para a entrevistada,

[...] e aí tu és mestre, no meu caso, mestre em nanotecnologia, mestre naquilo que eu tinha desenvolvido a minha pesquisa, e isso me deu o título, mas isso não me deu experiência, de ir lá lecionar na educação superior, de entender o que é a educação, de entender como atuar na área da educação, de entender o que é necessário buscar para poder atuar, eu lembro que a gente não tinha isso. Tinha a oportunidade de fazer a docência (prática de estágio), que era acompanhar um professor e dar uma aula ou outra, mas mesmo assim não era entendendo o que era a educação (FA2).

Pelo depoimento da FA2, o estágio de docência realizado no mestrado não deu conta ou não foi suficiente para prepará-la às práxis cotidianas e à compreensão de um contexto mais amplo sobre a educação. Neste sentido, a visão crítica e informada do profissional que vai atuar como “professor” muitas vezes fica limitada e desqualificada. *“Essa capacitação é importante, e cada vez mais, porque o fazer, pelo fazer, não se aplica mais, a gente precisa ir muito além”* (FA2). E, complementa, *“eu só fico pensando em como colocar isso em prática numa universidade, no mestrado e no doutorado, pensando, sobre como isso pode acontecer, como fazer isso, eu estou respondendo e pensando ao mesmo tempo”* (FA2).

Com relação à capacitação voltada ao **pertencimento, comprometimento e empatia**, os entrevistados da área de saúde também a reconhecem como fundamental. No depoimento da entrevistada FA1, ela evidencia que estes valores são essenciais ao desenvolvimento humano, relata que é importante se colocar no lugar do outro, mas principalmente conhecer e respeitar as diferentes condições e realidades. Veja o depoimento e o exemplo trazido pela entrevistada:

Para mim isso é realmente essencial para o desenvolvimento, você tem que se colocar no lugar do outro e sempre conhecer as diferentes realidades. Por exemplo, na minha área, a gente levou os alunos conhecerem a unidade básica de saúde, então ele vai conhecer aquela realidade, aquele território, conhecer como aquela população vive, e eles estão aqui ao lado, 20 ou 30 minutos de carro e é uma realidade totalmente diferente, são pessoas que moram em casas que a prefeitura construiu, pessoas que foram colocadas naquele lugar, mas que não tem escola, posto de saúde, então são realidades totalmente diferentes [...]. Hoje como professora, penso que devo mostrar isso para os meus alunos (FA1).

Falar sobre empatia, sobre se colocar no lugar do outro e aceitar as obrigações para com as outras pessoas, por vezes, é um tanto polêmico, mas para FA2 é algo muito tranquilo: *“esse assunto para mim ele é muito leve, muito tranquilo, eu lido com facilidade com isso, certamente, por algumas experiências que já vivi, pelo fato de ter morado no exterior [...], por situações vividas com a família, pelo amadurecimento [...]”*. No entanto, relata a entrevistada que a dificuldade ou o problema que vê está em como desenvolver isso nas pessoas que não tenham esta compreensão, que isso é bastante complexo e difícil, pois, em seu entendimento, empatia não é algo que pode ser ensinado a alguém. Complementa o pensamento: *“o que eu posso fazer? Se, eu não posso ajudar, não vou piorar, então, para mim, sem dúvida, essa é uma*

das deficiências que algumas comunidades estão vindo, de se colocar no lugar dessas pessoas e o que a gente pode fazer por elas, é muito amplo esse conteúdo [...]” (FA2).

Empatia é um termo que está na moda, mas que poucos, de fato, praticam. Esta é a visão do entrevistado OD1, “[...] empatia é uma palavra que está na moda, mas na hora de executar não está tão na moda. As pessoas falam em empatia, mas não executam, não fazem, não são, suficientemente, pacientes para entender o que está acontecendo no outro lado, mais fácil é criticar e julgar [...]”. Dito isto, o entrevistado fez questão de exemplificar o que procurava dizer, trazendo uma experiência pessoal:

Eu moro numa rua que é uma subida. E, esses dias eu estava indo para o meu consultório, o meu consultório fica há duas quadras da minha casa, e eu vou a pé todos os dias, pensando que eu não preciso tirar meu carro, não preciso poluir o meio ambiente, e um senhor que cata, que junta, que coleta recicláveis estava subindo na minha rua com o seu carrinho cheio de recicláveis e eu descobri a idade dele, porque eu conversei com ele, ele tem 62 anos e ele ainda não é aposentado [...], é mais difícil para ele se aposentar porque ele não tem vínculo e tudo mais, e eu ajudei ele empurrar o carrinho. Para mim que estava ali, um doutor, acho que bem vestido, ajudando uma pessoa simples, com nível social menor que o meu, fazendo seu trabalho ali no sol, no relento, quem sabe seria uma vergonha para mim, quem sabe, quem me viu disse olha aquele cara ali, mas eu não estava me importando com isso, é um exemplo de você estender a mão, eu só ajudei ele empurrar o carrinho por uma quadra, simplesmente, porque estava na subida e ele estava sofrendo. E nessa quadra ele me contou toda a vida dele. Que ele faz isso, porque a mulher dele é doente, porque ele não conseguiu se aposentar, porque ele tem dificuldades e eu perguntei para ele como é que era quando chovia, e aí ele falou que é complicado, porque daí molha os papéis [não sei o que, não sei o que], muito bem, então isso são coisas, que você quem sabe desenvolve durante o mestrado, quem sabe eu desenvolvi durante o meu mestrado e doutorado, por estar num grupo onde todos deveriam se ajudar de qualquer forma, desde sendo abrindo uma porta, desde fazendo um experimento, desde aceitando um convite para participar de uma pesquisa, desde ajudando empurrar um carrinho de um catador de lixo (OD1).

Quanto ao **engajamento na transformação social e coletiva**, os egressos da área da saúde consideram este atributo como essencial. Os depoentes reconhecem que esta capacitação é muito importante e que na verdade deve fazer parte do desenvolvimento pessoal e humano dos profissionais. No entanto, também reconhecem que eles mesmos encontram dificuldades em como se engajar socialmente: “*eu falo e fico pensando em como fazer isso [...], mas eu acho que o fator determinante nessa postura vai muito de acordo com a área de atuação [...], essa capability acho que vai ter muita relação com a área de atuação, onde cada um vai ser encaixar” (FA2).*

No depoimento do entrevistado OD1, encontramos uma reflexão centrada em oportunidades, chamados e busca pessoal por missões mais sociais e coletivas. Em sua opinião, pelo fato de morar numa cidade um pouco maior, às vezes, é mais difícil encontrar um caminho

para fazer isto. Mas, considera que talvez seja esta uma questão mais de busca pessoal, porque muitas vezes não vai existir um chamamento direto de algum lugar, mas se você buscar, quem sabe, você vai ter a oportunidade de participar e de contribuir como, por exemplo, se voluntariar para aplicar a vacina do Covid-19. Compreende ainda que o engajamento é gerado quando uma pessoa puxa a outra, quando um amigo meu convida um amigo dele para participar de um grupo, quando pessoas que têm o interesse em contribuir se unem em torno de uma proposta pública comum, assim muitas pessoas vão aderir e formar o coletivo. Por fim, revela que esta experiência de engajamento social e coletivo ele não vivenciou durante o mestrado e o doutorado, mas sim na graduação, mas que considera muito importante.

Outrossim, na fala da entrevistada FA1, ela destaca a importância de atuar de forma interdisciplinar, com múltiplas equipes profissionais, principalmente, em sua área que envolve a saúde e o bem-estar das pessoas.

[...] a gente tinha um projeto aprovado no Ministério da Saúde, que era o 'pet interprofissionalidade'. E, a gente trabalhava justamente com isso, com a interprofissionalidade. O objetivo era realizar um trabalho multiprofissional, com acadêmicos de vários cursos, atendendo o mesmo paciente, para resolver aquele problema voltado ao paciente. Então eu fico escutando você falando (das capabilities) então penso, Meu Deus, se fosse realmente tudo isso seria maravilhoso, mas na prática falta isso... [...] Hoje na universidade, pelo menos na área da saúde, por exemplo, na anatomia o aluno da biomedicina tem aula com o aluno da farmácia, com o aluno da fono, em disciplinas que são comuns, então desde o início ele já vai tendo conhecimento (interdisciplinar), então às vezes o melhor amigo dele não vai ser o colega da biomedicina, mas vai ser o colega lá da nutrição, porque foi o primeiro contato dele. Ai, então o professor também tem que dar exemplo voltados para todas as áreas, o que é superinteressante (FA1).

Os profissionais da área da saúde pensam que a **capability ética e integridade profissional** é um atributo extremamente sério e relevante, porque como lidam com vidas humanas, estas são características imprescindíveis a um bom profissional. Os entrevistados em seus relatos demonstram consciência, preocupação e zelo por esta capacitação. Ao falar sobre essa qualidade, OD1 trouxe como exemplo o plágio (apropriação intelectual de outrem), destacando que se um profissional faz isto a nível intelectual, possivelmente também fará isto no âmbito da prática profissional, o que pode ser muito danoso e perigoso. Por exemplo, na área da medicina cirúrgica, caso ocorra negligência, falta de ética e honestidade, vidas podem ser perdidas.

Na minha profissão (odontologia) são raros os casos de óbitos, claro, mas existem, principalmente, na área cirúrgica, que não é a minha área, no caso. A gente compreende a desatenção, o cansaço, de fazer uma de remoção de útero (aqui se referia a medicina) e ficar uma agulha no interior da paciente, a gente entende que

pode existir uma desatenção, existir um cansaço por estar no final da cirurgia, mas a gente tenta acreditar que não foi por negligência. Agora se a pessoa não é ética daí complica (OD1).

Na compreensão do entrevistado, um paciente quando chega no consultório para fazer um determinado tratamento, o profissional precisa oferecer bem-estar a ele, observar os riscos, o que vai impactar a vida do paciente, se a pessoa vai ficar satisfeita com o procedimento etc., porque se atender mal, realizar um procedimento errado, ou que seja vantajoso somente para o profissional, este paciente não volta para fazer uma nova consulta e/ou qualquer tratamento que seja (OD1).

Para FA1, o profissional da área de saúde deve ser ético e fazer a coisa certa sempre:

[...] uma das coisas que eu friso bastante na minha profissão (aqui a entrevistada se referia à docência a nível superior) e passo para os alunos, é isso - fazer o que é o correto, porque a gente vê muitas coisas erradas, e a gente sempre foca nisso, foca no que é ético, no que é certo e isso para o bem maior, porque você vai estar lá com o paciente, então você tem que fazer o certo (FA1).

Refletindo sobre a capacitação ética, FA2 argumenta: “[...] eu tenho um pensamento de que ética e integridade ou a pessoa tem ou ela não vai desenvolver mais, eu acho que transformar alguém que não tenha esse comprometimento é muito complicado, porque não tem como ensinar”. Obviamente que se ensina na academia procedimentos padrões, protocolos, regras de segurança, cuidados, questões legais etc. Por exemplo,

Eu ensino a disciplina de biossegurança aqui na graduação, então na biossegurança eu ensino toda a questão dos EPIs, da higienização, da limpeza, da esterilização, só que eu entendo que lá no mercado eu não vou estar junto, então se aquela profissional quiser burlar o processo de esterilização, que eu disse como deve ser feito, em 3 etapas, mas aí ela estava com pressa e decidiu pular uma, isso pra mim é falta de ética, porque ela não respeitou o processo, ela pode estar levando uma complicação para a sociedade. Mas se é dela, eu não vou ter como alterar isso, por mais que eu ensine, que eu explique, que eu diga que aquilo é correto e essencial, se é dela, a questão do jeitinho que a gente discute aqui, ser particular, mas não é só do brasileiro não, eu entendo que é do ser humano, entendo que se é dele burlar algo, a gente não desenvolve a ética nesse profissional. Nem a legislação consegue fazê-lo ser ético, acho bastante delicado esse item, mas de grande importância (AF2).

A participante também comentou sobre a falta de bons exemplos da política brasileira, principalmente, a falta de estímulo em fazer o que é certo e ético, o que em seu modo de ver, tira a esperança das pessoas e abre espaço para a desvirtuação, por assim dizer:

Eu acho que também tem relação com a questão política que o país enfrenta, com brigas tão desnecessárias e que não trazem resultados, ou que não trazem consequências positivas para as grandes massas, só para os pequenos públicos

envolvidos, então eu acho que isso, além de tudo, nos tira a esperança e nos faz entender que se eles podem eu também posso, então essas pessoas que têm menos compreensão da ética e da integridade, talvez eles vão para o lado político, se eles podem, eles são soltos, eles isso, eles aquilo, eu acho que a gente passa por um período de falta de estímulo de fazer o certo (FA2).

Os participantes da pesquisa da área da saúde consideram a **capability segurança e confiança** como fundamental. De acordo com os depoimentos dos egressos, esta capacitação está diretamente relacionada ou interconectada com o conhecimento e a prática. Para FA1: *“quanto mais a gente aprende e conhece, acho que mais seguro e confiante a gente fica. Em relação a mim, que passo conhecimento então segurança é tudo”*. Já FA2 compreende que: *“[...] isso vem em consequência da experiência, que no início a questão da segurança e confiança ficam bastante balançadas, mas eu entendo que a prática vai desenvolver isso no profissional, elas são importantes, mas talvez as anteriores são mais relevantes”*. De igual forma, OD1 menciona: *“[...] você vai dar uma aula, por exemplo, vai ministrar uma aula, você tem que se preparar para aquilo, aí você só vai adquirir confiança se você tiver munido de conhecimento”*.

O entrevistado OD1 vai além, busca exemplificar meios que ele considera viáveis para adquirir segurança e confiança. Logo, relata também como, no seu fazer cotidiano, de atendimento no consultório, procura proceder quando não lembra como deve executar um procedimento e precisa segurança e confiança para realizar o trabalho de forma eficaz. Em sua opinião, quando a pessoa não tem segurança no que vai fazer, a chance de ela errar é muito grande e comenta que para ele, o que funciona é fazer o “tema de casa”, ou seja, se preparar ou se munir de conhecimento para então agir com segurança e confiança.

[...] você tem várias formas de adquirir segurança e confiança, por exemplo, você pode trocar uma ideia com um colega teu e ele pode te passar confiança, ele vai te passar informações que vão te dar confiança. Você pode conversar com o teu orientador sobre alguma coisa e ele te passar confiança. Você pode procurar um vídeo no youtube, por exemplo, que é uma coisa que está acessível para todo mundo, eu acho, e a partir disso, você adquirir confiança de fazer. Isso eu estou pensando no ambiente bem profissional, assim, por exemplo, chega um paciente para mim, eu não sei bem o que eu vou fazer com ele, mas eu já fiz isso, só que faz tempo que eu não faço, então se eu buscar uma literatura, se eu buscar um vídeo, se eu buscar uma informação, abrir o meu whatsapp ali e pedir ajuda para um colega eu vou me lembrar e vou adquirir confiança e vou ter capacidade para fazer, só que se você não tem, você não tem segurança no que você tá fazendo a chance de você errar é muito grande. Então, para um aluno de mestrado/doutorado [...] que muda de programa e começa a estudar outra coisa, como que você vai adquirir confiança de entrar numa roda de conversa com outros professores ou experts na área e dizer o que você pensa ou afirmar alguma coisa? Como que você vai participar de uma reunião com colegas que são mais experientes que você e adquirir confiança para estar lá? Então, eu pensava muito sobre isso, eu penso muito em tema de casa nesse caso, de se preparar para fazer aquilo (OD1).

Ter uma base sólida de **conhecimentos e habilidades** é uma *capability* importantíssima para os entrevistados da área da saúde. Os depoimentos giraram em torno dos seguintes aspectos: da necessária habilidade de concentração e foco naquilo que se está propondo a fazer; dos conhecimentos e aprendizados construídos a partir dos exemplos que tiveram durante a pós-graduação, principalmente com o orientador; do quanto é importante alargar o pensamento, sobretudo procurando não limitar o desenvolvimento das pesquisas científicas que podem contribuir mais para a sociedade.

Para FA2, a delimitação de área, foco, conteúdo, espaço que muitas vezes se impõem às pesquisas, não permitem o investigador pensar para além daquilo proposto ou talvez alcançar algo mais macro. Os fatores tempo/prazos, produções, obrigações, resultados etc. limitam os alunos/pesquisadores a realizar aquilo que pode trazer benefícios à sociedade. “*A gente vive correndo contra o relógio, a vida toda e para tudo, acho que isso influencia nesse item também*”. Quando apresentamos os funcionamentos (conquistas/realizações) relacionados à *capability* conhecimentos e habilidades para entrevistada ela disse: “*eu reconheço isso como um sonho, mas certamente importante*” (FA2).

Ao falar do conhecimento que se adquire convivendo com as pessoas FA1 comenta:

[...] na vida acadêmica [...] a gente vai ter um conhecimento realmente investigativo, até o conhecimento de estar junto com as pessoas, então, nossa, tudo o que a minha orientadora passou, a parte de ética dela, de conhecimento, de sempre estar junto com os orientandos, tirando dúvidas, então acho que tudo isso a gente carrega, leva e passa adiante (FA1).

Pensando sobre as habilidades, OD1 destaca a concentração como uma habilidade essencial em sua vida e profissão:

[...] quando a gente está no mestrado ou doutorado, muitas vezes, é mais interessante, você não falar nada e apenas ouvir e descobrir o momento certo de se pronunciar, daí [...] com o passar do tempo você vai ter mais conhecimento, porque você vai estar atuando há mais tempo na área e você vai estar concentrado naquilo, ao ponto de uma pessoa estar falando contigo e você não prestar atenção [...]. Então essa é uma habilidade que eu julgo importante, que é focar no que você está fazendo por um momento (OD1).

❖ Ciências de Humanidades

Humanas: Educação na Universidade Estrôncio

Historicamente, o curso de Educação vem contribuindo para que a comunidade regional e o país se desenvolvam e se tornem sociedades mais justas e democráticas, especialmente por

meio do desenvolvimento da produção do conhecimento e da pós-graduação, comprometido em formar o espírito investigativo e a docência em nível superior qualificada, com excelência acadêmica e responsabilidade social. Na instituição pesquisada, o programa de Educação objetiva a produção e a difusão de conhecimentos que esclareçam e permitam a intervenção em problemas educacionais relevantes para a sociedade e a formação de profissionais especialistas na área da educação, oportunizando-lhes a construção de elementos teórico-metodológicos necessários à pesquisa educacional. O conjunto de estudos científicos desenvolvidos no *stricto sensu* ou as principais questões de investigação educacional são a origem, a natureza, a organização e a finalidade do trabalho pedagógico, orientados pela ótica de seus fundamentos constitutivos, do processo pedagógico e das políticas educacionais. O PPG em Educação da Estrôncio possui impactos já consolidados em suas pesquisas e apresenta forte inserção na internacionalização, através de parcerias e convênios instituídos para potencializar a formação discente. Por fim, guiado pelos princípios que norteiam a pós-graduação brasileira, o programa busca aperfeiçoar cada vez mais a formação qualificada de pesquisadores que possam contribuir com o desenvolvimento econômico e humano do país, acreditando que o investimento sério na qualificação intelectual dos indivíduos é uma estratégia consistente para alinhar um projeto de país alicerçado no espaço público democrático e na justiça social.

Para os educadores, a *capability* **visão crítica e consciente da profissão** é de extrema relevância. Na compreensão da participante ED2, a profissão que a gente escolhe e atua, quando voltada às pessoas e não só ao benefício pessoal, ela pode fazer com que o mundo seja melhor, mais justo e equitativo. Já a entrevistada ED3 associa essa *capability* com a autorreflexão, a moldes do exame socrático, de que “uma vida não examinada não merece ser vivida”. Para a depoente, “*olhar criticamente é isso, é olhar aquilo que nós temos como fator potencializador e aquilo que nós temos como fragilidades, e aí, isso leva automaticamente à autorreflexão*”. Entende a entrevistada que sem a autorreflexão não ocorre as mudanças íntimas necessárias ao desenvolvimento humano. “*Um profissional que não se autoexamina, ele tem uma atuação fragilizada no seu contexto profissional. O autoexame profissional é tão importante quanto o autoexame pessoal*” (ED3).

Na opinião do entrevistado ED1, ver criticamente a profissão é entender como ela participa de um coletivo e de um todo social: “[...] pois, não é apenas a relação do profissional com aqueles que estão imediatamente ligados a ele, mas é a responsabilidade do profissional em relação a todas as sociedades em que ele está inserido e que a profissão dele está inserida”. ED1 compreende as profissões como instituições sociais que estão a serviço do bem comum e

não como esferas isoladas, onde cada profissional constrói a sua própria profissão, independentemente do social e coletivo.

Os egressos da pós-graduação em educação reconhecem que o **pertencimento, comprometimento e empatia** é imprescindível ao desenvolvimento humano. Para ED2: “*se colocar no lugar do outro, você se sentir comprometido, e se sentir pertencente ao lugar onde você estuda ou você trabalha é bem importante, mas eu acrescentaria também nesse eixo [...] a sensibilidade e a humanização*”. Refletindo sobre essa *capability*, ED1 considera que há um componente político associado a ela e que se buscamos trabalhar com a ideia de comunidade ela é importantíssima. Cabe citar:

[...] vai um pouco além da profissão, porque tem também um componente político, me parece, mas eu acho que sim, para uma ideia de comunidade, se a gente quer trabalhar com essa ideia que a gente fala de uma universidade comunitária, se a gente se importa com uma ideia de comunidade, sim eu acho que é também importantíssimo isso (ED1).

No depoimento da entrevistada ED3, ela valoriza tanto estas qualidades que chega a dizer: “*que sem a qual eu diria, assim, nem vale a pena, nem ser enquanto gente e nem ser enquanto profissional*”. No entanto, enfatiza que a empatia, ao seu modo de ver, virou quase senso comum, que muito se fala em empatia, como se fosse algo simples, mas é muito complexo, porque você precisa respeitar a condição do outro e tentar contribuir de forma respeitosa, assumindo um compromisso ou uma postura ético-moral. Então explica seu pensamento:

Eu parto muito da experiência. A experiência é o que dá significado e sentido para as coisas. Então, no meu entendimento, a empatia possível é a do respeito, para mim empatia é respeito, eu preciso ter respeito pela condição de vida da outra pessoa, eu tenho que ter respeito pelas escolhas que ela faz, eu tenho que ter respeito pela forma como ela é, como ela se apresenta e tentar contribuir de forma respeitosa. Porque assim, empatia é colocar-se no lugar do pobre, mas para saber o que é ser pobre, você tem que ser pobre. Tu entendes? Então eu tenho que respeitar, eu tenho que ter respeito por aquela condição, compreender que eu devo assumir um compromisso pessoal ético-moral, no momento que eu reconheço que aquilo é uma fragilidade, eu preciso assumir um compromisso ético-moral pessoal e profissional e promover ações, por mínimas que sejam, que possam contribuir para que aquela condição seja melhorada, ou que ela deixe de existir, mas dizer que eu sei é só vivendo. Eu, penso que é isso muito complexo, é complexo, mas também é imprescindível, a compreensão, o fino-trato, a delicadeza, a gentileza, sabe essas questões assim, elas parecem irrelevantes, mas elas fazem toda a diferença, é isso, que está entre uma coisa e outra eu diria, entre você atingir seus objetivos ou não, que é a forma como você se coloca (ED3).

Ainda focada no assunto, a depoente faz uma crítica à academia, pois, compreende que apesar da empatia estar presente na retórica das universidades, estas instituições ainda estão revestidas de uma certa arrogância e prepotência. Segundo a entrevistada, *“a gente corre um risco muito grande, de incorporar discursos fantásticos, lindos e maravilhosos, mas ele girar em torno de si mesmo, sabe, no campo teórico, uma construção que não sai dela mesma”* (ED3).

Sobre o **engajamento na transformação social e coletiva**, os egressos da área de educação também reconhecem a importância desta capacitação. No depoimento do entrevistado ED1, ele comenta: *“eu acho que se a gente pudesse traçar o perfil ideal dos egressos, eles teriam que ter como características essas capacidades, de visão crítica, de pertencimento, de engajamento para a transformação”*. Mas, logo reflete: *“eu estou pensando criticamente como a gente poderia tornar isso mais efetivo [...] eu acho lindo e ótimo”*. Já a entrevistada ED2, associa esta capacitação ao contexto onde a pessoa atua e mora e ao fazer de cada um, para gerar benefícios, isto é, fazer a diferença na sociedade. O que, em sua visão, somente acontece quando as pessoas de fato se envolvem e se engajam socialmente, argumenta: *“é necessário o engajamento, porque se você não é engajado, você não vai fazer diferença, não adianta você ser pós doutor, ter 200 livros publicados, que você não vai fazer a diferença, [...] então eu acho que é colocar a mão na massa e fazer um pouquinho para fazer a diferença”*.

Pensando, especificamente, na importância do contexto social, a entrevistada ED3 chama a atenção para o papel da universidade e o passo seguinte que a academia precisa dar. Ciente de que a universidade tem como objetivo principal promover o debate, a discussão em torno das questões da sociedade, a entrevistada pensa que ela deveria ir além *“justamente, por ter ali uma riqueza, uma riqueza intelectual, uma riqueza de discernimento, uma riqueza de visão crítica, sabe, isso precisaria estar melhor engajado nos contextos sociais”*. Então, socializa uma reflexão que faz, pensando o momento crítico que a humanidade está enfrentando diante da pandemia do Covid-19 e de certa forma cobra da universidade uma atuação para além da ciência (pesquisas, vacina etc.), isto é, de maior engajamento no contexto social, a nível de empoderamento e suporte às comunidades. Veja o relato:

[...] durante toda a pandemia diziam... não cortem nossas verbas, não nos tirem as bolsas de pesquisa, nesse momento crítico que a humanidade passa, crítico mesmo, o que de fato, brotou de dentro das academias? Ok, nós temos na área da ciência universidades desenvolvendo pesquisas, vacina, este aspecto, está ok, entendeu? Mas, num contexto social, de empoderamento, de suporte às comunidades, de busca de alternativas para este momento, o que foi feito? Ou eu não acompanhei, ou eu vi muito pouco esse movimento surgindo da academia (ED3).

Ética e integridade profissional é uma *capability* muito importante, segundo os educadores. Para ED1, a ética está inclusa em todas as demais capacitações profissionais citadas no estudo, para ele: *“ética profissional tem a ver também com a competência, além desse interesse em ajudar os outros, de colocar a profissão a serviço da transformação social e se colocar a serviço da transformação social, acho que tudo isso tem a ver com ética no fundo, no fundo”*. Contudo, reconhece que não há por que não evidenciar esta capacitação de forma mais pontual. Já a entrevistada ED2 lamenta o fato de que a ética, embora seja de extrema relevância, às vezes não é praticada por todos. E complementa seu pensamento: *“ela deve ser praticada todos os dias, não só quando as pessoas estiverem olhando”*.

Na compreensão da entrevistada ED3, a ética é aquilo que é bom para todos *“não é o meu, o para mim, é o para nós, se é bom para mim, deve ser bom e deve ser do alcance de todos, sabe, é esse compromisso com o todo, com o social mesmo, isso para mim é ética”*. Além disso, acrescenta: *“Por traz disso está a honestidade, a cooperatividade ou as virtudes humanas, do bom entendimento, do respeito, sim, tudo isso faz parte da ética, e tudo isso se resume nisso, o que eu quero para mim eu quero para todos”*. ED3 resgata aqui o sentido filosófico do pensamento de Nussbaum, do entendimento do que é bom para mim tem que ser bom e ao alcance de todos. Logo, procura compartilhar uma experiência que tem vivido na gestão da educação básica, dizendo que é possível resolver as demandas do cotidiano com cuidado, com zelo, com atenção, principalmente, com respeito às fragilidades e às necessidades das pessoas, comenta: *“é não agir apenas no sentido de resolver a situação para que ela deixe de existir, mas agir de forma que as pessoas não saiam feridas, não saiam machucadas, que aquilo venha ser uma experiência positiva e não traumática e destrutiva”*. Nesta passagem, a entrevistada apresenta a importância do agir com cuidado, com sensibilidade à condição humana, de não tratar as relações com frieza e distanciamento, de se colocar nas coisas com inteireza e por completo, com boa vontade, procurando sempre fazer o melhor possível.

Os depoimentos dos educadores foram unânimes em relação à importância da capacitação **segurança e confiança** e do quanto ela está diretamente relacionada à formação e ao conhecimento. Ou seja, se a pessoa tem conhecimento, habilidade, preparo, ela vai agir empoderada, com certeza na ação, com segurança e confiança em sua atuação profissional, como argumenta ED3: *“eu diria que aqui entra o papel da formação da gente, de um suporte coerente, teórico, porque quando você está alicerçado, esse alicerce, essa base teórica, isso de certa forma, dá para gente um empoderamento e uma certeza na ação, porque você está embasado”*. Da mesma forma, pensa ED2: *“para que as pessoas sintam confiança no teu trabalho, você tem que ter confiança também no que você aprendeu e no que você faz”*. E para

ED1, segurança e confiança são decorrentes dos conhecimentos, das habilidades, em suma de uma boa formação:

Eu acho que isso tem mais a ver com a consequência de receber uma boa formação, porque se a universidade conseguir dar conta dessas características anteriores, e inclusive da sexta, que envolve os conhecimentos e as habilidades, eu acho que a segurança na atuação profissional e a confiança elas são uma decorrência disso. Mas, também não vejo problema nenhum em ter isso no horizonte, porque isso nos lembra que precisa cuidar bem das outras para que essa também tenha lugar (ED1).

A respeito da *capability* **conhecimentos e habilidades**, os entrevistados pensam que ela é importantíssima, que ela é a base que sustenta o desenvolvimento das profissões e a atuação profissional das pessoas (ED1). De fato, *“me parece, que se a gente abre mão de trabalhar o conhecimento, a aquisição e a produção do conhecimento, a gente mata o próprio progresso das profissões, a gente mata a possibilidade de cada profissional contribuir para o aprimoramento da sua área de atuação”* (ED1).

Contudo, alerta ED2 que não se pode esquecer que o profissional também é uma pessoa que carrega sentimentos, desejos, vontades etc. e ainda que *“os conhecimentos e as habilidades que também são necessários é o ‘mundo da vida’, a gente precisa conhecer o mundo, ter uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo e as coisas que nos cercam, para que a gente possa fazer diferença dentro do nosso fazer cotidiano”*. Quando a entrevistada cita “mundo da vida”, ela está se referindo aos conhecimentos e às habilidades construídas fora da academia e/ou de modo não formal, os quais também são necessários para potencializar o modo de ser e de fazer profissional, assim, não estão dissociados do todo. Ainda de acordo com o seu entendimento, é preciso *“ser sensível e humano para utilizar todas as outras capacidades elencadas anteriormente, para que isso seja um conjunto e que não seja utilizado de forma isolada em determinados momentos”*. Compreende a entrevistada que as seis capacitações apresentadas à avaliação formam um conjunto, fazem parte de um todo, e que *“é isso que a gente precisa para que as coisas fiquem equilibradas, na verdade uma coisa vai costurando a outra, não tem como você ser ético, se você não tem uma visão crítica, se você não tem pertencimento, se você não tem empatia, se você não tem conhecimento”*. E conclui dizendo: *“então eu acredito que todas essas capacidades elas são importantíssimas”*.

Já a entrevistada ED3 (leitora e estudiosa de Martha Nussbaum) traz em seu depoimento a importância de observarmos de que conhecimento estamos falando. Se, *“é o conhecimento que vai estar transformando o meu saber profissional em um saber humanista, humanitário e comprometido com o contexto social, com a justiça social, com a democracia, com o bem*

comum, ou não?”. Pois, em seu modo de ver, a universidade tem formado excelentes profissionais/especialistas com alto nível de conhecimento técnico, mas, “*com um nível de empobrecimento e de uma miséria humana cultural desproporcional*”. O que pode justificar na atualidade encontrarmos tantas pessoas da mais alta formação acadêmica defendendo pautas políticas tão ultrajantes e retrógradas. Lembrando e baseando-se no pensamento de Nussbaum, a entrevistada argumenta que vivemos uma crise na educação sem precedentes, com o empobrecimento das humanidades. Para ED3: “*as humanidades são a área do conhecimento que vai dar sentido e significado humano de dignidade, de decência, de ética, de respeito, de empatia, de tudo..., ao advogado, ao médico, ao dentista, para todos [...]*”, mas que, no entanto, elas não têm passado de ornamentos inúteis nas formações.

Sociais aplicadas: Administração na Universidade Césio

O curso de administração contribui com o desenvolvimento local, regional e nacional ao estudar e pesquisar sobre o ambiente organizacional e a dinâmica organizacional, buscando apreender o papel destas no desenvolvimento da sociedade. Para tanto, as linhas de pesquisa são propostas de forma articulada e inter-relacionada. O perfil dos egressos administradores, são docentes capacitados ao ensino e profissionais com sólida capacitação científica, aptos a compreender com competência a dinâmica das organizações pela perspectiva sistêmica e interdisciplinar, bem como a serem atores ativos na transformação da realidade social. Num sistema de parceria “interinstitucional”, o programa de pós-graduação em administração oferecido na instituição investigada leva até outra instituição toda a sua estrutura de programa de pós-graduação, para formar docentes em regiões com pouca oferta de cursos *stricto sensu*, contribuindo para diminuir a assimetria nacional na formação de profissionais de alto nível. As pesquisas dos administradores têm como foco três grandes áreas: estratégias nas organizações, tecnologias de gestão e sustentabilidade, organizações e sociedade. A primeira abrange estudos sobre o fenômeno da estratégia nas organizações e suas implicações na gestão e no desempenho organizacional. A segunda envolve estudos relacionados às principais funções organizacionais, incluindo as áreas de finanças, produção, mercadologia, planejamento e desenvolvimento e inovação tecnológica. E a terceira busca desenvolver estudos com amplo espectro epistemológico e metodológico, que priorizam os níveis de análise organizacional, macro organizacional e societal, focalizando os impactos da gestão das organizações na sociedade, bem como os impactos da sociedade na gestão das organizações.

Para os administradores, a **visão crítica e consciente da profissão** é uma *capability* bastante valiosa. A entrevistada AD2 pensa que esta capacitação é importante para a atuação no mercado de trabalho (principalmente, quando a pessoa tem consciência da diferença que pode fazer no mundo como profissional) e na sociedade como um todo (pois, ao escolher uma profissão a pessoa faz opções não só pela questão financeira, mas por valores). No depoimento do entrevistado AD1, ele esclarece que sempre procura problematizar com seus alunos o que é ser um administrador, justamente, para passar uma visão mais macro da profissão “*Eu sempre tenho essa preocupação assim, do que é ser administrador, o que foi ser administrador anos atrás, o que é hoje e, o que vai ser daqui para frente, até para passar aos meus alunos também essa visão do que penso e acho que deve ser feito*”. E também busca mostrar aos estudantes que eles podem contribuir e impactar de várias formas no campo da administração: “*eu tenho trabalhado bastante com essa questão de impacto, você está impactando quem? E, dê que forma?*” (AD1).

Na compreensão da participante AD3, todo o egresso deveria sair como profissional com esta visão bem clara, mas confessa que ela mesma, fazendo uma autocrítica, percebe que nunca deu muita ênfase para isso, que se preocupou com outras coisas e acabou não dando tanto atenção a este aspecto. “*[...] talvez, inconscientemente, a gente até faça, já tenha essa visão da profissão, principalmente a parte ética [...], ou de você ter uma visão mais ampla, mais macro, mas eu confesso que dessa lista (de capacitações) [...] ela seria a que menos eu foquei até agora*”.

Pertencimento, comprometimento e empatia na avaliação dos administradores é um atributo fundamental. AD2 reconhece que o processo formativo do mestrado contribuiu para reforçar ou impulsionar esses valores, de empatia e comprometimento, transformando o seu modo de ver e se relacionar com os outros. Segue o relato:

Eu reconheço como muito importante, inclusive eu costumo dizer que eu sou uma pessoa antes do mestrado e uma pessoa depois do mestrado, então essas habilidades assim, a gente acaba aprendendo no decorrer do curso ou até mesmo impulsionando, a gente acaba tendo mais comprometimento, a gente acaba olhando para o próximo, de uma maneira diferente, tendo mais empatia com todos os que estão ao nosso redor, então eu acredito que a formação contribuiu muito para isso (AD2).

Do mesmo modo, AD3 menciona que em sua prática na docência, a empatia é algo de extremo valor: “*[...] eu sempre tive essa preocupação, de ser uma ponte para levar o conhecimento para o aluno, de passar o conhecimento de uma maneira simples, compreensível para o aluno e dentro da realidade dele, para isso, você tem que ter empatia, você tem que*

estar comprometido”. AD3 comenta durante a entrevista que busca se aproximar do aluno e se colocar no lugar dele, dentro da realidade dele (do que ele vive realmente), principalmente dos mais carentes, deste modo procura não falar de maneira tão pomposa, que no fundo o aluno não entenda, e busca dar exemplos de coisas que o aluno consiga compreender, pois, caso contrário, não vai atingir o seu objetivo que é ensinar.

Comprometido em levar conhecimento e exercer a sua profissão em áreas do país menos favorecidas do que no Sul do Brasil, AD1 dá o seguinte depoimento: *“então quando eu vim para o Mato Grosso, eu vim num compromisso mais social, do tipo, eu fiz mestrado e doutorado numa universidade comunitária, mas com bolsa, então eu preciso retribuir para sociedade de alguma forma todo o investimento que eu tive do governo*”. Ao expressar seu comprometimento também faz uma crítica à universidade, que em seu modo de ver, ainda deixa a desejar em relação ao seu envolvimento com as comunidades menos privilegiadas.

Então, quem sabe estar hoje aqui, demonstre um pouco desse meu comprometimento com regiões menos favorecidas. Eu acho que eu enquanto profissional tenho isso muito claro para mim, mais eu acho que a universidade, ela ainda está um pouco aquém disso, sabe ela ainda deixa a desejar nessa relação com as comunidades menos favorecidas (AD1).

Os egressos do *stricto sensu* de administração consideram o **engajamento na transformação social e coletiva** como uma capacitação relevante. Contudo, reconhecem que ainda a praticam muito pouco. AD1 menciona: *“[...] eu acho que é importante, mas eu não tenho isso muito nas minhas práxis. A universidade me estimulou muito [...] mas, não é uma coisa que eu pratico com frequência*”. Outrossim, AD3 também relata o mesmo: *“só que nesse aspecto, eu sinto [...] que eu precisaria melhorar, porque, realmente às vezes a gente acaba ficando com uma visão muito do próprio meio, e não expande, assim, para realmente ter um engajamento maior”*.

Os depoimentos em relação a esta capacitação giram em torno da ideia que a universidade contribuiu para que eles refletissem sobre a importância de agir para a transformação social e coletiva e para construir redes de relações, como dito por AD2: *“a gente acaba realmente olhando de uma maneira mais ampla a nossa sociedade, e acaba pensando nessa transformação social, que mundo eu quero deixar para meus filhos, que mundo eu quero proporcionar para eles, e pensando no coletivo mesmo*”. Já AD1 comenta: *“tenho muitos colegas que realmente são muitos engajados em atividades com comunidades indígenas, em atividades com lar de idosos, e com pessoas, assim, que precisam mais de atenção, contudo, eu não tenho isso muito na minha prática*”. A justificativa para tal comportamento são os afazeres

cotidianos e a falta de tempo e energia para o esforço extra que o trabalho para o bem público requer ou implica. Comenta a entrevistada AD2:

[...] enquanto a gente está estudando a preocupação é dar conta das disciplinas, da pesquisa, da produção de artigos, depois quando a gente conclui o mestrado e o doutorado, o foco é encontrar um bom trabalho, em como ensinar os alunos etc. e acaba deixando essas atividades voltadas ao engajamento com a comunidade em segundo plano.

Nota-se que há uma declinação ao agir para o bem público, mas que faltam esforços coordenados para tal.

Os administradores pensam que **ética e integridade profissional** são extremamente relevantes. Os entrevistados foram unânimes em afirmar que a formação do mestrado e do doutorado contribuiu muito para reforçar a importância desta capacitação e do quanto ela precisa ser uma prática e não apenas uma retórica. Relatam que durante as aulas e rodas de conversa sempre se discutia muito sobre ética, rigor científico, artigos, plágios e o que é o certo a fazer etc. Para AD2: *“no nosso programa de mestrado era muito debatido, a gente, praticamente, em todas as disciplinas discutia muito sobre isso, sobre a ética, sobre a integridade, tanto no âmbito acadêmico, como profissional”*.

AD1 comenta que a Universidade Césio *“sempre prezou muito isso, estimulando muito a gente, mesmo que todo mundo esteja fazendo o que é errado, faça você o que é certo e isso é um dos valores assim que eu tenho muito comigo, faça sempre o melhor que você puder com as condições que você tiver”*. Segundo AD2, a universidade também os fazia refletir sobre *“que tipos de professores nós gostaríamos de nos tornarmos, que tipo de pesquisadores nós gostaríamos de nos tornarmos”*, sempre reforçando a importância da ética e da honestidade.

Em relação à **segurança e confiança**, os administradores percebem esta capacitação como muito importante. Ressalta AD1 que é muito valioso você acreditar no seu trabalho ou na sua entrega profissional *“aprendi com meu orientador do doutorado [...] que se eu não acreditar no meu trabalho, ninguém vai acreditar, então [...] eu sempre vou dar o melhor que posso fazer com a melhor qualidade que conseguir [...] para entregar bons resultados para aqueles que mais precisam”*. Já as outras duas entrevistadas da área social aplicada (administração) associaram a segurança e a confiança ao conhecimento. Explica AD3: *“[...] porque eu entendo que quanto mais conhecimento eu tenho, mais segura eu fico”*. Da mesma forma compreende AD2: *“porque a partir do momento em que a gente passa a pesquisar, passa por esse processo de aprendizado, a gente acaba se sentindo mais seguro e confiante em relação ao que a nossa área está comprometida fazer, o que ela objetiva e qual a diferença*

dela no mundo”. A entrevistada AD3 durante a conversa comenta que a segurança é o seu ponto fraco “*fico o tempo todo questionando até que ponto eu sei, até que ponto eu tenho segurança do que eu estou passando em sala de aula*”, e num tom de brincadeira diz: “*eu brinco com as minhas amigas, que eu tenho a ‘síndrome da impostora’, pois, parece que eu não merecia estar ali, parece que sempre tem que estar aprendendo mais*”. Neste sentido, para exemplificar a importância do conhecimento em seu modo de agir com segurança e confiança relata:

[...] quando eu dou aula de uma disciplina que eu já dei várias vezes, eu dou totalmente diferente, daquela que eu vou dar a primeira vez. Na primeira vez eu me questiono, eu acho que eu não estou apta, eu fico totalmente insegura, fico muito nervosa, eu acho que quando começo a falar estou falando besteira, então isso vai muito do conhecimento, na minha cabeça ela está muito elencada com o conhecimento (AD3).

Os mestres e doutores em administração reconhecem que a capacitação **conhecimentos e habilidades** é extremamente valiosa. Na fala da depoente AD3, ela menciona que o conhecimento é algo que nunca acaba e que ninguém é detentor da verdade ou conhece tudo: “*o conhecimento a gente está sempre indo atrás [...], a gente não é dono da verdade, não é porque você fez um doutorado, que sai com título, que você é o dono da verdade, você tem que realmente abrir a cabeça, ver outras áreas, outras realidades e sempre aprender*” (AD3).

AD1 cita a importância de desenvolver novos conhecimentos e habilidades em contextos adversos, como os vividos durante a pandemia mundial do Covid-19: “*a pandemia mais do que nunca mostrou para gente o quanto a gente precisa ter esse processo de conhecimento, de estudo, de capacitação de maneira contínua, já dizia Sócrates, ‘só sei que nada sei’, quanto mais eu estudo menos eu sei me parece*”. Por exemplo: “*essa própria entrevista se fosse num outro contexto, talvez não aconteceria*”. E completa o seu pensamento dizendo:

Eu vejo o quanto que a pandemia trouxe de aprendizado para a gente, quantas viagens, quantos recursos a gente vai deixar de gastar, pois agora a gente pode fazer tudo por ferramentas, a gente está longe, mas perto ao mesmo tempo. Se provou que é possível fazer diferente e com qualidade também (AD1).

Outro exemplo de atividade potencializadora de conhecimento trazido pelo entrevistado AD1 são as discussões que ocorriam nos grupos de pesquisa durante o mestrado e o doutorado.

[...] os alunos apresentavam os seus projetos para os demais colegas e professores vinculados ao grupo, faziam questionamentos, apontavam possibilidades e questões de melhoria, e aí eu que estudava marketing, escutava ou assistia uma apresentação totalmente diferente da minha área, contudo, aquilo me fazia desenvolver alguns

conhecimentos, algumas habilidades sobre método, sobre escrita, enfim, que são saberes que a gente precisa na nossa profissão [...] (AD1).

Já a participante AD2 fez questão de comentar sobre a importância de tudo o que se aprende durante o *stricto sensu* para desempenhar um bom papel profissional, seja como professor, pesquisador ou qualquer outra área no mercado de trabalho.

[...] em nosso programa a gente [...] se pegava preocupados com grupos de colegas, com habilidades em sala de aula, pois muitos estavam lá porque realmente queriam lecionar, gostariam de ser professores, e [...] no fundo sim, a gente descobre que todo o conhecimento que a gente adquiriu no decorrer do curso é muito importante para que a gente se torne um professor, e nos prepara para isso, e o conhecimento é justamente isso, é aprender conceitos, e sobre diversos assuntos para que a gente tenha uma visão crítica daquilo e desperte na gente o senso crítico e as habilidades que a gente vai precisar para desempenhar então um bom papel, tanto como professor, pesquisador, ou no mercado de trabalho em geral (AD2).

❖ Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar

Exatas e da Terra: Matemática/Computacional na Universidade Rubídio

O foco do curso de modelagem matemática e computacional é buscar soluções para problemas atuais nas mais diversas áreas do conhecimento e assim contribuir para o desenvolvimento da região e do país. Neste sentido, o programa de pós-graduação tem como objetivo principal utilizar a modelagem matemática como temática fundamental em suas dissertações e teses para a melhoria dos processos produtivos, em especial no setor agroindustrial, além da formação de profissionais nesta área para atuar no ensino superior, (como docentes) e em empresas como pesquisadores (cientistas). As pesquisas neste campo profissional estão voltadas à identificação de sistemas, sistemas dinâmicos e controle de sistemas nas engenharias, armazenamento e secagem de grãos, redes de sensores sem fio e planejamento de redes inteligentes, robótica móvel, problemas que envolvem otimização, melhoramento vegetal, fisiologia de plantas cultivadas, produção de novos materiais para engenharia, controle e automação de sistemas, solução de integração em aplicações empresariais, inteligência artificial, *data mining* (exploração de dados), microeletrônica, entre outros. Dada sua multidisciplinariedade, abrange uma ampla variedade de profissionais, com diplomas de curso superior em matemática, física, engenharias, ciências agrárias, computação e/ou áreas afins com a matemática.

Para os matemáticos **visão crítica e consciente da profissão** é uma capacitação relevante, sobretudo no exercício da profissão de docência. Uma vez que, como argumenta

MC2, o professor participa da formação de inúmeras pessoas, logo *“a gente precisa ser consciente da nossa profissão e do quão poderosa ela é, em termos de formar cidadãos, cada vez mais críticos e conscientes de que elas também são peças que podem estar transformando a sociedade e que podem estar melhorando ela, para o bem de todos”*. Comenta MC1 que a universidade e os professores, ministrando as disciplinas e passando suas experiências, contribuíram muito para que ela pudesse ampliar a visão de sua área de atuação, assim como a sua própria busca de aperfeiçoamento a fez ver e desenvolver esta noção e consciência da profissão.

Em relação ao **pertencimento, comprometimento e empatia**, os profissionais mestres e doutores da área da modelagem matemática computacional pensam que esta capacitação é muito importante, que está associada ao respeito pela condição do outro e que precisa ser exercitada no dia a dia, para bom convívio de todos. Ao exemplificar a importância da empatia em sua vida profissional, a professora MC1 comentou sobre a experiência do ensino remoto em tempo de isolamento social, devido à pandemia do Covid-19: *“a gente está vivendo essa questão do ensino remoto, e isso é um desafio, porque a gente não estava preparada para isso e, [...] quando eu retornei ao meu trabalho, tive que exercitar muito esse sentimento de empatia com os alunos”*. Durante a conversa, a entrevistada enfatizou a necessidade de se colocar no lugar dos alunos, respeitando a condição e a realidade de cada um, para dar conta de acompanhar as aulas no formato on-line (com momentos de comunicação síncronos e assíncronos etc.).

A **capability engajamento na transformação social e coletiva** também é considerada valiosa aos matemáticos. O entrevistado MC2 fez referência à importância do engajamento de diferentes grupos profissionais ao produzir conhecimentos e desenvolver pesquisas, principalmente em sua área de atuação, disse ele: *“a modelagem matemática está dentro da área interdisciplinar e a gente sozinho não consegue fazer nada lá, então tanto no mestrado como no doutorado a gente tem bem claro que todo nosso trabalho e, o resultado que vai se dar a partir dele, pertence ao trabalho de um grupo de pessoas”*. Exemplifica o entrevistado:

[...] por exemplo, na minha tese ou na minha pesquisa eu preciso não só do meu conhecimento em/na matemática, como preciso de pessoas com conhecimentos em agronomia, por exemplo, o meu objeto de estudo é aveia [...], tanto que o meu orientador ele é um agrônomo, e a gente também precisa conversar com outros grupos de pesquisa, que estão mais na parte da computação, porque os modelos matemáticos que a gente ajuda ou melhor, que a gente utiliza [...], todos na verdade precisam ser implementados, e a gente tem um pouco de conhecimento sobre programação, mas ela é limitada, então precisa também de profissionais de dentro dessa área da computação e assim por diante (MC2).

O atributo **ética e integridade profissional** teve destaque no pensamento dos profissionais ligados à matemática computacional: “[...] *eu acho que é um valor muito importante, e que a gente tem que procurar preservar ele ao máximo*” (MC1). Já MC2 considera que a ética deveria ser um pilar de sustentação para qualquer pessoa e/ou profissional, mas percebe que em termos políticos, o cenário é de desesperança. Comenta o entrevistado: “*em termos políticos, a gente vê que falta muito isso dentro da política e, isso desanima muito, eu às vezes me sinto bastante desanimado enquanto brasileiro e, sei lá, às vezes me sinto meio sem esperança, sem perspectivas de melhoras, sabe?*”.

A **segurança e confiança** é considerada um valor importante. Para MC1: “*essa questão da confiança [...] de se sentir seguro, para abordar determinado assunto, para conversar, para expor a tua opinião [...] é também um valor que eu considero bem importante*”. Todavia, a ênfase dada pelos participantes a esta capacitação foi relativamente pequena, ou seja, não houve maiores comentários.

Conhecimentos e habilidades é uma capacitação também reconhecida pelos matemáticos como importante. MC2 comenta que em seu modo de ver, pensando, especificamente, no mestrado e no doutorado, esta capacitação lhe parece bastante elementar, básica e necessária para um futuro docente ou pesquisador, justamente “*para ter domínio na área, saber o que está fazendo, saber o que pode fazer também dentro da área que atua, o que ela pode trazer de benefícios [...] à vida das pessoas, dos alunos enfim*”. E, em sala de aula, compreende que o professor deve tornar o conteúdo “*mais atrativo e mais interessante, para que o aluno se identifique também com aquilo que ela está estudando*”. Outrossim, MC1 compartilha: “*a matemática, muitas vezes, as pessoas têm dificuldades, então poder ter essa habilidade, essa capacidade, de mostrar a teoria e a prática e relacioná-las é bem relevante, para tirar, como a gente diz, o ranço da matemática, que é uma coisa muito difícil [...]*”. Nestas narrativas, os depoentes demonstram a importância dos conhecimentos e das habilidades necessárias para uma atuação mais eficiente, principalmente para que possam ensinar seus alunos.

Engenharias: Engenharia Civil e Ambiental na Universidade Estrôncio

A engenharia civil e ambiental da universidade examinada busca discutir as problemáticas da infraestrutura e do meio ambiente, envolvendo a agenda urbana em âmbito local, regional, nacional e internacional. Para tal, apresenta como principal diferencial uma proposta inovadora e visionária com uma temática fortemente ligada ao desenvolvimento

sustentável, alinhando decisões técnicas de engenharia com as principais questões de infraestrutura e meio ambiente do mundo contemporâneo, capacitando profissionais de diversas áreas do conhecimento para a solução de problemas da sociedade. O curso abrange profissionais de diversas áreas de formação, como por exemplo os portadores de diploma de curso superior em engenharia (todas as modalidades), arquitetura e urbanismo, ou em áreas afins às linhas de pesquisa do programa (agronomia, biologia, química, geologia, geografia, matemática, física, informática, administração, gestão ambiental e outros). Os estudos e pesquisas dos engenheiros mestres e doutores têm como foco a gestão da infraestrutura; estruturas da infraestrutura; desenvolvimento de processos aplicados ao tratamento de ar, água, efluentes e solos; geotecnia e desenvolvimento de materiais aplicados à infraestrutura e meio ambiente. O sentido principal é criar as condições adequadas à solução das principais questões de impacto humano e ambiental, a partir da articulação entre pesquisa e desenvolvimento sobre o espaço construído (infraestrutura) e o espaço natural (meio ambiente), sempre estabelecendo uma inter-relação entre “infraestrutura e meio ambiente” e estimulando ideias e proposições em torno do tema sustentabilidade.

Na área das ciências exatas, a **visão crítica e consciente da profissão** é reconhecida como uma capacitação importante. De acordo com o depoimento da engenheira EN1, já na graduação teve a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica de sua profissão, o que foi reforçado durante a sua formação no mestrado e no doutorado. Explica EN1: *“na verdade no mestrado e no doutorado foi mais essa visão global [...], mas eu acho que essa visão crítica da profissão talvez para mim veio muito mais na graduação”*. O que segundo a entrevistada se justifica pelas áreas de formação. Pois, como na graduação cursou arquitetura que pertence à área de humanas, foi trabalhado mais os aspectos sociais, filosóficos, sociológicos e de responsabilidade com a comunidade e as pessoas etc.; já no mestrado e no doutorado, como cursou engenharia civil e ambiental que pertencem à área de exatas (engenharias puras), então sua formação voltou-se muito mais à atuação profissional e os impactos à sociedade. A formação na pós-graduação ou *“no mestrado e no doutorado ficou muito mais voltado ao impacto das minhas ações, como arquiteta urbanista e como mestre e doutora em engenharia, então foi muito voltado nisso dos impactos que o exercício da minha profissão poderia causar no meio ambiente”*. Mas, de todo modo, considera esta uma capacitação importante *“até para buscar alternativas que não sejam só locais, mas que tenham dado certo no resto do mundo para que seja aplicado como exemplo aqui”*.

A **capability pertencimento, comprometimento e empatia** também é valorizada e reconhecida pela área de engenharia. A entrevistada associa a esta capacitação a sua trajetória

e processo formativo, destacando que a regionalidade aproxima as pessoas da comunidade e facilita o exercício da empatia.

[...] talvez na graduação isso tenha sido mais forte, do que no mestrado e no doutorado, porque no mestrado e no doutorado, a gente fica um pouco mais voltado para essas questões globais e fica um pouco mais difícil você colocar em prática essa preocupação com o outro, porque parece que está mais longe, e quanto mais a gente regionaliza, mais fácil é de a gente ser empático com quem é da nossa comunidade, com quem é próximo [...] (EN1).

Já em relação ao pertencimento, a depoente EN1 destaca em sua fala que o brasileiro valoriza muito tudo o que é feito lá fora, em outros países, ou seja, não há pertencimento e reconhecimento com as coisas daqui, “*no mestrado e no doutorado a gente avalia isso, que o que é importante está lá fora, talvez a gente valoriza muito lá fora, publicação, tecnologia pesquisa e às vezes não valoriza e não tem empatia com os pesquisadores daqui*”. Complementa seu pensamento: “*[...] então acho que às vezes a gente tem essa visão, que eu pertença, mas eu pertença ao meu mundo pequenininho, me comprometo com quem está na minha volta e com quem está fazendo coisas ótimas lá fora e não aqui no nosso país*”. E, por fim, comenta que avaliando a sua própria conduta também se percebe pouco envolvida e comprometida com os outros e que precisa desenvolver mais esse valor: “*sinceramente [...] também tenho essa visão meio de umbigo [...], me preocupo, mas não consigo me conectar*” (EN1).

Engajamento na transformação social e coletiva é um atributo considerado como relevante na engenharia. A respeito desta capacitação, a entrevistada apenas comentou que, de forma global, esta questão de engajamento social e coletivo foi bem explorada na pós-graduação, com ênfase para “*o quanto as minhas ações podem impactar o global e, o quanto eu me engajar nessas temáticas, posso ser esse um agente de transformação*” (EN1).

A noção de **ética e integridade profissional** é muito importante para a engenharia. A entrevistada EN1 concebe a ética a partir da integração das diferentes áreas profissionais, logo, faz a seguinte reflexão: “*eu entendo que sozinha não dou conta, então o quanto a minha profissão é os meus limites de ética*”. Em sua compreensão, a dinâmica de troca de experiências entre profissionais de diferentes áreas do conhecimento potencializa o entendimento sobre o que é ser ético e o que é agir eticamente, respeitando os limites e as responsabilidades de cada área no exercício da profissão.

[...] eu acho que a gente consegue entender melhor o quanto a nossa profissão é uma parcela de atuação, que daqui a pouco a gente precisa do respaldo e de uma equipe

muito maior, então eu acho que a gente consegue entender mais o trabalho em equipe, o quanto a minha profissão pode impactar na profissão do colega e o quanto ele pode me ajudar [...] a gente consegue entender melhor até aonde o outro pode ir ou até onde eu posso ir sem influenciar na situação de outros colegas, sem interferir, sem acabar trazendo alguma coisa negativa, alguma ação negativa minha, por eu não ter conhecimento de determinado assunto e ter a responsabilidade de influenciar negativamente alguma ação. Então eu acho que a gente entende melhor, o que é o profissional e quais são as responsabilidades de cada um, quando a gente mescla todo mundo [...], na pós-graduação essa visão é melhor porque a gente não trabalha tão isolado (EN1).

A engenharia reconhece e valoriza a **segurança e confiança**. A participante EN1 pensa que, muito embora seja esta uma capacitação bastante importante, ela é pouco explorada durante a formação *stricto sensu*, a ponto de o profissional sair para o mercado de trabalho com mais confiança em sua atuação: “*segurança sim, mas confiança acho que não, a gente se sente seguro, mas não confiante do que é o melhor*”. Ao mesmo tempo que a entrevistada responde à questão, ela também reflete sobre a sua resposta e diz: “*talvez uma pessoa mais velha não responderia isso*” (a entrevistada mestre e doutora na área da engenharia tem 28 anos). Logo, explica seu raciocínio:

Eu acho que ela pode ser mais abordada dentro da pós-graduação, eu acho que eles transmitem essa visão de acreditar e de ter segurança naquilo que se faz, mas acho que na prática a gente não sai com essa confiança ter o domínio do conhecimento e de ficar tranquilo em relação aquilo que a gente vai passar, da forma com que a gente vai passar. Então eu acho que como ela abre muito o campo, abre muitas possibilidades, quanto mais abre, mais insegura a gente fica às vezes de transmitir, ou de ter uma atuação específica (EN1).

A capacitação **conhecimentos e habilidades** é considerada bastante relevante à área da engenharia. Ao comentar sobre esta qualidade, a entrevistada fala que o conhecimento para ela “*é o instrumento que torna a gente diferente dos outros. Quem tem conhecimento sobre um determinado assunto, consegue falar sobre ele, é o que nos distingue, quem não tem, não consegue, então eu acho, que se aprende muito sobre isso, mas muito vendo lá fora sabe [...]*” (EN1). Nesta passagem, a entrevistada faz uma crítica à academia, no sentido de valorizar muito o conhecimento e a pesquisa vinda de fora e não do que é produzido no Brasil. Em sua compreensão, a pós-graduação foca muito na questão prática e naquilo que é global e, por vezes, deixa de abordar outros ou diferentes conhecimentos e habilidades que também podem ser relevantes, como por exemplo aqueles voltados às questões regionais, aos povos indígenas etc.: “*[...] o Brasil é um país continental, e isso poderia ser explorado aqui, eu acho que fica muito mais esse desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades nessa visão global e não tanto local*” (EN1).

Isto posto, passamos agora a mostrar as variações e regularidades de intensidades nas concepções das *capabilities* profissionais para o bem público, de acordo com as diferentes áreas do conhecimento exploradas no estudo. Logo, estes elementos das práticas discursivas (variabilidades e estabilidades ou polissemias e consensos) nos auxiliam na análise e interpretação dos dados, bem como para construir uma síntese dos achados. Nas breves seções abaixo, sob os subtítulos de cada *capability* (do *index* construído à PG), tentamos transmitir as polissemias e as semelhanças encontradas nos distintos campos profissionais, destacando as prioridades apresentadas pelos mestres e doutores.

Visão crítica e consciente da profissão

Para cada profissão investigada, pelo menos retoricamente, encontramos similaridades nos depoimentos dos participantes com relação à compreensão crítica e consciente da profissão. Esta capacitação foi definida como bastante relevante para ao contexto da pós-graduação. Na visão dos entrevistados, uma leitura crítica da profissão a nível local, nacional e mundial é extremamente necessária, principalmente para que os profissionais possam eleger prioridades que façam a diferença na sociedade, no sentido de desenvolver pesquisas, tecnologias, inovações etc., que tornem o mundo melhor, mais justo e equitativo e para formar cidadãos mais críticos, conscientes e humanos. Os participantes da agronomia e da administração, ambos com pensamentos similares, enfatizaram a contribuição da universidade, professores e orientadores no desenvolvimento de uma visão mais alargada sobre vários aspectos e contextos (sociais, econômicos, políticos, culturais, históricos etc.). Encontramos também semelhanças na visão dos participantes da área da saúde e de administração, quando argumentam que ao profissional, particularmente mestre e doutor, esta capacitação deve ser plenamente desenvolvida e constituída para melhor contribuir socialmente (espécie de um pré-requisito à boa atuação profissão). Já um pensamento unânime identificado nas falas dos participantes de todas as áreas profissionais em estudo, foi a consciência do valor da profissão na sociedade, ou ainda da importância ou do poder atribuído à profissão, à transformação e desenvolvimento social. Um depoimento que podemos considerar que trouxe certa variabilidade ou polissemia, foi citado na área da saúde, quando a entrevistada critica a academia pelo despreparo ao exercício da docência, o que em seu modo de ver limita a visão crítica e informada do profissional que vai atuar como professor. Outro pensamento distinto foi apresentado pela área da Educação, quando a depoente menciona a autorreflexão (a moldes do exame socrático) como necessária ao desenvolvimento humano e, sobretudo, profissional. E, por fim, uma participante

da área da saúde entende que para além da academia, contextos adversos como os vividos durante a pandemia da Covid-19 também nos fazem desenvolver um pensamento crítico sobre a profissão e vários outros aspectos que estão interligados, como fatores econômicos, sociais, educacionais etc.

Pertencimento, comprometimento e empatia

Todos os participantes em todos os campos profissionais pesquisados salientaram a importância de desenvolver relacionamentos e empatia para com outras pessoas e diferentes grupos. Também, com certa regularidade, surgiram depoimentos voltados à compreensão e respeito pela condição de vida das pessoas, sobretudo das mais carentes. O que é, particularmente, relevante se tratando de vozes vindas de um contexto de formação comunitária. Se colocar no lugar do outro, ser sensível à dor do outro, ouvir os outros, compreender os diferentes contextos e realidades (dificuldades, problemas e emoções), foi um pensamento recorrente durante as entrevistas com a área da saúde, educação, administração e matemática. Os profissionais da administração e da engenharia, de modo semelhante, citaram a importância do processo formativo construído no *stricto sensu* para ampliar a compreensão das diferentes realidades e para reforçar a relevância destes valores nas relações interpessoais. Similaridades foram evidenciadas pelos educadores e administradores, ao comentarem que a palavra empatia, atualmente, é muito falada, pronunciada, que está na moda e beira o senso comum, mas que ao certo é bastante complexo colocá-la em prática, isto é, sair do campo retórico e construir relações e habilidades empáticas. Ainda para estes profissionais, outro consenso foi a crítica tecida à academia, no entendimento dos educadores, muito embora a empatia esteja presente na retórica das universidades, estas ainda estão revestidas de uma certa arrogância e prepotência, e a área de administração, ao expressar a importância do comprometimento e do pertencimento, considera que o envolvimento da universidade com as comunidades menos privilegiadas ainda é muito pequeno. Agora citamos algumas variabilidades encontradas nas falas dos profissionais. Na visão da engenheira, o brasileiro ainda pensa e age de forma muito individual e supervaloriza as coisas que são produzidas lá fora (pesquisas, publicações, tecnologias etc.), o que acaba afastando a ideia do pertencimento, da regionalidade e da aproximação com a comunidade de forma empática. Compreende o educador que esta capacitação vai além da questão profissional, ou seja, também tem um componente político associado a ela, que é a ideia de comunidade, vida associada e coletiva. Outra educadora pensa ser necessário incluir nesta capacitação a descrição de dois eixos ou valores essenciais ao desenvolvimento humano: sensibilidade e

humanização, para que de fato a empatia possa acontecer. Já uma profissional da área da saúde e docente na educação superior considera complexo desenvolver esta compreensão de empatia nas pessoas que não têm esta noção, pois, em seu entendimento empatia não é algo que pode ser ensinado a alguém. Enfim, outra profissional da saúde que também é professora, compreende que o docente deve assumir o compromisso de mostrar ou apresentar aos seus alunos as diferentes realidades, discutir e problematizar estas questões para melhor intervir na sociedade.

Engajamento na transformação social e coletiva

Como uma capacitação profissional relevante, sobretudo para o contexto da universidade comunitária, os depoimentos revelam a importância do social e do coletivo, do empoderamento e da capacitação da comunidade, do trabalho em equipes interprofissionais etc. No entendimento de três áreas profissionais (saúde, administração e educação) houve consenso em relação à dificuldade de colocar em prática esta *capability*, ou seja, de se engajarem socialmente construindo redes de relações. Do mesmo modo, os profissionais da saúde e da matemática, com pensamento similar, destacam a importância do engajamento multiprofissional, buscando fazer alianças com diferentes equipes profissionais para resolver problemas e melhor atender às demandas da sociedade. Por outro lado, na área da saúde, com uma visão distinta, um profissional compreende que não podemos esperar por um chamado, precisamos buscar o engajamento e construir propósitos comuns por missões mais sociais e coletivas, como ser voluntário em determinadas causas sociais etc. Dentre a variabilidade de pensamento em relação a esta capacitação, na agronomia, um profissional menciona a influência da família e dos amigos para desenvolver ações voltadas à comunidade e ao coletivo, em seu modo de ver, o orgulho da família e o apoio dos verdadeiros amigos funcionam como um combustível para se mover e buscar fazer mais e melhor à sociedade. Outro agrônomo, olhando para o funcionamento das universidades, compreende que as IES comunitárias estão mais abertas, mais envolvidas com as questões sociais da comunidade, já as universidades públicas federais estão mais fechadas para uma ação direta nas comunidades, ou seja, pouco se conectam com a comunidade. E, finalmente, destacamos o depoimento de uma educadora que salienta o papel da universidade e o passo seguinte que a academia deveria dar, no sentido de melhor aproveitar o potencial (científico, intelectual, crítico etc.) existente na universidade para avançar e qualificar seu engajamento no contexto social, empoderando as comunidades e promovendo as mudanças necessárias à sociedade.

Ética e integridade profissional

Todos os depoimentos enfatizaram a importância da honestidade e da ética como valores centrais ao trabalho de qualquer área profissional. Aqui, no entanto, chamamos a atenção para as semelhanças e as polissemias encontradas nas falas. A título de consenso, os administradores e os agrônomos consideram que o processo formativo do mestrado e do doutorado contribui muito para reforçar estes princípios valorativos, focando no rigor científico, nos padrões éticos, na integridade profissional e naquilo que é o certo a ser feito. Compartilha deste pensamento, de fazer o que é o certo e com cuidado, o profissional da área da saúde, visto que em seu modo de ver, caso ocorra negligência, falta de ética e honestidade, vidas podem ser perdidas. Já os matemáticos, os educadores e os administradores comentam que a ética precisa ser uma prática e não uma retórica, que muitas vezes é praticada apenas quando as pessoas estão olhando, ou ainda é corrompida no cenário político, o que traz péssimo exemplo e desesperança às pessoas. No âmbito das variabilidades, iniciamos mencionando a visão da engenheira que argumenta que a concepção de ética é limitada pela profissão exercida, logo, sugere o trabalho coletivo e interprofissões para que se conheça mais sobre ética sem ferir ou influenciar outras áreas ou campos profissionais. Uma profissional ligada à saúde pensa que ética e integridade ou a pessoa tem ou ela não vai desenvolver, é nato da pessoa (não pode ser ensinado). O educador vê a ética como uma capacitação que permeia ou que está inclusa em todas as demais *capabilities* do estudo, dada sua relevância e abrangência. E, por fim, temos a fala da educadora que entende a ética como aquilo que é bom para todos e que deve estar ao alcance de todos, ou seja, diz respeito a um compromisso maior, com o todo e o social. E este compromisso carrega consigo princípios de honestidade, solidariedade, respeito, virtudes humanas em geral.

Segurança e confiança

Praticamente todos os campos profissionais investigados expressaram o reconhecimento do valor do trabalho na sociedade e a importância desta capacitação a uma atuação qualificada da profissão. A nível de semelhanças nos discursos, identificamos em todas as áreas profissionais (com exceção da matemática, que não falou muito sobre a segurança e confiança) a associação desta capacitação ao conhecimento e à prática, isto é, ao preparo para exercer determinada atividade e/ou função. Comentam os profissionais que se sentem seguros e confiantes para agir à medida que estão munidos ou que adquirem conhecimento sobre determinado assunto e questão e também quando praticam ou experienciam várias vezes a

mesma atividade. Em outros termos, uma profissional da área da educação salienta que a segurança e a confiança são decorrentes de uma boa formação, sobretudo quando ela fornece um aporte teórico e prático robusto, que sustenta e embasa o profissional para agir com segurança, confiança, empoderamento e certeza. Na visão distinta da engenheira, o mestre e o doutor, ao saírem para o mercado de trabalho se sentem seguros, mas não plenamente confiantes que dominam determinado conhecimento, a ponto de ficarem tranquilos com relação à sua prática, nesse sentido compreende que a pós-graduação deveria explorar e abordar mais esta questão e reconhece que talvez pense desta forma, devido sua pouca idade e experiência profissional. Por outro lado, a administradora de empresas e docente revela que somente se sente segura quando repetidas vezes ministra uma aula em uma determinada disciplina e turma de alunos, que nas primeiras vezes se sente totalmente insegura, nervosa e inapta, mas à medida que tem conhecimento e prática consegue executar sua atividade com prazer, domínio e segurança.

Conhecimentos e habilidades

Construir e valorizar uma base sólida e crítica de conhecimento especializado, acadêmico, humanístico, entre outros, é elementar para sustentar o desenvolvimento das profissões e para atuação profissional das pessoas. Os egressos mestres e doutores da área da saúde, administração e agronomia, de modo similar, compreendem que a formação da pós-graduação desenvolveu e potencializou conhecimentos e habilidades que os prepararam à docência e à pesquisa. E que durante este processo de aprendizado, os orientadores exerceram um papel de extrema relevância, sobretudo pelo exemplo, pela ética, pelo conhecimento, pela confiança e apoio que dedicaram aos alunos. Já os agrônomos e os administradores salientaram que o conhecimento não tem um ponto final no doutorado, ou seja, que ele nunca acaba ou se esgota, que ele vai sendo desenvolvido por toda a vida, e que ninguém é detentor da verdade ou conhece tudo. Um conjunto de conhecimentos distintos surgiram nos depoimentos dos participantes da área educacional e administrativa. Primeiro, uma educadora vê como importante também valorizar conhecimentos e habilidades construídas de modo não formal, ou seja, fora da academia, o que ela nominou como conhecimentos do “mundo da vida”, que se configura como um modo particular de ver o mundo e as coisas que nos cercam. Segundo outra educadora, trouxe ao contexto desta capacitação a importância também dos conhecimentos não especializados e técnicos, e sim do saber humanista, sensível às humanidades, comprometido com os diferentes contextos sociais, com a justiça, com a democracia e com o bem comum; em

seu modo de ver, a academia tem formado excelentes profissionais técnicos, no entanto, com um nível de empobrecimento humano e cultural assombroso. Terceiro, um administrador pensa que contextos adversos também trazem conhecimentos relevantes, a exemplo dos aprendizados produzidos, especialmente pela pandemia mundial do coronavírus, que mostrou a importância dos conhecimentos científicos, mas sobretudo a necessidade de capacitação contínua e permanente em todos os campos profissionais. Especificamente em relação às habilidades, apenas um profissional da saúde comentou sobre a importância da habilidade de concentração em sua vida e área de atuação, porque julga ser fundamental ter foco naquilo que se está fazendo. Na categoria dos pensamentos diversos ou dessemelhantes, apresentamos: na visão da engenharia, o conhecimento é tido como algo que nos distingue enquanto pessoa e nos coloca em outro patamar; ainda em sua compreensão, a academia tem valorizado muito o conhecimento gerado em outros países, o que é importante, mas tem deixado de explorar o potencial existente no Brasil; o profissional da modelagem matemática computacional pensa que adquirir ou ter uma base sólida de conhecimentos e habilidades é extremamente relevante, particularmente ao exercício da docência, uma vez que o professor é o responsável pela aprendizagem dos estudantes e orientação de todas as demais profissões; na área da saúde, uma profissional menciona que a academia muitas vezes limita o desenvolvimento de pesquisas científicas que talvez pudessem contribuir mais à sociedade, isto é, as imposições à pesquisa (delimitação de área, foco, conteúdo, espaço etc.) restringem o investigador pensar para além daquilo proposto, ou talvez com alcance mais macro; o agrônomo avalia num tom de frustração e descontentamento que, muito embora já seja doutor e atue numa função técnica e na docência na educação superior, ainda não teve oportunidades de explorar o máximo de seu potencial, ou seja, ainda não desenvolveu ou aplicou todos os conhecimentos e habilidades que a sua formação lhe proporcionou.

Neste ponto, agora já é possível apresentarmos a Tabela 4 (abaixo), que sistematiza as manifestações dos egressos, com relação à intensidade e/ou valor atribuído a cada uma das capacitações profissionais para o bem público, em cada área investigada. Conforme o instrumento de entrevista (Apêndice C), os participantes foram convidados a avaliar a relevância das capacitações em seu modo e ser e fazer profissional, dando uma nota, numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco) (onde zero representa uma intensidade fraca/baixa e cinco representa uma intensidade alta/forte). Segue o resultado:

Tabela 4 – Intensidade das *capabilities* profissionais para o bem público segundo os egressos mestres e doutores das IES Comunitárias

<i>Capabilities</i>	<i>Ciências da Vida</i>		<i>Ciências de Humanidades</i>		<i>Ciências Exatas, Tecnol., Multidisciplinar</i>	
	Agrárias	Saúde	Humanas	Sociais Aplicadas	Exatas e da Terra, Engenharias	
	Agronomia	Farmácia/Odonto.	Educação	Administração	Matemática	Engenharia
Visão crítica e consciente da profissão	3,5	4,7	5,0	4,3	5,0	4,0
Pertencimento, comprometimento e empatia	4,5	4,7	4,7	5,0	4,5	4,0
Engajamento na transformação social e coletiva	4,5	3,3	4,7	4,3	4,5	5,0
Ética e integridade profissional	5,0	5,0	4,7	5,0	5,0	5,0
Segurança e confiança	4,0	4,3	4,3	4,0	3,5	3,0
Conhecimentos e Habilidades	4,0	5,0	5,0	4,7	4,0	5,0

0 = baixa; 5 = alta.

Fonte: Sistematização da autora.

No Gráfico 12 (abaixo) apresentamos uma escala monocromática que radia tons diferentes conforme a intensidade e/ou valor atribuído a cada uma das capacitações profissionais para o bem público. Isto é, ilustramos através de uma escala visual a gradação de prioridade das capacitações (CA) à PG *stricto sensu*. Nota-se que nos tons mais escuros de azul estão contempladas as capacitações mais relevantes, segundo os egressos mestres e doutores; e nos tons mais claros de azul estão representadas as capacitações de menor relevância de acordo com a opinião dos pós-graduados.

Gráfico 12 – Escala de intensidade/valor das CA profissionais para o bem público conforme os egressos de *stricto sensu* das ICES



Fonte: Sistematização da autora.

É importante ter em mente que esta avaliação de reconhecimento das capacitações profissionais para o bem público apresentada pelas distintas áreas profissionais do estudo não, necessariamente, será igual em outros locais onde as mesmas profissões sejam inqueridas. Noutros termos, devido à pequena escala da pesquisa, não há interesse aqui de tornar definitivo este quadro das profissões como um todo, seja no Brasil ou em outros lugares, mas sim apenas transmitir possibilidades reais de um conjunto de profissões num contexto pré-definido.

As evidências encontradas nos dados empíricos e apresentadas, sucintamente, na tabela e no gráfico acima revelam três grandes classificações de prioridades atribuídas às capacitações pelos diferentes campos profissionais. Primeiro, com expressão forte surgiram as capacitações: ética e integridade e conhecimentos e habilidades. Segundo, com valor um ponto mais baixo do que a primeira colocada, apareceram as *capabilities*: visão crítica e consciente da profissão, pertencimento, comprometimento e empatia, engajamento na transformação social e coletiva. Terceiro, com relevância um pouco menor que a segunda classificada, emergiu a capacitação: segurança e confiança.

Considerando as variações de intensidades, nos chama atenção o que une as profissões em primeiro e segundo plano, isto é, as capacitações que foram priorizadas pelos mestres e doutores, ou ainda que são especialmente valiosas em seu modo de ser e fazer. O alto valor atribuído à questão da ética e do conhecimento (elemento normativo e cognitivo) demonstra preocupação destes profissionais com relação aos princípios de seriedade, cuidado, compromisso, responsabilidade etc., assim como em possuir uma boa base informacional para agir, emitir julgamentos e fornecer serviços de qualidade à sociedade como um todo. Já em

segundo plano e como ponto comum, os participantes priorizaram compreender a profissão em diferentes contextos e observar como ela pode contribuir para realizar as transformações necessárias à sociedade, principalmente para agir em benefício de outras pessoas, respeitando as condições e realidades existentes, mantendo relações de empatia, buscando maior engajamento com as comunidades e imaginando e construindo futuros que priorizem o bem-estar de todos. Nesta segunda avaliação, como era de se esperar, o conjunto de participantes, sendo egressos das universidades de *ethos* comunitário, compartilham o sentimento de comunidade e solidariedade, ou reconhecem a importância do envolvimento e do compromisso com as comunidades nas quais estão inseridos, demonstrando interesse com as questões sociais e coletivas.

Finalmente, se buscarmos apurar ainda mais os dados ou formos mais analíticos, podemos resumir e classificar a intensidade das *capabilities* conforme apresentado na Tabela 5 (abaixo).

Tabela 5 – As *capabilities* profissionais para o bem público valiosas aos mestres e doutores das ICES

Relevância	<i>Capabilities</i>
1	Ética e integridade profissional
2	Conhecimentos e Habilidades
3	Pertencimento, comprometimento e empatia
4	Visão crítica e consciente da profissão
5	Engajamento na transformação social e coletiva
6	Segurança e confiança

Fonte: Sistematização da autora.

No geral, os entrevistados das universidades comunitárias receberam com interesse a lista das capacitações profissionais à PG. Um dos participantes (inclusive) sugeriu que esta pesquisa fosse estendida aos professores dos programas de pós-graduação, ouvindo o que eles têm a dizer sobre “*essas questões de ordem integrativa, social, voltada de fato à comunidade e de conexão com a ponta*”. Também, instigado pela temática, um dos coordenadores de cursos da PG, durante o contato de solicitação de autorização da pesquisa, pediu para acompanhar o estudo e convidou para que, posteriormente, pudéssemos apresentar os resultados num seminário do PPG, buscando refletir sobre algo como: “*para que fazemos um doutorado?*”. E, por fim, diante da relativa facilidade com que os entrevistados discutiram o *index*, isto nos indica que não estávamos tratando de algo completamente novo, ou seja, a CA, quando traduzida a uma linguagem mais acessível, é bem compreendida no cotidiano das pessoas, sobretudo na pós-graduação.

➤ *Passo 7: Compreensão e interpretação dos dados produzidos (discussão teórico-empírica)*

A estrutura instrumental da tese nos permite elucidar os conceitos, adequar o espaço informacional, definir as diretrizes metodológicas e embasar a interpretação. Assim, a escolha informacional para entender e realizar julgamentos dá-se, prioritariamente, pelos conceitos e ideias do desenvolvimento e das capacitações humanas (conforme Sen (1985; 2001; 2010; 2011) e Nussbaum (2000; 2011)) e das concepções das *capabilities* profissionais para o bem público (WALKER; MCLEAN, 2013). As questões teóricas e as evidências empíricas (que são mutuamente interdependentes) vão atribuir sentido ao objeto, no sentido de explicar os processos e as realidades sociais.

Para tanto, vamos recuperar os propósitos do estudo. Ao longo do projeto, consideramos relevante, assim como orientado por Sen e Nussbaum, valorizar amplas dimensões da vida ao bem-estar humano, isto é, não apenas considerar importante os aspectos econômicos, mas também valorizar princípios sociais, culturais, direitos políticos e civis etc., desenvolvendo relações afetivas, solidárias, cooperativas, justas, democráticas, voltadas à qualidade de vida das pessoas. Logo, levamos em conta a formação qualificada dos mestres e doutores e o potencial que possuem para agir para a transformação social necessária à sociedade, sobretudo incorporando e desenvolvendo práticas profissionais voltadas para o bem público (WALKER; MCLEAN, 2013). Nesse sentido, durante as entrevistas, questionamos os participantes se eles reconheciam as capacitações profissionais para o bem público desenvolvidas no contexto da pós-graduação *stricto sensu* (expressas pelo *index*) como importantes, e se eles se percebiam como agentes responsáveis e aptos a expandir estas capacitações humanas, fornecendo bens e serviços à sociedade, como parte de seu compromisso social. É interessante, e talvez não surpreendente, que a maioria deles reconhecem as seis capacitações do *index* como de extrema relevância em seu modo de ser e fazer profissional, e que se considerem preparados e comprometidos com estes valores. Vários deles (inclusive) citaram exemplos concretos de ações, atividades e projetos que desenvolvem socialmente em benefícios às pessoas e/ou comunidades. No entanto, também reconhecem e enfatizam que poderiam fazer mais neste sentido, principalmente com relação às pessoas mais vulneráveis da sociedade.

Em discussões assim, a abordagem da *capabilities* de Sen e Nussbaum nos direciona e contribui para refletir sobre o que realmente importa na vida das pessoas, uma vez que se preocupa com valores plurais (heterogêneos) ligados ao bem-estar, participação, autonomia, conquista, liberdade, empoderamento, compaixão etc., e também por considerar a educação

como um recurso fundamental para o desenvolvimento das liberdades humanas ou das liberdades substantivas, como dito por Sen (2010).

Para Sen (2010), expandir as liberdades humanas que temos razão para valorizar é muito importante, em especial para que sejamos seres sociais mais desenvolvidos, com possibilidades de fazer escolhas e interagir com o mundo. Contudo, é importante lembrar que aquilo que as pessoas conseguem fazer é influenciado por distintas circunstâncias (econômicas, sociais, políticas etc.). As instituições influenciam as pessoas. Aqui em particular, as universidades comunitárias influenciam estudantes e egressos em seus estados e ações profissionais e estes, por sua vez, através das suas escolhas sociais podem ajudar a definir e construir as estruturas. Por isso, é tão importante saber que escolhas estes profissionais altamente capacitados e privilegiados fazem e se de fato estão motivados e comprometidos em aprimorar as estruturas sociais, trazendo seus conhecimentos e habilidades para bem deliberar sobre os fins do desenvolvimento, bem como os meios.

Com efeito, as capacitações profissionais para o bem público, ancoradas na CA de Sen e Nussbaum, surgem como aliadas à vida digna ou como capacitadora para o bem-estar, florescimento e ação humana (WALKER; MCLEAN, 2015). Inspiradas em Haq (1999), as autoras afirmam que a versão do profissionalismo que adotaram procura promover o desenvolvimento humano na sociedade. Para tanto, considera o normativo, o estrutural e o subjetivo (vidas reais, habilidades etc.), todas como necessárias para a teoria e a prática da vida profissional. Neste sentido, a abordagem volta-se para a formação de profissionais que apoiam a expansão das capacitações com as outras pessoas e exercem suas capacidades profissionais como funções para o bem público. Assim, estes profissionais que promovem bens públicos seriam agentes responsáveis e conscientes de sua obrigação de melhorar o desenvolvimento humano, os valores democráticos e a justiça social. O que no entendimento de Sen (2010) se justifica pelo poder (capacidades) que possuem para fazer mudanças e combater as injustiças, neste sentido, quando um egresso mestre e/ou doutor percebe que pode realizar estas mudanças, há um forte argumento social para então fazê-las.

Esta questão de percepção de poder que exercem na sociedade apareceu nos depoimentos dos egressos de *stricto sensu*, como também surgiu o compromisso com uma atuação voltada às pessoas, grupos e comunidades, mas que devido às contingências do cotidiano e certo comodismo (zona de conforto), muitas vezes acabam por não priorizar ações mais amplas de apoio à sociedade. No entanto, os entrevistados não atribuem esta condição e/ou comportamento a inaptidões para alcançar ou realizar coisas que consideram valiosas ou ainda a dificuldades de converter recursos (como a educação robusta que tiveram acesso) para realizar

aquilo que tem razão para valorizar. Dito de outra forma, os participantes, como nos alerta Sen (2010), não justificam a baixa expansão das capacitações humanas às carências de habilidades e talentos e/ou incapacidades de escolhas.

Mas, também é importante que se diga que em vários momentos durante a conversa, os participantes fizeram questão de evidenciar aquilo que já desenvolvem socialmente gerando impacto na sociedade ou que percebem como ações que contribuem para o bem público, como por exemplo: o trabalho de formação e desenvolvimento humano das pessoas (construídas no exercício da docência e na expansão do conhecimento), a participação e o envolvimento com pesquisas e desenvolvimentos de produtos e equipamentos, as produções científicas publicadas e disponibilizadas ao acesso de todos (artigos, capítulos de livros, livros etc.), o envolvimento com projetos de extensão e com equipes multiprofissionais, ações voltadas à promoção da saúde pública, atividades de orientação em seminários, palestras e assim por diante.

De todo modo, exercer vigorosamente funções sociais ou ter uma baixa atuação profissional para o bem público revela algo importante, que é a diferença existente entre ter oportunidades (na forma de liberdades, conhecimentos e habilidades) e optar por atuar nestas oportunidades. Colocando isto no campo da avaliação, Sen (2010) observa que depende muito do que se quer olhar. O que poderíamos traduzir aqui como aquilo que se prioriza ser e fazer.

As seis capacitações profissionais para o bem público revisadas e ajustadas ao contexto da pós-graduação foram, fundamentalmente, constituídas a partir da CA de Sen e Nussbaum e do PCI de Walker e McLean. Assim sendo, tratam do mesmo objetivo que é promover o florescimento e desenvolvimento humano, sobretudo trazendo para análise e reflexão a responsabilidade social no âmbito do *stricto sensu*, com vistas a desenvolver ou preparar “profissionais de destaque, cuja solidariedade, racionalidade e reflexão os tornarão mais propensos a atuar como agentes de transformação” (WALKER; MCLEAN, 2015, p. 81, tradução nossa). Pois, quando humanizamos as pessoas e as profissões, por certo, teremos mais médicos, mais engenheiros, mais advogados, mais administradores entre outros agindo de forma mais humana, com cortesia, compaixão e empatia, forjando novos caminhos de acesso às pessoas e mantendo os ideais do que significa ser um bom profissional numa sociedade tão carente (de Estado, instituições, serviços etc.) como a nossa no Brasil.

Outra questão importante é o papel das instituições no fortalecimento e/ou desenvolvimento desta consciência social que os egressos entrevistados demonstram ter. Ao menos retoricamente, a grande maioria dos depoimentos reconhecem a influência vinda da universidade, professores e orientadores, por vezes, alguns entrevistados fazem críticas sobre alguns aspectos que avaliam que ainda deve ser aprimorado na academia, mas de modo geral,

quando perguntamos se eles consideravam que a universidade comunitária em seu processo formativo de *stricto sensu* contribuiu para ampliar ou potencializar conhecimentos, consciência e valores sociais que o encorajaram à responsabilidade social e à vida democrática, as opiniões foram estáveis e/ou consensuais, o que revelou forte participação da universidade na constituição de maior senso de responsabilidade e compromisso social aos profissionais participantes. Da mesma maneira, também surgiram depoimentos que atribuíram forte inspiração vinda da família, do exemplo que tiveram com seus pais e de pessoas próximas, bem como do local de trabalho, que por vezes incentiva práticas neste sentido e acaba promovendo maior consciência social.

Walker (2010) argumenta que a formação das *capabilities* profissionais (oportunidades de desenvolvimento) e funções (realizações de desenvolvimento profissional) contribui para a formação de profissionais capazes de atuar a serviço das pessoas, especialmente das que vivem na pobreza (vulneráveis), seja em países em desenvolvimento ou desenvolvidos. Os profissionais exercem a agência em seu trabalho e podem influenciar fortemente a vida de outras pessoas como, por exemplo, as que precisam de atendimento de saúde, bem-estar e outros serviços públicos. “Agência, autonomia, escolha ou mesmo ‘protagonismo’, como diria Paulo Freire” (COMIM, 2021, p. 15), é um conceito central na abordagem das capacitações. Nossos entrevistados se percebem como agentes e como autônomos em suas escolhas, no entanto, também percebem que são afetados pelas restrições que lhes são impostas pelas estruturas sociais, ou seja, pelas oportunidades sociais, políticas e econômicas presentes no contexto. Um exemplo disto pode ser encontrado na fala do agrônomo AG2, quando menciona que não aproveita ou explora todo o potencial que sua formação lhe proporcionou (conhecimentos, habilidades etc.), dados os limites ou barreiras impostas pelas instituições onde desempenha suas atividades profissionais, o que lhe causa certa frustração.

Realizar aquilo que se tem como objetivo ou que se valoriza é de suma importância para desenvolver plenamente a liberdade e o empoderamento da pessoa. Para Sen (2010), agência diz respeito à liberdade das pessoas e ser um agente é agir e provocar mudanças. Para tanto, quando a capacidade de agência de uma pessoa é diminuída ou ainda não potencializada (como no caso do entrevistado AG2), o efeito negativo é enorme, pois, todos perdem, perde a pessoa que não tem autonomia e não consegue produzir mudanças, perde a instituição pela falta de protagonistas em seu corpo funcional e, conseqüentemente, perde toda a sociedade.

Isto tudo também faz sentido (uma vez que as práticas discursivas nos orientam buscar o sentido dos enunciados, ou ainda lembrando Neuman (2014), que recomenda olhar para realidade social subjacente) quando recorremos a Sen e pensamos sobre a relevância da

“liberdade” (oportunidades) e não apenas da ‘conquista’ (funções), valores nucleares da CA. Pois, ele explica que o desenvolvimento requer a remoção das principais fontes de “falta de liberdade”, como por exemplo pobreza, falta de liberdade política, falta de serviços públicos, falta de oportunidades econômicas, falta de segurança, falta de educação, privações sociais e várias outras formas de opressão às liberdades que “temos razão para valorizar”. Para tanto, o autor lista cinco tipos distintos de liberdades instrumentais: liberdades políticas, meios econômicos, oportunidades sociais, garantias de transparência e, segurança protetora. E enfatiza que todos estes elementos estão interligados e agregam valor um ao outro, logo ajudam melhorar a capacitação geral de uma pessoa, uma vez que se complementam. Porque em sua compreensão, com oportunidades, as pessoas podem efetivamente ser senhores do seu próprio desenvolvimento e destino (SEN, 2010). Já Nussbaum (2011), preocupada em garantir dignidade humana, independentemente daquilo que a sociedade escolha valorizar, sugere a lista das dez capacitações humanas universais. Com isso busca assegurar o mínimo de justiça social a todos.

Assim, ter liberdade e oportunidade (*capabilities*) para realizar coisas valiosas e expandi-las à sociedade passa por desatar as amarras, isto é, ficar livre de tudo aquilo que pode limitar, impedir, oprimir e restringir o desenvolvimento e a liberdade humana. Neste contexto, a educação é especialmente preciosa, uma vez que torna a pessoa mais empoderada, mais dona de si mesma, apta a fazer escolhas (bem-informadas, ponderadas e críticas), definir caminhos, construir estruturas sociais etc. Desta forma, é neste sentido que a noção da educação profissional para o bem público também pode contribuir, porque compreende que “os indivíduos devem usar os benefícios da educação para ajudar os outros e, portanto, contribuir para o bem público e a expansão do bem-estar, da agência e das liberdades democráticas” (EAST *et al.*, 2014, p. 1621). Portanto, é baseado, exatamente, nesta área temática ou neste fundamento que se espera que os egressos mestres e doutores, agentes potentes de desenvolvimento e transformação social contribuam para as liberdades e funcionamentos individuais e coletivos.

Por fim, argumentamos que se quisermos ir além do que já se tem feito para ampliar a consciência social para o bem público, a abordagem do desenvolvimento e capacitações humanas têm muito a oferecer, basta explorá-la com vigor nas universidades (*ethos*, currículo, pedagogia), na pós-graduação, nas práticas profissionais, nas políticas públicas etc.

➤ *Passo 8: Confirmação ou refutação das hipóteses da pesquisa*

Nesta etapa revisamos as três hipóteses apresentadas no início do estudo e buscamos confirmá-las ou refutá-las de acordo com os resultados encontrados na pesquisa.

Na primeira delas supomos que: conforme a área de formação a ser investigada, a ênfase valorativa das capacitações e funcionamentos (*capabilities and functionings*) tende a ser relativa, isto é, nem todas apresentam relevância, importância e significado na mesma intensidade ou são igualmente valiosas. Tomando como base os resultados do estudo empírico, é possível afirmar que esta hipótese se confirmou. Mas, para além da variação de intensidade conforme as áreas de formação, podemos dizer que entre os pares, ou seja, entre os entrevistados da mesma área também ocorreu gradações diferenciadas ao julgar cada uma das *capabilities/functionings*. Ao que tudo indica, devido o processo de subjetividade existente entre as pessoas, o julgamento tende a ser relativo entre os sujeitos/indivíduos e entre os campos profissionais/áreas formativas.

Como segunda hipótese, conjecturamos que: os egressos de *stricto sensu* da instituição comunitária atribuem valor considerável às *capabilities* que envolvem: o cuidado e o vínculo com outras pessoas (*afiliação e solidariedade*) e o empoderamento da comunidade (*luta social e coletiva ou engajamento social e coletivo*). Neste caso, a hipótese levantada no início da pesquisa novamente se confirmou. Para afirmar isso consideramos as notas atribuídas às capacitações “*pertencimento, comprometimento e empatia*” e “*engajamento na transformação social e coletiva*” que foram relativamente altas, isto é, de forte intensidade. Na escala de 0 a 5, 67% dos entrevistados avaliaram ambas as capacitações com valor 5 e os 33% restantes deram nota 4, que também revela intensidade alta. Após esta primeira análise, passamos a recuperar as narrativas dos entrevistados, principalmente quando os questionamos sobre a influência do processo formativo da universidade comunitária em sua consciência e valores sociais ou ainda em seu senso de responsabilidade e compromisso social. A grande maioria dos egressos participantes ao responder esta questão afirmaram que o percurso formativo na ICES contribuiu para despertar ou reafirmar valores como estes citados acima, ligados à solidariedade, respeito a diferentes culturas/povos, empatia, engajamento em projetos e serviços voltados às comunidades. Imbuídos desta consciência social, atribuíram valor considerável às capacitações ligadas ao cuidado, respeito, afiliação, vínculo e engajamento social como foi conjecturado.

Na terceira e última hipótese, suspeitamos que: as proposições de intervenção para o bem público dos egressos de *stricto sensu* ainda são bastante tímidas e que talvez eles não tenham tido a percepção ou sequer tenham pensado (de forma crítica e compassiva) sobre a

dimensão do poder de sua formação/profissão para agir positivamente à reforma social. Para responder esta hipótese que é bem mais complexa, precisamos examinar os dados de forma bastante cuidadosa. Então, podemos afirmar que esta suposição se confirma em partes. Especificamente com relação às tímidas ou poucas proposições de intervenção para o bem público dos egressos, isto se confirma, uma vez que boa parte deles reconhecem que fazem pouco e que poderiam fazer mais, visto que possuem conhecimento e consciência da importância de ações voltadas para o bem público e bem comum, mas que acabam, por falta de tempo ou devido a outras contingências, deixando de fazer algo mais efetivo. Já com relação ao poder de sua formação/profissão para agir positivamente para a transformação necessária à sociedade, nesta questão, a grande maioria dos entrevistados compreende e têm consciência da importância que exercem na sociedade e da posição que ocupam. Assim, a suposição inicialmente apresentada não se confirmou, ou seja, foi refutada. No entanto, novamente reconhecem que fazem pouco para ocasionar as mudanças necessárias à sociedade e que poderiam fazer muito mais. Os exemplos trazidos como práxis ou práticas ativas voltadas à prestação de serviços ou benefícios sociais foram: a formação humana que desenvolvem na docência, a produção e a publicação de artigos científicos e livros (como veículo disseminador de conhecimento), os projetos de pesquisa que se envolvem (como produtor de conhecimento).

Em suma, dada a apropriação do objeto em estudo, as hipóteses levantadas foram bastante pertinentes. As suposições que prevíamos que poderiam acontecer, de fato, ocorreram quase que em sua totalidade. Todavia, como o fenômeno está impregnado num processo subjetivo não linear e acabado, pode haver variações, a depender do contexto, dos sujeitos, da formação, das experiências vividas entre outros, as quais precisam sempre ser testadas para melhor compreensão da realidade.

➤ *Passo 9: Resolução do problema de pesquisa*

Vamos oferecer ao problema de pesquisa uma resposta temporária, situada num processo intrinsecamente inacabado e permanente, assim como é a pesquisa social.

Para responder pontualmente o problema proposto para esta tese, o qual pretende identificar se os egressos de *stricto sensu* das universidades comunitárias reconhecem as *capabilities* profissionais para o bem público, como importantes ou valiosas no seu modo de ser e fazer profissional, e ainda se promovem e expandem estas capacitações com os outros na sociedade, recorreremos à base de dados qualitativos produzidos durante as entrevistas junto aos mestres e doutores das ICES.

É possível afirmar que sim. Os mestres e doutores das instituições comunitárias investigadas reconhecem as capacitações profissionais para o bem público como extremamente relevantes e valiosas (evidência encontrada nas narrativas dos entrevistados). Contudo, como já demonstrado, algumas *capabilities* foram melhor avaliadas, isto é, receberam valor e intensidade maior. Mas, de modo geral, os seis amplos atributos à PG obtiveram notas altas, o que nos revela que todas são importantes na formação e constituição de um bom profissional, seja no seu modo ser (enquanto pessoas/sujeito/indivíduo) ou de agir (atuar profissionalmente).

Quando buscamos saber se os egressos além de reconhecer, promovem e expandem estas capacitações para o bem público com os outros na sociedade, é possível inferir que em partes, sim, que eles tentam contribuir e expandir estes valores humanos, particularmente através da atuação na formação e desenvolvimento humano que promovem na docência e o conhecimento que geram através de suas pesquisas e produções científicas. Mas, que devido a várias contingências, reconhecem que não impactam ou não alcançam o êxito que gostariam. Entretanto, se veem ou se percebem como agentes responsáveis e aptos a agir para o bem público, produzindo bens e serviços relevantes à sociedade, como parte de seu compromisso social.

➤ *Passo 10: Construção das inferências (provisórias e/ou aproximativas) e proposição de novas questões e/ou novo estudo*

Finalmente vamos tornar público o processo da pesquisa e as descobertas encontradas, mantendo a mente aberta a possíveis novas questões ou novo estudo que possam surgir, ou ainda novas demandas de revisão de literatura etc.

Considerando que o arcabouço teórico da tese (WALKER; MCLEAN, 2013), atribui à “universidade” o papel de educar ou formar para o bem público (desenvolvimento humano e bem-estar da sociedade), e ao “bom profissional público” o compromisso com os valores democráticos, como a justiça social etc., e tomando como referência a nossa questão de pesquisa que busca saber se os egressos de *stricto sensu* reconhecem ou consideram as *capabilities* profissionais para o bem público como relevantes e ainda se procuram expandí-las na sociedade, é possível inferir que os PPGs das instituições comunitárias investigadas contribuem para uma formação que promove o bem público, visto que reforçam e reafirmam em seus processos formativos e *ethos* institucional os princípios e as concepções da abordagem, e mesmo que seus egressos considerem e reconheçam as capacitações “pró-bem-público” como importantes e

procurem expandí-las, contudo, também reconhecem que ainda fazem muito pouco e que podem fazer mais, uma vez que se percebem aptos e comprometidos com estes valores sociais.

Ao chegar até aqui percebemos que o fenômeno em estudo não se esgotou, a pesquisa ainda tem fôlego para seguir buscando revelar outras questões que também podem ser relevantes para apreender sobre a realidade. Como por exemplo investigar e explorar no contexto das universidades públicas (federais e estaduais) e privadas (com fins lucrativos) o *index* das capacitações profissionais para o bem público desenvolvido à PG *stricto sensu*. Aplicar o *index* aos egressos destas instituições nos permitiria fazer uma análise comparativa entre elas, utilizando os dados já produzidos neste estudo de caso sobre as universidades comunitárias. Assim, teríamos uma visão alargada do reconhecimento das *capabilities* e a possível expansão destas na sociedade, segundo opinião dos mestres e doutores, de distintos modelos de universidades sul-brasileiras. Também seria oportuno incluir outras vozes à pesquisa social em tela, ou seja, diversificar mais a amostra, ouvindo professores da pós-graduação, coordenadores de cursos, gestores das universidades e, principalmente, pessoas da comunidade.

5.1.4 Informando os outros

Aqui chegamos na última etapa do ciclo proposto por Neuman (2014). Entretanto, salientamos que o estudo não, necessariamente, termina neste sétimo ponto. Poderíamos apresentar aqui a descrição do estudo, os resultados e as considerações finais, mas optamos por fazer isto no capítulo seguinte ‘conclusão’. Pois, sendo a pesquisa um processo contínuo e inacabado, geralmente no final do estudo surgem novas ideias (como já apresentado no passo 10) e novas perguntas de pesquisa. Mas, de qualquer modo, posteriormente, informamos os outros os resultados encontrados por meio de artigos científicos, capítulos de livros etc.

6 CONCLUSÃO

A partir do final dos anos 1990 e dos primeiros anos do século XXI ocorreu um movimento de forte expansão e de interiorização (desconcentração espacial) da pós-graduação no Brasil. Com investimento público e mobilização organizativa das comunidades regionais instalaram-se no interior dos estados programas de pós-graduação oferecendo ensino, pesquisa e extensão de alta qualidade. Mas, atualmente vivemos um movimento de desconstrução, para além dos parâmetros neoliberais e da hegemonia de interesses empresariais em relação à educação, tem-se uma elite que não valoriza a comunidade científica e a produção de conhecimento, que não deseja que a população tenha acesso ao saber reflexivo, crítico, imaginativo e emancipador, que desprestigia determinadas áreas do conhecimento que não geram lucro ou riqueza (como por exemplo a educação) e que impõe restrições políticas e diminuição de financiamentos, o que legitima um caminho perverso de desconstrução de tudo aquilo que se conquistou nos últimos 20 ou 25 anos e precariza a universidade brasileira. Por sua vez, a avaliação da PG induziu redirecionamentos, afetando a produção e divulgação do conhecimento, os conceitos dos programas, a oferta das bolsas de pesquisas etc. E, a sociedade, de certa forma, parece estar naturalizando tudo isso.

Neste contexto, é importante que se discuta e se relembre o papel da universidade e os seus propósitos, pois, como diz Nussbaum, no manifesto “*Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*” (2015), há uma tendência mundial de submissão da educação ao negócio (instrumentalização econômica do ensino). E “se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros” (2015, p. 4). Para a autora, estamos em meio a uma crise silenciosa e de enormes proporções, que é a crise mundial da educação, a qual precisa ser enfrentada para que o futuro não seja limitado a todas as nações.

Em busca da lucratividade no mercado global, as universidades correm sério risco de perder sua alma⁷⁴ (identidade). E se isto acontecer, estaremos jogando fora tudo aquilo que há de mais precioso nas universidades, isto é, estaremos perdendo o vigor da vida democrática, os valores do pluralismo, das liberdades, da cidadania entre tantos outros, que são indispensáveis à qualidade de vida e bem-estar das pessoas.

⁷⁴ “[...] tanto para Tagore como para Alcott, alma significa a capacidade de pensar e de imaginar que nos torna humanos e que torna nossas relações humanas e ricas, em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras” (NUSSBAUM, 2015, p. 7).

A universidade comunitária (nosso objeto de estudo) enfrenta dificuldades para se manter como instituição potente de formação, sem necessariamente cair na sedução do empresariamento da educação superior, pois, sabe que se aderir ao discurso da política empresarial de “recursos humanos” será o seu fim enquanto modelo singular de IES. Dardot e Laval (2016) nos lembram que o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições e direitos. Ele também produz relações sociais, certas maneiras de viver e certas subjetividades. O que implica diretamente no modo com que nos relacionamos e nos comportamos com os outros e com nós mesmos. E isso explica muitas coisas e acontecimentos da realidade social que vivemos neste século. Logo, como dito por Fávero e Marcelino (2021, p. 10), “é importante que possamos ter a capacidade de valorizar mais as pessoas e não as coisas, e que possamos exercitar mais a cooperação do que a competição”.

Para tal, é preciso haver uma mudança de mentalidade, quer dizer, precisamos enfrentar o obscurantismo com lucidez, com conhecimento e com capacidade de formação, e isto os programas de pós-graduação têm ou podem oferecer. Mas, é necessário investimento, não só financeiro, mas de caminhos que apontem para horizontes mais dignos e humanos às pessoas, mais justos e sustentáveis. Pois, talvez, nunca foi tão necessário humanizar o trabalho profissional e melhorar o bem-estar das pessoas. Percebemos isto agora no enfrentamento da crise provocada pela pandemia mundial da Covid-19, que testou e confirmou a incapacidade do Estado (organizações políticas e econômicas) em resolver emergências e problemas em escala global e que afetam a vida social de todos.

Neste sentido, é razoável esperar que os egressos de *stricto sensu* (docentes de nível superior e pesquisadores) estejam em posição de contribuir para minimizar as desigualdades (dilatadas pelo neoliberalismo) e expandir o bem público (aquilo que é central ao bem-estar das pessoas e comunidades); que enquanto docentes, possam promover experiências formativas que ampliem a solidariedade, acolhimento, empatia, pertencimento, visão crítica, conhecimentos e habilidades, justiça social e cidadania; e que, enquanto pesquisadores, possam produzir conhecimentos e desenvolver projetos e produtos sustentáveis, voltados ao cuidado com o meio ambiente, mas principalmente com as vidas reais das pessoas, respeitando os padrões éticos e a dignidade humana. Ou como aludido por Walker e McLean (2013), possam ser profissionais com valores, conhecimentos e habilidades para promover serviços públicos que conduzam a vidas melhores.

Com efeito, o princípio de bem público como um conceito ético e uma visão moral do que é de interesse da sociedade (SEKERA, 2014) serve justamente para inspirar as pessoas a lutar por mais justiça social, por direitos humanos, por democracia, por respeito à diversidade

etc. Para tanto, a nossa grande missão enquanto promotores de bem público é tornar o Brasil mais justo. Visto que este é um país de extrema desigualdade social, é um país do latifúndio, da concentração de renda, do desmatamento, do feminicídio e da cultura do estupro, da homofobia (é um dos países que mais mata travestis e transexuais no mundo), do racismo (a cada 23 minutos um jovem negro é executado), é um país que tem mais de 14 milhões de desempregados (IBGE, 2021), é um país com altos índices de analfabetismo e desigualdade de oportunidades educacionais, por isso é tão necessário e oportuno expandir as capacitações humanas (liberdades, oportunidades, realizações, agência e bem-estar) e produzir serviços para o bem público. Ou ainda inspirar os indivíduos a terem apreço pela ética para o bem público e bem comum, combater as mazelas e vencer as opressões (como asseverado por Sen (2010), remover as opressões que inibem a liberdade humana) para que as pessoas tenham mais qualidade de vida.

Com foco nestas questões de grande relevância social é que buscamos construir este trabalho. Assim, o conjunto de assuntos ou temáticas da tese envolveram o desenvolvimento e capacitação humana e a perspectiva profissional para o bem público; e objetivou ou buscou saber se os egressos mestres e doutores da instituição comunitária estavam propensos a agir para o bem público, ou se estavam comprometidos com o desenvolvimento humano, com os valores democráticos e com a justiça social, como prevê os princípios constitutivos e formativos da universidade que os titulou.

Tendo em mente o problema e os objetivos a serem alcançados na pesquisa, recorreremos a uma fundamentação teórica que nos permitisse ampliar o espectro sobre o objeto e nos possibilitasse discutir questões relevantes à formação humana, destacando o papel central da educação na construção de sociedades mais justas e democráticas. Deste modo, o estudo pautou-se pelas matrizes teóricas da abordagem das *capabilities* de Sen e Nussbaum, que se baseia, fundamentalmente, nas liberdades ou oportunidades dos indivíduos para alcançarem funcionamentos (*functionings*) valiosos. Na sequência complementamos o quadro teórico com o PCI – *index* das capacitações profissionais de Walker e McLean (2013), que nos oferece uma lista com oito amplas capacitações ou qualidades profissionais voltadas para o bem público, isto é, aquilo que é bom para todos ou fundamental para garantir o bem-estar das pessoas, cidadãos e comunidades.

A partir desta estrutura teórica, foi possível construir um caminho metodológico apropriado à pesquisa qualitativa. Inicialmente, nos guiamos pelas proposições do sociólogo Neuman (2014), que orienta ao planejamento da pesquisa construir um processo cíclico (de sete etapas) em torno da teoria (conforme mostra a Figura 8). Partindo deste conjunto de etapas,

especificamente, ao *design* do estudo, criamos uma sequência com dez passos ou parâmetros metodológicos para conduzir o processo. E assim buscamos resolver os obstáculos da pesquisa, bem como responder o problema central da investigação, que se situou na seguinte questão: os egressos de *stricto sensu* das universidades comunitárias reconhecem as *capabilities* profissionais para o bem público, como importantes ou valiosas no seu modo de ser e fazer profissional, e ainda promovem e expandem estas capacitações com os outros na sociedade?

Com auxílio do método *Delphi* submetemos o *index* das capacitações profissionais para o bem público (de WALKER; MCLEAN, 2013) ao escrutínio crítico de especialistas, para revisão e adequação da lista ao contexto da pós-graduação *stricto sensu* das universidades comunitárias do Sul do Brasil. Uma vez ajustado o referido índice, foi possível oferecer ao estudo um modelo único e legítimo de avaliação com seis amplas capacitações profissionais “pró-bem-público” à PG das ICES. A saber: visão crítica e consciente da profissão; ética e integridade profissional; pertencimento, comprometimento e empatia; engajamento na transformação social e coletiva; segurança e confiança; conhecimentos e habilidades. Noutros termos, este primeiro esforço teórico-metodológico resultou na construção de um referencial avaliativo específico ao *stricto sensu*, isto é, um *index* “pró-bem-público” à PG das IES comunitárias. O qual serve como uma ferramenta que orienta o desenvolvimento profissional voltado para o bem público, principalmente aos mestres e doutores, dado o poder de agência, oportunidades e liberdades que dispõem para construir novos caminhos e estruturas.

Concluída esta fase da pesquisa, foi possível realizar a etapa da aplicação do modelo orientador junto às universidades comunitárias. Neste processo, elaboramos o instrumento de entrevista, selecionamos a amostra da pesquisa e realizamos os contatos. Para execução dos procedimentos analíticos (análise e interpretação dos dados), optamos por nos guiar pelas referências e elementos das ‘práticas discursivas’ (conforme proposição de Spink e Pinheiro (2013) e outros). A aplicação do *index* à pós-graduação evidenciou as *capabilities* reconhecidas e valorizadas pelos egressos e revelou a intensidade de importância atribuída a cada uma das seis capacitações. E ainda possibilitou identificar a propensão dos mestres e doutores das ICES em agirem para o bem público na sociedade.

Como apresentado e argumentado no capítulo empírico da tese, os participantes da pesquisa reconheceram o conjunto das capacitações como relevantes. Pensam os mestres e doutores que todas as *capabilities* “pró-bem-público” são importantes na formação e constituição de um bom profissional. Uma profissional da área da saúde, se referindo a lista das capacitações disse: “o conjunto de tudo isso é perfeito” (FA1). Do mesmo modo, outro profissional das ciências agrárias comentou: “o conjunto disso que vai sustentar um profissional

de ponta” (AG2). Já com relação à gradação de valor atribuído a cada uma das seis capacitações, isso teve variação, dado processo de subjetividade e não linearidade existente na avaliação e julgamento dos entrevistados. E como era de se esperar, os egressos de *stricto sensu* consideraram de alta prioridade as *capabilities* voltadas à afiliação, cuidado e vínculo com outras pessoas, engajamento social e coletivo, uma vez que compartilham dos mesmos valores e princípios das universidades comunitárias onde obtiveram formação. Também destacaram como de máxima relevância a um bom profissional público as *capabilities* ligadas à ética e ao conhecimento, o que revela preocupação pelos elementos normativos e cognitivos na prestação dos serviços à sociedade.

Observando as narrativas, encontramos evidências de que os PPGs das instituições comunitárias investigadas contribuíram à formação e preparo para o bem público de seus egressos, uma vez que reforçam e reafirmam valores ligados à solidariedade, respeito à dignidade humana, empatia, comprometimento, engajamento em projetos e ações de bem-estar às comunidades etc. No entanto, cientes da importância que exercem na sociedade e da posição que ocupam, os egressos reconhecem que as suas proposições de intervenção para o bem público e bem comum ainda são bastante tímidas, logo, consideram que poderiam fazer mais para ocasionar as mudanças e transformações necessárias ao bem-estar da sociedade. Mas que, devido a várias circunstâncias e contingências, acabam por vezes não priorizando práticas sistemáticas de apoio e empoderamento à comunidade. Contudo, citam que de alguma forma buscam contribuir para o bem público, através da atuação na formação e desenvolvimento humano que promovem na docência e por meio das produções científicas e do conhecimento que geram através de suas pesquisas.

Outra questão relevante que surgiu principalmente durante os depoimentos dos participantes da pesquisa, foi o processo de autorreflexão (a moldes socrático, do exame de si mesmo, da própria vida, comportamentos, atitudes etc.) que o *index* despertou nos entrevistados. Vários deles (inclusive) chegaram a mencionar que enquanto estavam respondendo às questões da entrevista, também ficavam pensando sobre elas. Se referindo aos *functionings* e as *capabilities* do *index*, a depoente FA1 expressou: “*eu falo e fico pensando em como fazer isso*”; já outro participante da área da educação, comentou: “*eu estou pensando criticamente como a gente poderia tornar isso mais efetivo*” (ED1). Isto significa dizer que as questões abordadas durante as entrevistas oportunizaram um processo de autoexame e reflexão aos participantes e, sobretudo, os incitaram pensar sobre coisas que ainda não realizam e que poderiam operacionalizar ou fazer acontecer, como por exemplo se voluntariar num projeto social, ter ações mais propositivas e de engajamento na comunidade e assim por diante.

Enfim, emergiu da tese uma sugestão (como previamente anunciado no capítulo 3) para corroborar ou fortalecer o papel social da PG *stricto sensu*. Tendo em vista a adoção e os objetivos do Modelo Multidimensional de avaliação à PG (para o novo quadriênio 2021-2024), a ideia é de que o PNPG brasileiro possa analisar e apreciar as concepções da abordagem das *capabilities* (CA, de Sen e Nussbaum), das *capabilities* profissionais para o bem público (PCI, de Walker e McLean (2013)) e ainda do *index* que adequamos ao contexto da PG *stricto sensu* das ICES do Sul do Brasil, como uma perspectiva que pode ser, amplamente, relevante e útil à pós-graduação brasileira, principalmente para formação qualificada de mestres e doutores comprometidos e engajados com as questões públicas da sociedade e melhoria de vida das pessoas. Entendemos que a *capability approach* pode consubstanciar-se como uma potente ferramenta de aperfeiçoamento e qualificação do sistema de avaliação do SNPG (observados os padrões estabelecidos pelos órgãos de regulação da PG), ou seja, pode auxiliar a consecução dos objetivos da pós-graduação do nosso país, que intenta a melhoria do sistema. Mas, para além disso, a abordagem também pode fornecer *insights* significativos aos arranjos educacionais dos programas de PG e à formação para o bem público dos mestres e doutores, que poderão escolher contribuir para expansão das capacitações humanas e, conseqüentemente, para aumentar o impacto social, promovendo justiça social, equidade, democracia, cidadania, valores indispensáveis ao desenvolvimento humano. Evidentemente que esta proposição requer aprofundar a discussão e o estudo, buscando avaliar as suas potencialidades e limites. Neste sentido, para introduzir o assunto e o debate apresentamos no Apêndice E, um esforço de aproximação do Modelo Multidimensional da Pós-graduação com a CA e o PCI, em especial, às dimensões de formação de pessoal e impacto na sociedade.

Importa dizer ainda que o fenômeno investigado neste estudo tem potencial para seguir buscando revelar outras questões que também podem ser interessantes para compreender a realidade social. O *index* das capacitações profissionais para o bem público desenvolvido à PG *stricto sensu* das universidades comunitárias pode ser aplicado em outros contextos e em maior escala. Ou seja, pode ser operacionalizado em outros estudos de casos, como em universidades públicas e privadas (com fins lucrativos) e ouvindo outros atores sociais (professores da PG, coordenadores de *stricto sensu*, gestores das universidades, pessoas da comunidade etc.), para buscar traçar um quadro comparativo entre os distintos modelos de universidades brasileiras e descobrir possíveis novas nuances sobre as capacitações para o bem público.

Finalmente, cabe salientar que discutir formação profissional para o bem público (aquilo que é fundamental para o bem-estar da sociedade), num cenário permeado pelo pensamento neoliberal, que conduz e direciona a força do trabalho para o capital, pode parecer contraditório

e até mesmo utópico. Mas, compreendemos que é justamente nesta conjuntura que devemos empreender esforços, buscando problematizar e contrapor os limites do “capital humano” com uma abordagem que pode fornecer aos acadêmicos uma orientação mais crítica e teoricamente fundamentada para o bem público. Para tanto, o “*index* das capacitações profissionais para o bem público à PG das ICES” legitimado neste estudo serve como um ponto de partida para reflexão e diálogo, no sentido de ampliar a consciência social e orientação para o bem público, para além dos limites impostos pelo capital humano. Evidentemente que isto requer da pós-graduação, seus agentes e políticas, simpatia pela visão e argumentos de Amartya Sen e Martha Nussbaum. De qualquer modo, os dados encontrados nesta pesquisa já alentam e confortam, pois, surpreendentemente, revelam a disposição dos entrevistados das universidades comunitárias em considerar as capacitações ‘pró-bem-público’ como relevantes, apesar do contexto político de ES no Brasil estar permeado pelas pressões neoliberais para formar capital humano.

Acreditamos que a busca de um sonho exige sonhadores, por isso, convidamos todos a imaginarem e construir um mundo melhor. Um mundo onde as pessoas sejam livres e possam fazer escolhas abrangentes e bem-informadas, um mundo onde as pessoas tenham oportunidades, tenham dignidade humana, tenham mentes educadas e críticas, tenham relações afetivas e solidárias, tenham qualidade de vida e sejam respeitadas etc. Este mundo é possível, mas para isto, cada um precisa fazer um pouco mais ao bem-estar de todos. Neste sentido, valorizar uma formação voltada para o desenvolvimento humano e ao bem público pode ser um bom começo.

Por fim, como dito no início desta tese, esperamos que este estudo possa de alguma forma contribuir e ser proveitoso no campo da educação e à literatura das *capabilities*, mas, sobretudo, que ele possa ser útil às instituições comunitárias (ICES) e seus PPGs, porque uma vez aproveitado em direcionamentos futuros, compreendemos que estas instituições qualificarão ainda mais o processo formativo e preparo de profissionais que estarão fazendo a diferença para o bem público, principalmente nas regiões de atuação das comunitárias, que é a missão histórica deste modelo singular de universidade.

REFERÊNCIAS

- ACAFE. *Associação Catarinense das Fundações Educacionais*, 2018. Disponível em: <http://new.acafe.org.br>. Acesso em: dez. 2019.
- AIRES, L. *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta, 2015.
- ALKIRE, S. Why the capability approach? *Journal of Human Development and Capabilities*, v. 6, 1. ed., p. 115-135, mar. 2005. Disponível em: www.tandfonline.com/loi/cjhd19. Acesso em: jul. 2020.
- ALKIRE, S. Concepts and measures of agency. *OPHI Working Papers 9*, University of Oxford, n. 9, 2007. Disponível em: www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-wp09.pdf. Acesso em: 25 mai. 2020.
- ALKIRE, S.; DENEULIN, S. The human development and capability approach. p. 22-48, 2009. In: DENEULIN, S.; SHAHANI, L. *An introduction to the human development and capability approach: freedom and agency*. UK and USA: Earthscan, 2009.
- ALMEIDA, M. E. B. Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 21, p. 1053-1072, 2012.
- ALMEIDA, T. L.; PINTO, S. S.; PICCOLI, H. C. Auto-avaliação na Fundação Universidade Federal do Rio Grande: metodologia de avaliação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 515-530, set. 2007.
- ÁLVARO, D. El concepto moderno de comunidad. *Revista Sociedad*, n. 32, p. 159-175, 2013.
- ANPEDESUL. 3ª Mesa Temática Virtual da XIII ANPEd Sul. A mercantilização da Ciência e da Universidade. *Qual futuro para a pesquisa em educação?* Disponível em: www.youtube.com/watch?v=97mwoyZYMrQ. Acesso em: out. 2020.
- BAGOLIN, I. P. *Da renda às capabilities: analisando e avaliando o desenvolvimento humano*. Orientador: Flavio Vasconcellos Comim. 2005, 149f. Tese (Doutorado em Economia) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BALL, S. J. Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, Oxford, v. 34, v. 2, p. 119-10, 1988.
- BARBOSA, D. M. de M. *et al.* Análise do perfil dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Medicina (Radiologia) da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Radiologia Brasileira*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 121-124, 2009.
- BASU, K. Globalization, poverty and inequality: what is the relationship? what can be done? *World Development*, v. 34, n. 8, p. 1361-1373, 2006.

BAUMAN, Z. *Comunidade: en busca de seguridad en un mundo hostil* [2001]. Tradução de J. Albores. Buenos Aires: FCE, 2003.

BELTRAME, B.; MATTOS, L.V. de. As críticas de Amartya Sen à teoria da escolha social de Kenneth Arrow. *Nova Economia*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 65-88, 2017. Disponível em: www.scielo.br/pdf/neco/v27n1/1980-5381-neco-27-01-00065.pdf. Acesso em: mai. 2020.

BERTOLIN, J. C. G. *Avaliação da qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em tempos de mercantilização: período 1994-2003*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BERTOLIN, J. C. G. A mercantilização da educação superior: uma trajetória do bem público ao serviço comercial. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 3, p. 191-211, set./dez. 2009.

BERTOLIN, J. C. G.; DALMOLIN, B. M. As universidades comunitárias e a emergência de mercados na educação superior: entre a pressão da competição e o diferencial dos valores acadêmicos. *RBPAAE*, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2014.

BIGGERI, M.; FERRANNINI, A.; ARCIPRETE, C. Local communities and capability evolution. *Journal of Human Development and Capabilities*, v. 19, 2. ed., 2018.

BITTAR, M. Universidade de Ijuí (Unijuí): Expressão do segmento comunitário. In: MOROSINI, M. (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. 2. ed. Brasília: INEP, p. 217-230, 2011.

BONI, A., *et al.* When Collectivity Makes a Difference: theoretical and empirical insights from urban and rural communities in Colombia. *Journal of Human Development and Capabilities*, v. 19, 2. ed., p. 216-231, 2018.

BONI, A.; SASTRE, J. J.; CALABUIG, C. Educating engineers for the public good through international internships: evidence from a case study at Universitat Politècnica de València. *Sci Eng Ethics*, v. 25, p. 1-17, 2019.

BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. M. Responsabilidade social dos programas de Pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, v. 6, n. 1, p. 81-110, 2002.

BOURDIEU, P. *In other words: essays toward a reflexive sociology*. Tradução de Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press, 1990.

BOYATZIS, R. E. *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Poder Executivo, Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002*. Código Civil. Casa Civil, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 068, de 03 de agosto de 2004*. Brasília, DF: CAPES, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1975/1979*. Brasília, DF: CAPES, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. *Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013*. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE em movimento, 2014*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Brasília, DF: CNPq, 2016. Disponível em: <http://estatico.cnpq.br/painelLattes/sexofaixaetaria> e <http://estatico.cnpq.br/painelLattes/mapa>. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG (PNPG 2011-2020)*. Brasília, DF: CAPES, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional*. Brasília, DF: CAPES, 2020a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2016 -2018*. Brasília, DF: INEP, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Brasília, DF: CAPES, 2020c. Disponível em: <http://capes.gov.br/36-noticias/10420-comissao-apresenta-relatorio-sobre-o-plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Brasília, DF: CAPES, 2020d. Disponível em: www1.capes.gov.br/36-noticias/10330-conselho-superior-discute-acoes-da-capes-em-reuniao-virtual. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas*: banco de dados. Brasília, DF: CAPES, 2020e. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, DF: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: jun. 2021.

BROWN, W. *Cidadania sacrificial*: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Trad. Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

BRUNI, L.; COMIM, F.; PUGNO, M. *Capabilities and happiness*. Oxford University Press, 2008.

BUENO, M. S. As políticas brasileiras atuais para a educação básica e a onda neoliberal. In: BUENO, M. S. et al. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

BURKITT, I. Emotional reflexivity: feeling, emotion and imagination in reflexive dialogues. *Sociology*, v. 46, 3. ed., p. 458-472, 2012.

CALHOUN, C. The university and the public good. *Thesis Eleven*, v. 84, p. 7-43, 2006.

CAMPANARIO, M. A. et al. Desenvolvimento de um curso de mestrado profissional sob a perspectiva da gestão de projetos. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, São Paulo, v. 11, p. 423-442, 2009.

CAVALCANTI, M.; GOMES, E. A Sociedade do Conhecimento e a política industrial brasileira. Disponível em: www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/sti/publicacoes.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. *Mestres e Doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília-DF, 2015. Disponível em: www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Apres_CGEE_MD2015_SBPcvfrev.pdf. Acesso em: set. 2020.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. *Brasil: Mestres e Doutores 2019*. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <https://mestresdoutores2019.cgee.org.br>. Acesso em: out. 2020.

CERETTA, C. A.; ANJOS, L. H. C. dos; SIQUEIRA, J. O. A pós-graduação em ciências do solo no Brasil: evolução e tendências. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 9, n. 5, p. 7-35, 2008.

CHETTY, N; WEBBSTOCK, D. The taming of the intellectuals. *Weekly Mail, Guardian*, 19 february, 2008.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. de A.; SILVA, H. H. M. da S. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015.

COMIM, F. Operationalizing the capability approach. *PsychNology Journal*, jan. 2001.

COMIM, F. *O crescimento, por Amartya Sen*. Educa 2022, 2020. Disponível em: www.educa2022.com/post/crescimento-econ%C3%B4mico-por-amartya-sen. Acesso em: mai. 2020.

COMIM, F. V. *Além da liberdade: anotações críticas do desenvolvimento como liberdade de Amartya Sen*. Independently Published, 2021.

COMIM, F.; QIZILBASH, M; ALKIRE, S. (eds.), *The capability approach: concepts, measures and application*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

COMUNG. *Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas*. Disponível em: www.comung.org.br. Acesso em: jan. 2020.

CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3. ed. Sage, 2009.

CRISTÓVAM, J. S. da S.; BERTONCINI, E. J. Bens públicos no direito brasileiro: uma análise sob a perspectiva das funções social e econômica da propriedade pública. *Revista de Direito Administrativo e Gestão Pública*, Belém, v. 5, n. 2, p. 118-136, jul/dez. 2019.

CROCKER, D.; ROBEYNS, I. Capability and agency. In: MORRIS, C. J. (ed). *Amartya Sen*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 60-90. (Contemporary Philosophy in Focus)

DALKEY, N. C. *The Delphi method*. An experimental study of group opinion. Santa Monica: Rand Corporation, 1969.

DALKEY, N; HELMER, O. An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, v. 9, n. 3, p. 458-467, 1963.

DALSOTTO, L. M. Sen, Amartya. A ideia de justiça. Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 212-215, jan./abr., 2013.

DANTAS, F. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: ideias para (avali)ação. *RBPG*, v. 1, n. 2, p. 160-172, nov. 2004.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAWSON, C. *Practical research methods*. A user-friendly guide to mastering research techniques and projects. 3. ed. Oxford: How to Books Ltd., 2002.

DENEULIN, S.; TOWNSEND, N. Public goods, global public goods and the common good. *International Journal of Social Economics*, v. 34, n. 1-2, p. 1-27, 2006.

DENZIN N.; LINCOLN, Y. *Handbook of qualitative research*. California: Sage, 1994.

DEWEY, J. *O público e seus problemas: em busca da grande comunidade*, 1927a. Disponível em: <http://escoladeredes.net/group/bibliotecajohndewey>. Acesso em: mar. 2020.

DEWEY, J. *O público e seus problemas: em busca do público*, 1927b. Disponível em: <http://escoladeredes.net/group/bibliotecajohndewey>. Acesso em: mar. 2020.

DEY, I. *Grounding grounded theory*. San Diego, CA: Academic Press, 1999.

DI PIETRO, M. S. Z. *Direito administrativo*. 27. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

DIAS, R. B.; SERAFIM, M. P. Educação CTS: uma proposta para a formação de cientistas e engenheiros. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 611-627, nov. 2009.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 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.

ELSTER, J. Sour Grapes. In: SEN, A.; WILLIAMS, B. *Utilitarianism and beyond*, 2016. p. 219-238.

ETZIONI, Amitai. *The spirit of community: rights, responsibilities, and the communitarian agenda*. Crown Publishers, 1993.

EVANS, P. Collective capabilities, culture and Amartya Sen's development as freedom. *Studies in Comparative International Development*. v. 37, p. 54-60, 2002.

FÁVERO, A. A; MARCELINO, P. C. "Criar capacidades" para a sensibilidade e a humanização em meio à pandemia de Covid-19: reflexões a partir de Nussbaum e Agamben. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-19, 2021.

FÁVERO, O. Reavaliando as avaliações da CAPES. In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. *A avaliação da pós-graduação em debate*. São Paulo: ANPED, 1999.

FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

FERRARO, A. R. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 47-69, 2005.

FIGUEIREDO, C. *O modelo comunitário de universidade e o tensionamento público-privado: entre o capitalismo acadêmico e o compromisso social*. 2017. 316f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

FIGUREZE, C. Os tensionamentos no ensino sob o regime do capitalismo acadêmico na nova economia: o caso das universidades comunitárias regionais. *RBPAE*, v. 34, n. 3, p. 815-836, set./dez. 2018.

FISTETTI, F. *Comunidad*. Léxico de política. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2004.

FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Tradução de Magda Lopes. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2012.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996[1971].

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000[1969].

FRANTZ, W. Universidade Comunitária: uma iniciativa pública não-estatal em construção. In: SILVA, E. W.; FRANTZ, W. *O papel da extensão e a questão das comunitárias*. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 15-102, 2002.

FREIDSON, E. *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press, 2001.

GADOTTI, M. Universidade estatal, universidade comunitária: dois perfis em construção da universidade brasileira. *Revista Cecília*, Santos: Universidade Santa Cecília, v. 7, p. 87-107, 1997.

GHIRALDELLI JR., P. *História da educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOLEMAN, D. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London, UK: Bloomsbur, 1996.

GONSALVES, E. P. Escolhendo o percurso metodológico. In: GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea, 2001.

GREEN, D. *What is quality in higher education?* Bristol: SRHE and Open University Press, 1994.

GREENE, M. *The dialectic as freedom*. New York: Teachers College Press, 1998.

HABERMAS, J. *Moral consciousness and communicative action*. Tradução de Christian Lenhardt e Shierry Weber Nicholsen. Cambridge: Polity Press in association with Brasil Blackwell, 1990.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. Educação: direito universal ou mercado em expansão. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 67-77, 2004.

HALL, M. Public good and private benefits of higher education. In: LEIBOWITZ, B. (ed.) *Higher Education for the Public Good*, Stellenbosch: Sun Media, 2012.

HAMEL, J. *Case study methods*. London: Sage Publications, 1993.

HARVEY, L. The end of quality? *Quality in Higher Education*. Birmingham-UK, v. 8, n. 1, p. 5-22, 2002.

HARVEY, L. A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, Melbourne, v. 13, n. 4, p. 263-276, 2005.

HARVEY, L.; GREEN, D. Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Londres, v. 18, p. 9-26, abr. 1993.

HENRIQUES, M. I. A educação escolar e a justiça social num mundo global. Reflexões acerca da obra Educação e Justiça Social de Martha C. Nussbaum. Mulemba - *Revista Angolana de Ciências Sociais*, v. 4, n. 8, 2014.

HOBBSAWM, Eric. *Tempos fraturados*. Cultura e sociedade no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOCHSCHILD, A. R. *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press, 1993.

HOLMES, M. The emotionalization of reflexivity. *Sociology*, v. 44, p. 139-154. 2010.

HOLMES, M. Researching emotional reflexivity. Department of Sociology, University of Edinburgh, UK, *Emotion Review*, v. 7, n. 1, p. 61-66, 2015.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006a.

HOSTINS, R. C. L. *Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos*. Orientadora: Maria Célia Marcondes de Moraes. 2006. 176f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006b.

HUMAN DEVELOPMENT AND CAPABILITY ASSOCIATION - HDCA. Disponível em: <https://hd-ca.org>. Acesso em: jan. 2020.

IBRAHIM, S. From individual to collective capabilities: the capability approach as a conceptual framework for self-help. *Journal of Human Development and Capabilities*, v. 7, p. 397-416, 2006.

IBRAHIM, S.; TIWARI, M. *The capability approach: from theory to practice*. Palgrave Macmillan, UK. 2014.

ISA, M. *World Bank warns of inequality threat to SA.*, Business News, 2012.

JUSTEN FILHO, M. Curso de direito administrativo. *Revista dos Tribunais*, São Paulo, ed. 10, 2014.

KEUNZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

KING, G. *et al. Designing social inquiry: scientific inference in qualitative research*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994.

KREUTZ, L. Representações diferenciadas de lições de coisas no início da república. *In: Estudos Leopoldenses*, UNISINOS, v. 32, n. 148, p. 75-86, 1996.

KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 159-176, set./dez. 2000.

KREUTZ, L. O professor paroquial católico teuto-brasileiro: função religiosa, sociocultural e política. *In: FIORI, N. A. (org.). Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC; Tubarão, SC: Editora Unisul, 2003.

LARSON, S. M. *The rise of professionalism: monopolies of competence and sheltered markets*. 2. ed. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 2013.

LECHNER, N. *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: IOM Ediciones, 2002.

LIMA, L. G. de. Contribuições das instituições de educação superior da Associação Catarinense de Fundações Educacionais a Santa Catarina e ao Brasil. *In: SCHMIDT, J. P. (org.). Instituições comunitárias: instituições públicas não estatais*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009. p. 93-107.

LO BIONDO, G. Algunos elementos del aporte de Bernard Lonergan a la política.” *In: SCANONNE, J.; SANTUC, V. Lo político en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Bonum, 1999. p. 281-302.

LONGHI, S. M.; BOTH, A. Universidade de Passo Fundo: modos de ser universidade – comunitária, por que não? *In: SCHMIDT, J. P. (org.). Instituições Comunitárias: instituições públicas não-estatais*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009. p. 283-289.

LONGO, M. I. *Identidade das universidades comunitárias no contexto das políticas educacionais para ensino superior*. 2019, 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

LOUZADA, R. de C. R.; SILVA FILHO, J. F. da. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 451-461, 2005.

LÜCKMANN, L. C.; CIMADON, A. Universidade do Oeste de Santa Catarina: sua inserção no processo de desenvolvimento regional. *In: SCHMIDT, J. P. (org.). Instituições comunitárias: instituições públicas não estatais*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009. p. 381-387.

LÜCKMANN, L. C.; CIMADON, A. A dimensão pública das instituições de educação superior comunitárias. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 7, n. 12, jan./jun. 2015.

LUNA, S.V. de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2. ed., 1 reimpr. São Paulo: EDUC, 2011.

LYRA, T. M. de P.; HAEFFNER, C. Análise da pós-graduação em agronomia no Brasil. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 9, n. 5, p. 36-66, 2008.

MACHADO, A. M. N. Universidades comunitárias: um modelo brasileiro para interiorizar a educação superior. In: SCHMIDT, J. P. (org.). *Instituições comunitárias: instituições públicas não estatais*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

MCMAHON, W. *Higher learning, greater good: the private and social benefits of higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2009.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARGINSON, S. Putting 'public' back into the public university. *Thesis Eleven*, v. 84, p. 44-59, 2006.

MARGINSON, S. The public/private divide in higher education: a global revision. *Higher Education*, n. 53, p. 307-333, 2007.

MARGINSON, S. 'Creating global public goods', opening keynote for seminar on the Global University at the University of Virginia. USA, nov. 2010.

MARGINSON, S. Universities and the public sphere: revised thoughts about the political economy of 'public'. In: Seminar New Languages And Landscapes For Higher Education, 2015. *Conference*. University of Warwick, 2015.

MARGINSON, S. Public/private in higher education: a synthesis of economic and political approaches. *Studies in higher education*, p. 1-16, 2016a.

MARGINSON, S. Private/public in higher education: A synthesis of economic and political approaches. *Studies in Higher Education*, 2016b.
<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1168797>

MARITAIN, J. *The person and the common good*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1946.

MARQUES NETO, F. de A. *Bens públicos: função social e exploração econômica. O regime jurídico das utilidades públicas*. Belo Horizonte: Fórum, 2009.

MARRARA, T. Uso de bem público. In: CAMPILONGO, C. F.; GONZAGA, A. de A.; FREIRE, A. L. (coords.). *Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Tomo: Direito Administrativo e Constitucional*. Coordenação de tomo de Vidal Serrano Nunes Jr., Maurício Zockun, Carolina Zancaner Zockun, André Luiz Freire. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

MARTINS, C. B. O ensino superior Brasil nos anos 90. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 41-60, 2000.

- MARTINS, G. M. Universidade federativa autônoma e comunitária. Brasília: Athalaia, 2008. In: MOROSINI, M. (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. 2. ed. Brasília: INEP, 2011.
- MATTALO, JR. H. A explicação científica. In: CARVALHO, M.C.M. (org.). *Construindo o saber: técnicas de metodologia científica*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1989.
- MATTOS, V. de B. Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: alongamento da escolaridade e alternativa ao desemprego. São Paulo: Xamã, 2011. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 4, n. 2, p. 167-170, dez. 2012.
- MEDAUAR, Odete. Direito administrativo moderno. *Revista dos Tribunais*, São Paulo, ed. 18, 2014.
- MEIRELLES, H. L. *Direito administrativo brasileiro*. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.
- MERRIAM, S. B. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- MEYRICK, J. The Delphi method and health research. *Health Education*, v. 103, n. 1, p. 7-16, 2003.
- MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, 2017.
- MORAES, M. C. M. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (org.). *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.
- MORAES, M. C. M. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 139-158.
- MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 3, n. 25, p. 23-42, 2009.
- MOREIRA, M. L. VELHO, L. Pós-graduação no Brasil: da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento” implicações para avaliação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 625-645, nov. 2008.
- MOREL, A. R. Comunidades de significación como capacidades colectivas. Una revisión comunitarista de la teoría de Amartya Sen. ARETÉ. *Revista de Filosofía*, v. 20, n. 1, p. 137-163, 2008.
- MOROSINI, M. (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. 2. ed. Brasília: INEP, 2011.
- MORSE, J. M. Designing funded qualitative research. In: NORMAN, K. D.; YVONNA, S. L. (eds.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 220-235, 1994.

MOURA, L. D. *A educação católica no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2000.

MSBENTO. *Ordo Sancti Benedicti*, 2020c. Disponível em: www.msbento.org.br. Acesso em: jan. 2020.

MURPHY, M. Self-determination as a collective capability: the case of indigenous peoples. *Journal of Human Development and Capabilities*, v. 15, 4. ed., p. 320-334, 2014.

NARAYAN, D.; CHAMBERS, R.; SHAH, M.K.; PETESCH, P. *Voices of the poor: crying out for change*. Washington, DC: The World Bank, 2000.

NEDER, R. T. Figuras do espaço público contemporâneo: associações civis, fundações e ONGs no Brasil. Primeira Versão. Campinas: *IFCH-Unicamp*, n. 70, maio, 1997.

NEUMAN, W. L. *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. 7. ed. Pearson Education Limited, 2014.

NEVES, C. E. B. Ensino superior privado no Rio Grande do Sul – a experiência das universidades comunitárias. São Paulo: *NUPES-USP*, Documento de Trabalho 3, 1995.

NIXON, J. *Higher education and the public good: imagining the university*. London and New York: Bloomsbury, 2011.

NUSSBAUM, M. Aristotelian social democracy. In: DOUGLASS, R. B.; MARA, G. M.; RICHARDSON, H. S. *Liberalism and the good*. New York: Routledge, 1990a. p. 203-252.

NUSSBAUM, M. *Love's knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 1990b.

NUSSBAUM, M. *Women and human development: the capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

NUSSBAUM, M. *Creating capabilities: the human development approach*. The Belknap Press of Harvard University Press, 2011.

NUSSBAUM, M. C. *Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. Tradução de Susana de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NUSSBAUM, M. *Educação e justiça social*. Tradução de Graça Lami, revisão do texto de Luísa Matos. Mangualde: Edições Pedagogo, 2014.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 577-599, 2006.

OLIVEIRA, J. S. P.; COSTA, M. M.; WILLE, M. F.C.; MARCHIORI, P. Z. Introdução ao Método Delphi. Curitiba: Mundo Material, 2008 (manual didático). In: MUNARETTO, L. F.; CORRÊA, H. L.; CUNHA, J. A. C da. *Rev. Adm. UFSM*, Santa Maria, v. 6, n. 1, p. 9-24, jan./mar. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/pnud/>. Acesso em: abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Disponível em: www.un.org/es/about-un/index.html. Acesso em: 09 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO - OCDE. *Divided we stand: why inequality keeps growing*. Paris: OCDE, 2012.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 3. ed. London: Sage, 2002.

PAVIANI, J. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. 2. ed. Caxias do Sul: Educ, 2013.

PERDOMO, J. *El bienestar sustentable: una forma de hacer vida, una forma de hacer política*. Tese (Doutorado) - Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2020.

PEREIRA, L. C. B. *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Editora 34; Brasília: ENAP, 1998.

PEZZI, S.; STEIL, A.V. Análise do processo de exame de grau na pós-graduação stricto sensu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 35, p. 33-50, 2009.

PIMENTEL, J. T. *Uma estrutura metodológica para avaliação de intervenções sociais baseada na ideia de justiça de Amartya Sen*. Orientador: Flavio Vasconcellos Comim. 2014, 229f. Tese (Doutorado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PUCCI, B. *Sobre o conceito “Ambiguiade”*. São Carlos, 1999 (xerox - reflexões do autor, sem publicação).

QIZILBASH, M. “Amartya Sen's capability view: insightful sketch or distorted picture?”. In: COMIM, F.; QIZILBASH, M; ALKIRE, S. (eds.). *The capability approach: concepts, measures and application*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 53-81.

QUIVY, R.; VAN CAMPENHOUDT, L. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.

RAMBO, A. B. *A escola comunitária teuto-brasileira católica*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.

RAMBO, A. B. *A escola comunitária teuto-brasileira: a associação dos professores e escola normal*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1996.

RAWLS, J. *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.

RAWLS, J. *O liberalism político*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. Revisão de tradução Álvaro de Vita. São Paulo: Ática, 2000.

RIBEIRO, D. *Os cursos de pós-graduação*. Encontros com a Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

RIBEIRO, D. B. Os planos nacionais de pós-graduação: qual a direção dada à produção de conhecimentos no Brasil? *Revista Libertas*, Juiz de Fora, v.16, n.2, p. 37-60, ago./dez. 2016.

RISTOFF, D. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, M. (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. 2. ed. Brasília: INEP, p. 23-35, 2011.

ROBEYNS, I. Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, v. 9, n. 2-3, p. 61-91, 2003.

ROBEYNS, I. The capability approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development and Capabilities*, v. 6, p. 93-117, 2005.

ROBEYNS, I. The capability approach in practice. *Journal of Political Philosophy*, v. 14, n. 3, p. 351-376, 2006a.

ROBEYNS, I. The capability approach. In: ZALTA, Edward N. (ed.). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Universidade de Stanford, 2016b. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/capability-approach/>. Acesso em: ago. 2020.

ROBEYNS, I. *Wellbeing, freedom and social justice: the capability approach re-examined*. Cambridge: Open Book, 2017.

RODRIGUES, R. G. Educación superior y desarrollo em América Latina: un ensayo de interpretación. In: BALAN, J. *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milênio*. Cuernavaca: UNAM/CESS, 2000.

ROEMER, J. *Theories of distributive justice*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

ROSSATO, R. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

SAIGARAN, N. G.; KARUPIAH, P.; GOPAL, P. S. *The capability approach: comparing Amartya Sen and Martha Nussbaum*. 2015. USM International Conference on Social Sciences (USM-ICOSS). Disponível em: www.researchgate.net/publication/292788186. Acesso em: abr. 2020.

SAMUELSON, P.A. The pure theory of public expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, v. 36, n. 4, p. 387-389, 1954.

SANTOS, B. de S. Reinventar a democracia. In: *Cadernos democráticos*. Lisboa: Gradiva, 2002.

- SANTOS, B. de S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-642, ago. 2003.
- SANTOS, T. M. dos. A abordagem das *capabilities* de Sen e de Nussbaum: um estudo comparativo. *Revista de Teorias da Justiça, da Decisão e da Argumentação Jurídica*, Salvador, v. 4, n. 1, p. 22-43, jan./jun. 2018.
- SARASON, S. B. *The psychological sense of community: prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey Bass, 1974.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea).
- SCANLON, T. *What we owe to each other*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.
- SCHANDEN, E. Aspectos históricos e sociológicos da escola rural teuto-brasileira. In: *I Colóquio de estudos teuto-brasileiros*. Porto Alegre: UFRS, 1963.
- SCHMIDT, J. P. O caráter público não-estatal da universidade comunitária: aspectos conceituais e jurídicos. *Revista do Direito*, n. 29, p. 44-66, jan./jun. 2008.
- SCHMIDT, J. P. O Comunitário em tempos de público não estatal. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 9-40, mar. 2010.
- SCHMIDT, J. P. *Universidades comunitárias e terceiro setor: fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2017.
- SCHUGURENSKY, D. Autonomía, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá. In: RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (org.). *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*. La Coruña, Espanha: Netbiblo, p. 109-148, 2002.
- SEKERA, J. *Rethinking the definition of "Public Goods"*. 2014. Disponível em: <http://rwer.wordpress.com/2014/07/09/re-thinking-the-definition-of-public-goods/>. Acesso em: dez. 2019.
- SEN, A. K. Equality of what? In: MCMURRIN, S. (org.). *Tanner Lectures on Human Values*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980. p. 197-220.
- SEN, A. K. *Commodities and capabilities*. Amsterdam: North-Holland, 1985.
- SEN, A. K. *Inequality reexamined*. Oxford: Clarendon Press, 1992.

SEN, A. K. Capability and wellbeing. In: NUSSBAUM, M.; SEN, A. K. (ed.). *The quality of life*. New York: Oxford University Press, 1993.

SEN, A. K. Capability and wellbeing. In: D. HOUSMAN, D. (ed.). *An Anthology*, United States of America: Cambridge University Press, 1994. p. 270-295.

SEN, A. K. *Desigualdade reexaminada*. Tradução e apresentação Ricardo Doninelli Mendes. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEN, A. K. Response to commentaries. *Studies in Comparative International Development*, v. 37, 2. ed., p. 78-86, 2002.

SEN, A. K. *The idea of justice*. London: Allen Lane, 2009.

SEN, A. K. *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução Laura Teixeira Motta, revisão técnica Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, A. K. *A ideia de justiça*. Tradução de Denise Bottmann, Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEN, A. K. *Escolha coletiva e bem-estar social*. Almedina: São Paulo, 2019.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. 2. ed. Brasília: INEP, 2011. p. 275-289.

SILVA, R. B. Educação comunitária: além do Estado e do mercado. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 85-97, mar., 2001.

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

SOUZA, M. L. de. *Desenvolvimento de comunidade e participação*. São Paulo: Cortez, 1996.

SPINK, M.J.; FREZZA, M. R. Práticas discursivas e produção de sentido: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, M. J. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: ed. virtual, 2013. p. 1-21.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: ed. virtual, 2013. p. 22-41.

SPINK, M. J.; PINHEIRO, O. de G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: ed. virtual, 2013. p. 156-187.

SRINIVASAN, T. N. Human development: a new paradigm or reinvention of the wheel? *AEA Papers and Proceedings*, v. 84, n. 2, p. 238-243, 1994.

STEINER, J. E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, n. 19, v. 54, p. 341-365, 2005.

STEPHENS, D. Quality of basic education. *Paper for EFA Global Monitoring Report*, [s.l.], 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146968e.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2020.

STIGLITZ, J. E. Knowledge as a global public good. In: KAUL, I.; GRUNBERG, I; STERN, M. (eds). *Global Public Goods: International Cooperation in the 21st Century*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

STRAUSS, A. *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press, 1987.

STRETTON, H.; ORCHARD, L. *Public goods; public enterprise; public choice; theoretical foundations of the contemporary attack on government*, 1994.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008.

SUGDEN, R. Welfare, resources and capabilities: a review of inequality reexamined by Amartya Sen. *Journal of Economic Literature*, v. 31, n. 4, p. 1947-1962, 1993.

SUGDEN, R. What we desire, what we have reason to desire, whatever we might desire: Mill and Sen on the value of opportunity. *Utilitas*, Cambridge, v. 18, n. 1, p. 1-19, 2006.

SULLIVAN, W. M. *Work and integrity: the crisis and promise of professionalism in America*. 3. ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.

SWIFT, A. *Political Philosophy: a beginners' guide for students and politicians*. 3. ed. Polity Press, Cambridge, 2014.

SWIFT, A. *¿Qué es y para qué sirve la filosofía política? guía para estudiantes y políticos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016.

TEIXEIRA, A. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TELLES, V. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, E. (org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

TIEBOUT, C. M. A pure theory of local expenditures. *Journal of Political Economy*, n. 64, p. 416-424, out. 1956.

TILAK, J. B. G. *Higher education: a public good or a commodity for trade? Commitment to higher education or commitment of higher education to trade*. UNESCO, 2009. p. 15-41.

TÖNNIES, F. *Comunidad y sociedad [1887]*. Tradução de J. Rovira Armengol. Buenos Aires: Losada, 1947.

TONON, G. Communities and capabilities. *Journal of Human Development and Capabilities*, v. 19, 2. ed., p. 121-125, 2018.

TORRES CARRILLO, A. Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista Colombiana de Educación*, v. 43, p. 43-66, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *General report by Mr. Jacques Proulx, the meeting of higher education partners*. Unesco, Paris, p. 23-25, jun. 2003. Disponível em: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/. Acesso em: 10 maio 2020.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Education for all: the quality imperative*. Paris, 2004.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *World conference on higher education: the new dynamics of higher education and research for societal change and development*. Paris: Unesco, 2009.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO Brasil, 2016.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - UPF. Disponível em: www.upf.br. Acesso em: jan. 2020.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI. 2019c. Disponível em: www.univali.br. Acesso em: jan. 2020.

UNTERHALTER, E. Education, p. 207-227, 2009. In: DENEULIN, S.; SHAHANI, L. *An introduction to the human development and capability approach: freedom and agency*. UK and USA: Earthscan, 2009.

UNTERHALTER, E.; CARPENTIER, V. *Whose interest are we serving? global inequalities and higher education*. New York: Palgrave, 2010.

VANNUCCHI, A. *A universidade comunitária: o que é, como se faz?* São Paulo: Loyola, 2004.

VEIGA-NETO, A. J. Olhares... In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

VENERIO, C. M. S.; WOLKMER, A. C. Em busca do ethos comunitário: universidades catarinenses mantidas por fundações de direito privado, um olhar a partir do pluralismo jurídico. *Rev. GUAL.*, Florianópolis, v. 4, n. 3, p. 63-84, set/dez. 2011.

WALKER, M. A human development and capabilities 'prospective analysis' of global higher education policy. *Journal of Education Policy* 25, n. 4, p. 485-501, 2010.

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

WALKER, M.; MCLEAN, M. Professional and public-good capabilities. *Cristal*, v. 3, n. 2, p. 60-82, 2015.

WOLFF, J.; DE-SHALIT, A. *Disadvantage*. New York: Oxford University Press, 2007.

YSANDER, Bengt-Christer. Robert Erikson: descriptions of inequality. In: NUSSBAUM, M.; SEN, A. *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press, 1993.

ZEIFERT, A. P. Pensar as políticas públicas a partir do enfoque das capacidades: justiça social e respeito aos direitos humanos. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas – Unifafibe*. v. 7, n. 1, p. 1-22, 2019.

ZEIFERT, A. P. B.; STURZA, J. M. As políticas públicas e a promoção da dignidade: uma abordagem norteadas pelas capacidades (*capabilities approach*) propostas por Martha Nussbaum. *Rev. Bras. Polít. Públicas*, Brasília, v. 9, n. 1 p. 114-126, 2019.

ZIEGLER, R. *Social innovation and the capability approach*. 2018. Disponível em: www.researchgate.net/publication/331257255. Acesso em: mai. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumentos do Método Delphi

PRIMEIRO QUESTIONÁRIO SUBMETIDO AO ESCRUTÍNIO CRÍTICO DOS ESPECIALISTAS

1. Por favor, examine de forma crítica e reflexiva os ‘*functionings and capabilities*’ profissionais para o bem público (Quadro 1) imaginando o contexto, específico, da pós-graduação *stricto sensu* das instituições comunitárias do Sul do Brasil. Conforme as autoras Walker e McLean (2013, p. 86), o *index* é uma ferramenta prática e viável a ser explorada, seus “amplos elementos normativos devem ser aplicáveis em uma ampla variedade de contextos”, no entanto, necessitamos verificar em que medida cada uma das dimensões/categorias estão adequadas ao fenômeno em estudo.

Quadro 1 – As *Capabilities* “pró-bem-público” de Walker e McLean

<i>Functionings</i> →	<i>Capabilities Profissionais</i>
Compreendendo como a profissão é moldada pelo contexto político, histórico e socioeconômico atual nacional e global; compreendendo como as estruturas moldam as vidas individuais; sendo capaz de imaginar futuros alternativos e planos sociais aperfeiçoados; compromisso com o desenvolvimento econômico e oportunidades econômicas justas/equitativas; consciência ambiental.	1. Visão Informada
Aceitando obrigações com terceiros (outras pessoas); cuidado e respeito pela diversidade das pessoas; compreendendo a vida dos pobres e vulneráveis; desenvolvendo relacionamentos e empatia entre grupos sociais e hierarquias de <i>status</i> /prestígio; respeito crítico pelas diferentes culturas; comunicando conhecimento profissional de forma acessível com cortesia e paciência.	2. Afiliação (solidariedade)
Perseverando em circunstâncias difíceis; reconhecendo a necessidade de limites profissionais; fomentando a esperança; tendo uma sensação/noção de segurança na carreira.	3. Resiliência
Abordagem de empoderamento da comunidade/promovendo os direitos humanos; contribuindo para a formulação e implementação de políticas; identificando espaços para transformação/conduzindo e gerenciando mudanças sociais para reduzir a injustiça; trabalhando em equipes profissionais e interprofissionais; participando do raciocínio público/ouvindo todas as vozes na “conversa”; construindo e sustentando relacionamentos e redes estratégicas com organizações e com o governo.	4. Luta Social e Coletiva
Empatia/imagem narrativa; compaixão; crescimento pessoal; autocuidados; integrando racionalidade e emoções; sendo emocionalmente reflexivo sobre poder e privilégio.	5. Reflexividade Emocional
Agindo eticamente; sendo responsável e compromissado com as comunidades e colegas; sendo honesto; empenhando-se para fornecer serviço de alta qualidade.	6. Integridade
Expressando e afirmando as próprias prioridades profissionais; contribuindo para as políticas; tendo confiança no valor de seu trabalho profissional; tendo confiança para agir para a transformação.	7. Segurança e Confiança
Tendo uma base sólida e crítica do conhecimento disciplinar e acadêmico; valorizando conhecimentos indígenas e comunitários; tendo uma postura multidisciplinar/multiperspectiva; sendo inquiridor (questionador), crítico, avaliador, imaginativo, criativo e flexível; integrando teoria e prática; solucionadores de problemas; mente aberta.	8. Conhecimentos e Habilidades

Fonte: Elaborado pela autora com base em Walker e McLean (2013, p. 82, tradução nossa).

2. Agora, por gentileza, indique a relevância de cada uma das *capabilities* (marque um 'x' no correspondente) à formação qualificada e atuação profissional de mestres e doutores voltados para o bem público, em especial, aos titulados nas universidades comunitárias do Sul do Brasil. Após, comente sua resposta.

Pós-graduação <i>stricto sensu</i> - IES Comunitárias do Sul do Brasil					
Capabilities Profissionais	Escala de Classificação				
1. Visão Informada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Extremamente relevante
Comente/justifique:					
2. Afiliação (solidariedade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Extremamente relevante
Comente/justifique:					
3. Resiliência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Extremamente relevante
Comente/justifique:					
4. Luta Social e Coletiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Extremamente relevante
Comente/justifique:					
5. Reflexividade Emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Extremamente relevante
Comente/justifique:					
6. Integridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Extremamente relevante
Comente/justifique:					
7. Segurança e Confiança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Extremamente relevante
Comente/justifique:					
8. Conhecimentos e Habilidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Extremamente relevante
Comente/justifique:					

3. Ordene as *capabilities* profissionais para o bem público ao contexto da PG das Instituições Comunitárias por grau de importância/valor. Atribua a nota '1' para destacar a mais relevante, a nota '2' para segunda mais valiosa, e assim, sucessivamente, para cada uma delas (até a nota '8').



4. Caso considere 'totalmente ou parcialmente' inadequado o uso da lista em análise ao contexto da PG das Comunitárias (à formação qualificada e atuação profissional de mestres e doutores para o bem público), gostaria de propor uma nova configuração, ou seja, gostaria de indicar outros '*functionings and capabilities*' que em sua opinião são mais adequados à finalidade? Nesse sentido, por favor, fique totalmente à vontade para criar, sugerir e listar uma nova seleção de *capabilities*.

As *capabilities* 'pró-bem-público' à pós-graduação *stricto sensu* – IES Comunitárias do Sul do Brasil

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10....

Atenciosamente,

Muito obrigada por contribuir!!!

SEGUNDO QUESTIONÁRIO DISTRIBUÍDO AOS PERITOS

Prezado *expert*, a partir das evidências encontradas no primeiro instrumento de pesquisa, produzimos os complementos e as informações necessárias para sequência do processo de reflexão, exame e deliberação do objeto. Desta forma, por favor, emita sua opinião para as questões 1 a 5 (abaixo).

1. Segundo a opinião dos especialistas avaliadores houve quase consenso de que as *Capabilities* **1. Visão Informada, 2. Afiliação (solidariedade), 4. Luta Social e Coletiva e 8. Conhecimentos e Habilidades**, são muito ou extremamente relevantes e devem fazer parte da lista das *capabilities* profissionais para o bem público ao contexto da PG das instituições comunitárias, você:
 - () Concorda
 - () Discorda
 - () Tem outro posicionamento (comente):.....

2. Também houve quase consenso de que as *Capabilities* **3. Resiliência, 5. Reflexividade Emocional, 6. Integridade e 7. Segurança e Confiança** não são tão relevantes quanto a seleção de *Capabilities* citadas na primeira questão, você:
 - () Concorda
 - () Discorda
 - () Tem outro posicionamento (comente):.....

3. Houve indicativo de que as *Capabilities* **3. Resiliência e 5. Reflexividade Emocional**, são pouco relevantes e poderiam até não fazer parte do rol das *Capabilities* à PG das universidades comunitárias, você:
 - () Concorda
 - () Discorda
 - () Tem outro posicionamento (comente):.....

4. Houve indicativo de ‘**adequação, aprimoramento ou mudança de nomenclatura**’ para cinco *Capabilities* do index, *são elas*: Visão Informada, Afiliação (solidariedade), Luta Social e Coletiva, Integridade, Segurança e Confiança. Por favor, avalie a nomenclatura sugerida para cada uma delas.
 - a) A *capability* “**Visão Informada**” passaria a se chamar “**Visão crítica e consciente da profissão**”, você:
 - () Concorda
 - () Discorda
 - () Tem outro posicionamento (comente):.....

 - b) A *capability* “**Afiliação (solidariedade)**” passaria a se chamar “**Pertencimento, comprometimento e empatia**”, você:
 - () Concorda
 - () Discorda
 - () Tem outro posicionamento (comente):.....

c) A capability “**Luta Social e Coletiva**” passaria a se chamar “**Engajamento na transformação social e coletiva**”, você:

- () Concorda
 () Discorda
 () Tem outro posicionamento (comente):.....

d) A capability “**Integridade**” passaria a se chamar “**Ética e integridade profissional**”, você:

- () Concorda
 () Discorda
 () Tem outro posicionamento (comente):.....

e) A capability “**Segurança e Confiança**” passaria a se chamar “**Autoestima e confiança**”, você:

- () Concorda
 () Discorda
 () Tem outro posicionamento (comente):.....

5. Houve indicativo de que seria adequado ‘**inserir quatro outras/novas Capabilities**’, são elas: **Tolerância com concepções divergentes, Criatividade, Capacidade de atualização permanente e Valorização do ser humano**. Por favor, avalie a pertinência de inclusão de cada uma delas ao *index* da PG das instituições comunitárias:

a) Inserir a Capability “**Tolerância com concepções divergentes**”, você:

- () Concorda
 () Discorda
 () Tem outro posicionamento (comente):.....

b) Inserir a Capability “**Criatividade**”, você:

- () Concorda
 () Discorda
 () Tem outro posicionamento (comente):.....

c) Inserir a Capability “**Capacidade de atualização permanente**”, você:

- () Concorda
 () Discorda
 () Tem outro posicionamento (comente):.....

d) Inserir a Capability “**Valorização do ser humano**”, você:

- () Concorda
 () Discorda
 () Tem outro posicionamento (comente):.....

Muito obrigada por sua preciosa colaboração à pesquisa!

APÊNDICE B – Universo do estudo e tamanho da amostra

DISCENTES TITULADOS MESTRES E DOUTORES NO SISTEMA ACAFE - QUADRIÊNIO 2017-2020 -

Nº.	Instituições Comunitárias - ACAFE	Mestres	Doutores	TOTAL
1	UDESC	1617	406	2023
2	FURB	459	75	534
3	UNC	41	0	41
4	UNESC	433	72	505
5	UNIARP	111	0	111
6	UNIBAVE	0	0	0
7	UNIDAVI	0	0	0
8	UNIFEBE	0	0	0
9	UNIPLAC	123	0	123
10	UNISUL	270	71	341
11	UNIVALI	623	184	807
12	UNIVILLE	234	19	253
13	USJ	0	0	0
14	UNOESC	300	0	300
15	UNOCHAPECÓ	387	0	387
16	CATÓLICA	0	0	0
TOTAL GERAL				5425
TOTAL DE EGRESSOS - MESTRES				4598
TOTAL DE EGRESSOS - DOUTORES				827

Fonte: sistematização da autora com base nos dados da Plataforma Sucupira – Coleta CAPES – Egressos (2020).

DISCENTES TITULADOS MESTRES E DOUTORES NO SISTEMA COMUNG - QUADRIÊNIO 2017-2020 -

Nº.	Instituições Comunitárias - COMUNG	Mestres	Doutores	TOTAL
1	UPF	723	139	862
2	FEEVALE	362	80	442
3	UCPEL	128	63	191
4	UNICRUZ	148	0	148
5	UNIJUI	311	68	379
6	URCAMP	0	0	0
7	UNILASALLE	203	33	236
8	URI	189	26	215
9	UNISC	482	71	553
10	UFN	246	44	290
11	UNIVATES	237	56	293
12	UCS	586	85	671
13	PUCRS	1466	980	2446
14	UNISINOS	1539	567	2106
TOTAL GERAL				8832
TOTAL DE EGRESSOS - MESTRES				6620
TOTAL DE EGRESSOS - DOUTORES				2212

Fonte: sistematização da autora com base nos dados da Plataforma Sucupira – Coleta CAPES – Egressos (2020).

**UNIVERSO DA PESQUISA
DISCENTES TITULADOS MESTRES E DOUTORES NOS SISTEMAS
ACAFE E COMUNG - QUADRIÊNIO 2017-2020**

Nº.	Instituições Comunitárias	Cursos/PPGs	Mestres	Doutores	TOTAL
16	ACAFE	93	4.598	827	5.425
14	COMUNG	136	6.620	2.212	8.832
30	TOTAL GERAL		11.218	3.039	14.257
<i>TOTAL DE CURSOS - PPGs</i>					229
<i>TOTAL DE EGRESSOS - MESTRES</i>					11.218
<i>TOTAL DE EGRESSOS - DOUTORES</i>					3.039

Fonte: sistematização da autora com base nos dados da Plataforma Sucupira – Coleta CAPES – Egressos (2020).

TAMANHO DA AMOSTRA

Unidades	Tamanho da AMOSTRA
30 ICES e 229 Cursos/PPGs	3 ICES e 7 PPGs
14,3 mil egressos titulados mestres e doutores	14 entrevistados

APÊNDICE C – Roteiro e instrumento da entrevista

Refletindo sobre as questões que podem ser potencialmente relevantes e fundamentais ao contexto no qual está inserido este estudo, buscamos elaborar 6 questões nucleares à entrevista semiestruturada, e a partir dessas questões principais, construímos um rol de perguntas que podem orientar e servir de apoio à interlocução, ou seja, auxiliar o processo de problematização do objeto, ajudando esclarecer e responder o problema de pesquisa.

Como dito no capítulo empírico, estruturamos a entrevista em 4 etapas, a primeira, apresenta uma questão aberta ao entrevistado – com intuito de encontrar momentos relevantes da experiência formativa vivida durante a realização do curso de mestrado e/ou doutorado na instituição comunitária; a segunda, explora duas questões relacionadas também a formação, uma que envolve a universidade comunitária e o PPG, e outra que envolve a influência da família, amigos, comunidade, trabalho etc.; a terceira, aborda duas questões centrais, uma apresenta explicitamente a lista ou o *index* das capacitações que consideramos relevantes ao contexto da pós-graduação *stricto sensu* das ICES, e em seguida solicita ao egresso seu reconhecimento e avaliação e, outra, verifica se o pós-graduado está apto a expandir as capacitações que reconhece como valiosas; a quarta e última etapa, indaga, se o egresso encontra dificuldades de conversão das *capabilities* que considera valiosas (observa as condicionantes e contingências resultantes da inaptidão de conversão).

Para conduzir o processo da pesquisa, inicialmente, realizamos o contato com os participantes (via e-mail), para convidá-los e explicar o contexto da solicitação. Na sequência encaminhamos um e-mail mais formal aos egressos contendo as informações gerais sobre a pesquisa (objetivos, tema central etc.) e o pedido do consentimento à pesquisa, através do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Posteriormente, agendamos o dia e horário (oportuno ao entrevistado), criamos e abrimos a sala de encontro (virtual) e iniciamos a conversa, nos apresentando e explicando todo o percurso da entrevista, protocolo e demais orientações. Decorrido a coleta dos depoimentos e informações à pesquisa, a agradecemos a colaboração do participante e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos e sugestões

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA AOS EGRESSOS DO *STRICTO SENSU* DAS ICES

Prezado egresso do *stricto sensu*, gostaríamos de realizar uma entrevista com você sobre o tema **‘capacitações para o bem público’**. Sua colaboração e depoimento é extremamente relevante à pesquisa social em educação que estamos ora desenvolvendo. Solicitamos que responda de forma livre e espontânea algumas questões, segundo seu ponto de vista subjetivo e, sempre que possível dê exemplos concretos.

Informações importantes:

A entrevista acontecerá de forma virtual (via plataforma google meet). No decorrer da entrevista utilizaremos o recurso ‘compartilhar tela’ para apresentar o documento contido na questão 4. E, para que possamos, posteriormente, transcrever as informações, solicitamos sua autorização/permissão para gravar esta entrevista;

É assegurado aos entrevistados o anonimato e sigilo sobre os dados;

Durante a entrevista serão abordadas 6 questões nucleares à pesquisa (divididas em 4 etapas);

O tempo médio de duração da entrevista será 40 a 60 minutos;

A sua participação é totalmente voluntária, podendo a qualquer momento, se negar a continuar a pesquisa e também terá o direito de não responder determinada (s) questão (ões);

As informações coletadas serão tratadas e interpretadas à luz da teoria/conceitos e as inferências e resultados do estudo serão divulgados nos meios acadêmicos (artigos científicos, capítulos de livros etc.).

I Etapa

- 1) Por favor, descreva momentos, experiências, fatos etc. que na sua avaliação foram positivos e/ou negativos em sua formação acadêmica no *stricto sensu* da universidade comunitária. Pode resumir isto com um exemplo concreto?

II Etapa

- 2) Você considera que a universidade comunitária em seu processo formativo do *stricto sensu*, contribuiu para ampliar ou potencializar conhecimentos, consciência e valores sociais que o encorajam à responsabilidade social e a vida pública democrática?

- *Em aspectos gerais, como você percebe e descreve a Universidade e o PPG que o titulóu?*
- *Você considera que os princípios constitutivos (origem, missão, valores, proposta pedagógica, currículo etc.) da universidade comunitária (em que você desenvolveu a sua formação stricto sensu), teve alguma influência sob o seu modo de ser e fazer profissional?*
- *Você acredita que a universidade comunitária em seu processo formativo, orienta para o bem público (aquilo que é de interesse da sociedade), ou seja, entrega ou presta um serviço de bem público à sociedade, encorajando os pós-graduados à responsabilidade social e a vida pública democrática?*
- *Você julga que a IE Comunitária, dado o modo como funciona, contribui para ampliar as liberdades e oportunidades (capacitações/capabilities) de seu corpo discente, possibilitando uma formação humana qualificada e voltada ao bem-estar?*
- *Você considera que a formação acadêmica oferecida em seu PPG contribuiu para desenvolver ou construir em você maior senso de responsabilidade e compromisso social?*
- *Você julga que o PPG pode formar docentes e pesquisadores com conhecimentos e valores que os ajudem a lidar com as desigualdades e a serem líderes efetivos na redução da pobreza em seu próprio contexto?*
- *Quais qualidades e valores você considera que a formação no stricto sensu lhe proporcionou?*
- *Você acredita que o PPG em que cursou o stricto sensu potencializou as qualidades que você atribui como importantes para um profissional? Poderia citar quais são elas?*
- *Em sua opinião, que tipo de mestres e doutores o seu PPG está formando? Existem lacunas na educação e formação profissional desses docentes de nível superior e cientistas? Poderia citar um exemplo concreto a respeito disto?*
- *O que o PPG deve implementar ou fazer para desenvolver as qualidades/valores que você considera que são relevantes/importantes na formação de um professor e/ou pesquisador?*
- *Em sua opinião, qual é o papel que as universidades comunitárias e os PPGs devem assumir para formar profissionais (docentes e pesquisadores) envolvidos com a transformação social, especificamente, prestando serviços públicos de interesse coletivo e voltado aos mais pobres e desfavorecidos?*






- *Você considera que é o tipo de profissional que a Universidade Comunitária e o PPG almejavam que você fosse?*
- *Você se percebe comprometido com o desenvolvimento humano, com os valores democráticos e com a justiça social, assim como prevê os princípios constitutivos da universidade que o titulou?*

3) Que influências você atribui à família, amigos, comunidade, trabalho etc. que podem estar relacionadas ao desenvolvimento de sua formação, sobretudo, a consciência social? Você poderia citar exemplos concretos dessas influências?

III Etapa

4) Nesta pesquisa, construímos um *index* com ‘funcionamentos e capacitações para o bem público’ que consideramos importantes ao contexto da pós-graduação *stricto sensu*, especialmente, às universidades comunitárias, observe o Quadro 1 abaixo, e, em seguida responda: Dentre as capacitações humanas citadas neste *index* (1. *visão crítica e consciente da profissão*; 2. *pertencimento, comprometimento e empatia*; 3. *engajamento na transformação social e coletiva*; 4. *ética e integridade profissional*; 5. *segurança e confiança*; 6. *conhecimentos e habilidades*), quais delas você reconhece como importantes em seu modo de ser e fazer profissional, ou seja, quais delas você considera ‘especialmente valiosas’ ou com ‘alta prioridade’ em seu modo de ser e agir? Se possível comente e dê exemplos concretos.

Quadro 1 – Index das *capabilities* “pró-bem-público” à PG *stricto sensu* das IES Comunitárias

Meta-functionings	Functionings	Capabilities à PG
<i>Reconhecer a plena dignidade de todo o ser humano.</i>	Compreendendo como a profissão é moldada pelo contexto político, histórico e socioeconômico atual nacional e global; compreendendo como as estruturas moldam as vidas individuais; sendo capaz de imaginar futuros alternativos e planos sociais aperfeiçoados; compromisso com o desenvolvimento econômico e oportunidades econômicas justas/equitativas; consciência ambiental.	1 Visão crítica e consciente da profissão 
<i>Agir para a transformação social e redução da injustiça.</i>	Aceitando obrigações com terceiros (outras pessoas); cuidado e respeito pela diversidade das pessoas; compreendendo a vida dos pobres e vulneráveis; desenvolvendo relacionamentos e empatia entre grupos sociais e hierarquias de status/prestígio; respeito crítico pelas diferentes culturas; comunicando conhecimento profissional de forma acessível com cortesia e paciência.	2 Pertencimento, comprometimento e empatia 
<i>Fazer julgamentos sólidos, bem informados, ponderados e imaginativos.</i>	Abordagem de empoderamento da comunidade/promovendo os direitos humanos; contribuindo para a formulação e implementação de políticas; identificando espaços para transformação/conduzindo e gerenciando mudanças sociais para reduzir a injustiça; trabalhando em equipes profissionais e interprofissionais; participando do raciocínio público/ouvindo todas as vozes na “conversa”; construindo e sustentando relacionamentos e redes estratégicas com organizações e com o governo.	3 Engajamento na transformação social e coletiva 
<i>Ser capaz de trabalhar/agir com outros para expandir as capabilities abrangentes das pessoas que vivem na pobreza.</i>	Agindo eticamente; sendo responsável e comprometido com as comunidades e colegas; sendo honesto; empenhando-se para fornecer serviço de alta qualidade.	4 Ética e integridade profissional 
	Expressando e afirmando as próprias prioridades profissionais; contribuindo para as políticas; tendo confiança no valor de seu trabalho profissional; tendo confiança para agir para a transformação.	5 Segurança e Confiança 
	Tendo uma base sólida e crítica do conhecimento disciplinar e acadêmico; valorizando conhecimentos indígenas e comunitários; tendo uma postura multidisciplinar/multiperspectiva; sendo inquiridor (questionador), crítico, avaliador, imaginativo, criativo e flexível; integrando teoria e prática; solucionadores de problemas; mente aberta.	6 Conhecimentos e Habilidades 

Fonte: Elaborado pela autora com base em Walker e McLean (2013, p. 81-82)

4.1) Agora, por gentileza, avalie a lista das ‘capabilities pró-bem-público’ à PG *stricto sensu* das instituições comunitárias, atribuindo um valor ou nota a cada uma delas (manifeste a relevância pela escala de 0 a 5). Lembrando, que o nosso interesse é saber quais você considera especialmente valiosas em seu modo de ser e fazer profissional.

Atribua uma nota de 0 a 5 para cada uma das capacitações abaixo
(Escala de manifestações: 0= fraca/baixa; 5= forte/alta)

<i>Capabilities à PG</i>	<i>Avaliação</i>
<i>Visão crítica e consciente da profissão</i>	
<i>Pertencimento, comprometimento e empatia</i>	
<i>Engajamento na transformação social e coletiva</i>	
<i>Ética e integridade profissional</i>	
<i>Segurança e Confiança</i>	
<i>Conhecimentos e Habilidades</i>	

- *Você pensa de forma ‘crítica e compassiva’ sobre a importância do potencial de sua formação/profissão para contribuir para o bem público e minimizar as injustiças que existem em seu contexto?*
- *Você se considera um profissional com conhecimentos, consciência e valores sociais para operacionalizar serviços públicos inclusivos? Ou seja, considera que está apto a operacionalizar serviços públicos inclusivos?*
- *Você considera que em seu ser e fazer contribui para o bem público e o desenvolvimento humano na sociedade ou que tem aptidão para isso?*
- *Você percebe o impacto social que o seu trabalho produz, ou ainda, as contribuições sociais que tem promovido? Noutras palavras, você sente que faz a diferença?*
- *Você poderia identificar e destacar em sua atuação profissional valores e práticas públicas capazes de contribuir para formação de uma sociedade mais justa?*
- *Você considera que a oportunidade social que desfrutou, através do acesso a uma educação de mais alto nível/padrão, aumentou efetivamente sua capacitação humana para ter uma vida boa ou que valha a pena viver, assim como, melhorou sua produtividade e possibilidade de emprego (expandindo também o seu "capital humano")?*
- *Você compreende e concorda que a assimetria do poder nos traz a responsabilidade e/ou a obrigação mútua de cooperação para com as outras espécies e, também com nossos semelhantes? Ou seja, quando estamos numa posição ou situação de poder (em que tivemos mais oportunidades e fomos mais favorecidos) devemos fazer mais pelos outros?*

- *Em sua opinião, qual é o papel de um profissional pós-graduado (mestre e/ou doutor) no Brasil hoje e para o Brasil amanhã?*
- *Quão bem sucedido você se considera em alcançar seus fins e objetivos?*
- *Qual é a sua profissão? E, o que você pesquisa?*

5) Você se percebe como agente responsável e apto a expandir as capacitações humanas, sobretudo as de bem público, produzindo bens e serviços para a sociedade, como parte de seu compromisso social?

- *Você desenvolve ou se envolve em projetos de desenvolvimento humano na sociedade?*
- *Você faz escolhas para além do seu autointeresse, isto é, ao cuidado, bem-estar e qualidade de vidas dos outros também?*
- *Que tipo de contribuição você espera desenvolver à sociedade, sobretudo, aos mais pobres e desfavorecidos? Caso já desenvolva algo nesse sentido, poderia citar exemplos concretos de sua atuação?*
- *Descreva os aspectos mais relevantes do trabalho que desenvolve com as pessoas e comunidades (sobretudo as mais vulneráveis). O que você acha que é importante para eles? Como você trabalha e se comunica com eles?*

IV Etapa

6) Você tem dificuldades e ou inaptidões para alcançar e fazer coisas que considera valiosas (por exemplo, tem alguma síndrome que o impeça de realizar algo que em sua avaliação é importante)?

- *Você considera que existem fatores que o limitam ou o incapacita a planejar e executar ações voltadas ao bem-estar coletivo ou bem público? Poderia citar exemplos concretos disto?*
- *As circunstâncias externas (ambiente social, renda, trabalho, estudo, família, comunidade etc.) lhe permitem realizar aquilo que considera valioso?*
- *Você consegue converter recursos (como por exemplo, a educação robusta e qualificada que teve acesso), em liberdade para realizar e fazer coisas que tem razão para celebrar?*
- *Você percebe alguma dificuldade e/ou carência de habilidade/talento que limita sua liberdade/capacidade de escolha?*

Por fim, agradecemos muitíssimo sua colaboração e informações, nos colocamos à disposição para esclarecimento de dúvidas ou recebimento de sugestões. Muito obrigada!!!

APÊNDICE D – TCLE

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado egresso do *stricto sensu*, você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa sobre as **‘capacitações profissionais para o bem público’**, de responsabilidade da doutoranda e pesquisadora Raquel Paula Fortunato. Sua colaboração e depoimento é extremamente relevante à pesquisa social em educação que estamos desenvolvendo.

Esta pesquisa justifica-se devido aos inúmeros problemas aos quais a humanidade está exposta. Logo, faz-se necessário discutir alternativas que possam minimizar as desigualdades e injustiças no mundo, possibilitando uma vida digna a todos, como imaginam Amartya Sen e Martha Nussbaum (autores de referência desta tese). Nesse sentido, é relevante problematizarmos se a universidade comunitária em seu processo formativo, orienta para o bem público e encoraja os pós-graduados à responsabilidade social e a vida pública democrática. Em nossa compreensão, a capacidade intelectual de um ‘bem graduado’(mestre/doutor), pode ser decisivamente usada ou aproveitada para fazer do mundo um lugar melhor para viver, ou ainda, para tornar a sociedade melhor, mantendo ou mudando o *status quo*. Uma vez que, como dito por Walker e McLean “[...] as sociedades precisam de profissionais educados com conhecimentos, consciência e valores sociais para operacionalizar serviços públicos inclusivos” (2013, p. 21, tradução nossa). Por isso, nesta tese, buscamos investigar se existem valores e práticas públicas no ‘ser e fazer’ dos mestres e doutores das ICES, pois acreditamos que esses profissionais podem fazer a diferença, independentemente, da área do conhecimento de seus cursos, sejam eles, engenheiros, médicos, economistas, educadores e/ou cientistas, são dotados de amplas capacitações para desempenhar a transformação social necessária ao desenvolvimento humano na sociedade.

O objetivo geral do estudo é capturar se os egressos mestres e doutores da instituição comunitária estão comprometidos com o desenvolvimento humano, com os valores

democráticos e com a justiça social, assim como prevê os princípios constitutivos e formativos da universidade que os titulou.

A sua participação nesta pesquisa acontecerá de forma virtual (via plataforma *google meet*), em apenas um encontro, com duração aproximada de 40 minutos (tempo adequado para que você possa refletir e se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida sobre cada questão). O dia e horário da entrevista será agendado conforme a sua preferência (a combinar previamente). A linguagem adotada durante a pesquisa será clara e acessível. O instrumento de entrevista apresenta 6 questões nucleares, as quais estão ancoradas em um rol de perguntas que podem orientar e servir de apoio à interlocução, ou seja, auxiliar o processo de problematização do objeto, ajudando esclarecer e responder o problema de pesquisa.

Estruturamos a entrevista em 4 etapas, a primeira, apresenta uma questão aberta ao participante – com intuito de encontrar momentos relevantes da experiência formativa vivida durante a realização do curso de mestrado e/ou doutorado na instituição comunitária; a segunda, explora duas questões relacionadas também a formação, uma que envolve a universidade comunitária e o PPG, e outra que envolve a influência da família, amigos, comunidade, trabalho etc.; a terceira, aborda duas questões centrais, uma apresenta explicitamente a lista das capacitações que consideramos relevantes ao contexto da pós-graduação *stricto sensu* das ICES, e em seguida solicita ao egresso reconhecimento e avaliação e, outra, verifica se o pós-graduado está apto a expandir as capacitações que reconhece como valiosas; a quarta e última etapa, indaga, se o egresso encontra dificuldades de conversão das *capabilities* que considera valiosas (observa as condicionantes e contingências resultantes da inaptidão de conversão).

Durante a sua participação na entrevista, ao menor sinal de desconforto, pressão psicológica, mal-estar físico ou mental, constrangimento, cansaço etc., imediatamente, vamos orientá-lo (a) e propor-lhe alguns encaminhamentos, como, por exemplo, interromper a entrevista e reagendar um novo encontro; mudar ou abandonar a questão que (porventura) o tenha impactado; encerrar, definitivamente, sua participação na pesquisa; oferecer auxílio de um profissional especializado a depender do sintoma ocorrido etc. Lembrando, que a sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados durante a produção das informações e resultados. A entrevista será gravada e posteriormente destruída. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados, pois utilizaremos pseudônimos para compilar, analisar e interpretar os

dados, ou seja, lhe asseguramos manutenção do sigilo e da privacidade durante todo o processo da pesquisa. As informações coletadas serão tratadas e interpretadas à luz da teoria/conceitos e as inferências e resultados do estudo serão divulgados nos meios acadêmicos (artigos científicos, capítulos de livros etc.), mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Comunicamos que você não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa, logo, não receberá pagamento pela sua participação no estudo. No entanto, lhe é garantido o direito de buscar indenização, caso ocorra eventual dano ‘comprovadamente decorrente da sua participação na pesquisa’. Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo para gerar os seguintes benefícios: a) construção/elaboração de um referencial ou um modelo de avaliação à pós-graduação *stricto sensu* voltado as capacitações profissionais para o bem público, isto é, para promoção da justiça social, desenvolvimento humano, bem-estar e qualidade de vida das pessoas; b) reflexão dos PPGs (das ICES) quanto seu papel social, principalmente, o papel de educar e orientar docentes e pesquisadores à formação que contempla o bem público. E, ainda, terá a oportunidade de realizar um exame autocrítico de seu modo ser e fazer profissional para o bem público (percebendo-se como um potente agente de transformação social).

Caso você tenha alguma dúvida sobre o conduta da pesquisadora ou sobre mudanças ocorridas na pesquisa (que não constam no TCLE), e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com o Orientador da pesquisadora (Prof. Dr. Julio Bertolin, pelo e-mail: julio@upf.br), ou com o curso de Doutorado em Educação da UPF (PPGEdu, telefone: (54) 3316-8295), ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. O Comitê está localizado no Campus I da Universidade de Passo Fundo, na BR 285, Bairro São José, Passo Fundo/RS. O Comitê de Ética em Pesquisa exerce papel consultivo e, em especial, educativo, para assegurar a formação continuada dos pesquisadores e promover a discussão dos aspectos éticos das pesquisas em seres humanos na comunidade. Dessa forma, se você concorda em participar desta pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo (favor rubricar todas as folhas do termo), que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, maio de 2021.

Nome do (a) participante e assinatura.

Nome da pesquisadora e assinatura.

APÊNDICE E – A CA e o PCI com uma abordagem útil ao PNPG brasileiro

Considerando os critérios valorativos da nova perspectiva de avaliação da PG (modelo multidimensional), a agência menciona que “além da produção intelectual e a formação qualificada de profissionais, os impactos sociais, econômicos, ambientais e tecnológicos produzidos pelos PPGs devem adquirir peso significativo dentre os critérios de avaliação” (CAPES, 2020, p. 16). Logo, a inserção social e a pesquisa aplicada à sociedade, que produz melhoria da qualidade de vida e gera impacto em diferentes segmentos da sociedade, mercados ou organizações dever ser amplamente valorizada e aferida.

É exatamente nesse contexto de inserção e efeitos sociais para melhoria de vidas das pessoas, que propomos ao PNPG brasileiro, que aprecie (num horizonte não muito distante) a abordagem das *capabilities* e o *index* das *capabilities* profissionais para o bem público como uma ferramenta útil a consecução de seus objetivos. O enfoque das *capabilities*, centrado na qualidade de vida e bem-estar das pessoas (SEN, 2001, 2010) e, na justiça social básica (NUSSBAUM, 2011), assim como, a adoção do *index* construído por Walker e McLean (2013), potencialmente, podem contribuir e agregar as dimensões do modelo multidimensional da pós-graduação brasileira. Uma vez, que o novo modelo propõe despertar a responsabilidade social do discente, aumentar a sintonia social da universidade, popularizando a ciência e possibilitando à sociedade perceber com clareza o retorno do investimento feito na educação superior, em especial na pós-graduação (CAPES, 2020).

Diante do claro propósito do sistema de avaliação da pós-graduação, de avançar em ações que ampliem a formação de pessoal qualificado para qualificação do país como sociedade do conhecimento, sobretudo, para atender as demandas dos novos contextos, de inclusão social, ambiental, tecnológica e de geração de renda, a perspectiva das *capabilities*, em especial, o *index* das qualidades ‘pró-bem-público’, uma vez presente nas diretrizes dos programas de pós-graduação e no ser e fazer dos mestres e doutores, pode favorecer e contribuir para gerar o impacto e os resultados esperados da pós-graduação brasileira.

A recomendação de implementação das *capabilities* humanas como matriz orientativa ao processo formativo e produção científica qualificada, possibilita e oportuniza aos docentes e pesquisadores, nas mais diferentes áreas profissionais, ampliar o espectro de atuação pública e contribuir à sociedade como um todo, para além daquilo que já alcançamos e impactamos a nível de pós-graduação. Pois, quando um mestre ou um doutor (de qualquer área do conhecimento), com ampla formação acadêmica e capacidade para lidar com questões complexas, pensa de forma compassiva e compreende plenamente a importância do seu

compromisso e responsabilidade social fará mais e melhor à sociedade, ou seja, contribuirá para o desenvolvimento da educação, da cultura, da ciência, da tecnologia, na comunidade, no país e no mundo.

A mesma recomendação (de adoção da abordagem das *capabilities*) serve também à dimensão da pesquisa aplicada à sociedade. Uma vez que, expandir a pesquisa acadêmica, científica e tecnológica, de modo que o conhecimento gerado impacte positivamente à sociedade, bem como, os setores empresariais (indústrias e serviços) e a gestão pública, ainda é, um desafio que a PG brasileira busca superar. Haja visto, que até pouco tempo atrás, a própria estrutura acadêmica não valorizava a aproximação do docente ao ambiente externo à universidade, aqui nos remetemos a clássica crítica, da universidade isolada numa torre de marfim sem relação com a comunidade fora a ela. Também, devido ao limitado interesse do setor empresarial em recorrer ou buscar na universidade parceria para a solução de problemas e criação de projetos inovadores. E, ainda pela falta de estímulo do poder público para elaboração de políticas voltadas à inovação e ao desenvolvimento tecnológico.

É importante enfatizar, que ao lermos as orientações do Relatório de Aprimoramento do Sistema de Avaliação da Pós-graduação, particularmente, com relação às dimensões ‘formação de pessoal’ e ‘impacto na sociedade’, fica bastante evidente a conexão e/ou a aproximação que existe entre o Modelo Multidimensional da PG e os amplos elementos constitutivos da CA e do *index* das *capabilities* profissionais para o bem público. Nesse sentido, destacamos no Quadro 12 abaixo, algumas possíveis relações da CA e do *index* à consecução dos interesses, concepções e propostas do novo modelo de avaliação da PG.

Quadro 12 – Possíveis relações da CA e do PCI com o modelo multidimensional da PG

Modelo Multidimensional da PG	CA e PCI (<i>index</i>)
<i>Dimensão: Formação de Pessoal</i>	
<p><i>Alguns aspectos a serem considerados</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Taxa de sucesso na formação de mestres e/ou doutores; • Diversidade da oferta de oportunidades de formação; • Integração dos egressos no mercado de trabalho e seu desempenho; <p><i>Algumas propostas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilidade acadêmica; • Evolução da qualificação do corpo docente; • Dez principais discentes egressos em posição de destaque no cenário acadêmico ou na sociedade (análise de atuação nos últimos cinco anos); • Estágio de discentes em empresas ou outras instituições de pesquisa básica ou aplicada. 	<ul style="list-style-type: none"> • O sucesso alcançado na formação de mestres e/ou doutores pode ser apreciado pelos <i>functionings</i> (realizações/conquistas) e pelas <i>capabilities</i> (liberdades/oportunidades) para obter <i>functionings</i> valiosos e bem-estar, isto é, as reais oportunidades das pessoas de fazer o que elas têm razão para valorizar, o que gera grandes transformações em suas vidas e aos outros. • Assumir a CA e o conjunto de elementos do <i>index</i> (dentre eles os arranjos educacionais) ao processo formativo qualificado da pós-graduação, oportuniza e possibilita não apenas diversificar, mas, ampliar e transformar aspectos valorativos do currículo, adequar pedagogias; criar uma cultura mais inclusiva e respeitosa à diversidade, incentivar projetos de pesquisas voltados à pobreza etc. Lembrando, que os amplos elementos normativos do <i>index</i>, constituem uma estrutura para educar bons profissionais públicos, que por sua vez estarão preparados para escolher contribuir para expansão das <i>capabilities</i> e, conseqüentemente, para aumentar o impacto social. • Observar o desempenho e integração dos egressos no mercado de trabalho, sob as lentes da CA e do <i>index</i>, permite olhar para aquilo que de fato importa, ou seja, as boas práticas públicas que os egressos promovem e os impactos sociais, ambientais, tecnológicos que geram e que melhoram as vidas das pessoas.
<i>Dimensão: Impacto na Sociedade</i>	
<p><i>Alguns aspectos a serem considerados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Captar o papel dos egressos e das pesquisas desenvolvidas, no processo de atração de novos investimentos, geração de emprego e renda e desenvolvimento nacional, contribuindo para reduzir as assimetrias; • Reconhecer a importância das perspectivas sociais e regionais necessárias ao desenvolvimento do país; • Valorizar amplamente a produção intelectual, a formação qualificada de profissionais e os impactos sociais, econômicos, ambientais e tecnológicos produzidos no PPGs; • Focar na solução de problemas. O produto final a ser avaliado é a solução de um problema demandado pela sociedade que geralmente é complexo, e que, requer a interdisciplinaridade para a solução; • Incentivar não apenas a produção de artigos qualificados, mas também da solução de um problema (por exemplo: uma política pública, uma melhoria de 	<p>Na dimensão impacto na sociedade, que antes atendia por impacto e relevância econômica e social, a abordagem das <i>capabilities</i> e o <i>index</i> ‘pró-bem-público’ podem oferecer <i>insights</i> bastante relevantes. Vejamos:</p> <p>Para a CA as realizações sociais devem ser avaliadas com relação às <i>capabilities</i> que as pessoas de fato têm, considerando que ‘a <i>capability</i> é o poder de fazer algo’, o que implica responsabilidade ou dever (SEN, 2011). Na verdade, espera-se que discentes/egressos (portadores de <i>capabilities</i>) possam assumir responsabilidades sociais mais amplas, assim como, espera-se maior engajamento social das Instituições e dos PPGs para com às comunidades. Mas, para tal, é necessário que haja oportunidades políticas, econômicas e sociais. Pois, como dito por Sen (2010), o que as pessoas, podem ou conseguem positivamente realizar em prol a sociedade, é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como boa saúde, educação qualificada e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas. Outrossim, a CA destaca à influência do contexto, às preferências adaptativas, à conversão de recursos e ‘bens primários’, aspectos relevantes a liberdade substantiva, e ao ser e fazer social.</p> <p>Quando somos livres para escolher e temos a oportunidade de decidir o que fazer, podemos gerar mudanças significativas, influenciar a vida de outras pessoas, ou seja, assumir</p>

<p>processo ou produto, um software, um projeto de lei, uma patente etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Despertar a responsabilidade social discente; • Aumentar a sintonia da universidade com a sociedade. <p>Algumas Propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que essa dimensão seja avaliada, por uma comissão específica com participação majoritária de atores externos ao meio acadêmico-científico; • O instrumento de avaliação para essa dimensão poderá ser mais aberto e qualitativo, o que dará mais liberdade para que os PPGs possam expressar suas definições de Impacto na Sociedade e possam relatar as atividades e produtos (até 5) que apresentam essa característica. Vale ressaltar que contribuições específicas para a qualificação da educação básica devem ser valorizadas, especialmente na formação ativa e continuada de professores. 	<p>responsabilidades e compromissos sociais, logo, podemos impactar positivamente a sociedade.</p> <p>Nesse sentido, a CA e o PCI, uma vez acolhidos no sistema da PG pode representar um avanço à prática social, sobretudo, se canalizar esforços (individuais e coletivos) no combate às injustiças e às desigualdades existentes. Promover benefícios públicos, conforme destacado no <i>index</i>, requer aprimorar as bases cognitivas, de habilidades e éticas dos campos profissionais, orientando as identidades pessoais e profissionais para o bem público (WALKER; MACLEN, 2013).</p> <p>Portanto, recomenda-se ao PNPg a adoção da abordagem das <i>capabilities</i> e do <i>index</i> das capacitações profissionais para o bem público (e ainda, que aprecie o modelo que nesta tese oferecemos à PG), como potente ferramenta normativa de avaliação e contribuição aos indicadores de impacto na sociedade. Lembrando que para um indivíduo se tornar um profissional voltado para o bem público, ou seja, alguém que impacte positivamente à sociedade, ele precisa desenvolver seus poderes e liberdades (<i>capabilities</i>) pessoais, que por sua vez, são estimulados através de oportunidades e processos educativos. Em suma, o PCI oferece <i>capabilities</i> e <i>functionings</i>, que a universidade deveria considerar ao tentar formar profissionais para o bem público, isto é, formar mestres e doutores engajados socialmente e atentos aos problemas e demandas/fenômenos da comunidade/sociedade.</p>
---	--

Fonte: autora com base CAPES (2020), Sen (2010, 2011), Nussbaum (2000, 2011) e Walker e McLean (2013).

Compreendemos que a abordagem das *capabilities* e o conjunto de elementos pertencentes ao *index*, dada concepção e fundamentos básicos, podem contribuir e se constituir em uma importante via de oportunidade para aumentar o impacto social da PG. Evidentemente, que a acolhida e a apreciação da abordagem ao modelo de avaliação da pós-graduação brasileira, sugere e requer ampliar a discussão, aprofundar o estudo, assim como, abrir caminhos para futuras pesquisas, como por exemplo, buscar apurar em que medida é possível, com base na abordagem, estruturar os indicadores e garantir êxito ao processo de avaliação da pós-graduação brasileira.