



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA

ANA CLÁUDIA VIEIRA SILVA

OS DISCURSOS CONSTRUÍDOS EM TORNO DAS PRÁTICAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NO
ENSINO SUPERIOR PRIVADO

FORTALEZA

2013

ANA CLÁUDIA VIEIRA SILVA

OS DISCURSOS CONSTRUÍDOS EM TORNO DAS PRÁTICAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NO
ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Sociologia

Orientador: Profa. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S578d

Silva, Ana Cláudia Vieira.

Os discursos construídos em torno das práticas de responsabilidade social no ensino superior privado / Ana Cláudia Vieira Silva. – 2013.

119 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Processos de trabalho, estado e transformações capitalistas.

Orientação: Profa. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves.

1. Responsabilidade social da empresa – Fortaleza(CE). 2. Universidades e faculdades particulares – Fortaleza(CE). I. Título.

CDD 378.04098131

ANA CLÁUDIA VIEIRA SILVA

OS DISCURSOS CONSTRUÍDOS EM TORNO DAS PRÁTICAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NO
ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Sociologia

Aprovada em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves (orientadora)
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Antônio George Lopes Paulino
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dra. Rozimar Machado e Rocha
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dra. Maria Helena de Paula Frota
Universidade Estadual do Ceará

A Fé, que de alguma forma te içã.

A meus pais, Kim e Cleonice.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora pela parceria nesse processo, pela amizade, pelo compartilhar de sua incrível condição de pesquisadora e acima de tudo pela educadora que é, quando percebe que o papel docente é participativo, incentivador, estimulante e grato.

As minhas amigas de longa caminhada pelo incentivo permanente e palavras de apoio: Andrea Vasconcelos e Cláudia Lopes McClure.

Aos professores que participaram da banca examinadora pela atenção que tiveram ao meu trabalho.

Ao meu querido Nhaué da Costa, pelo incentivo torto e atrapalhado, mas sempre carinhoso e feliz com as vitórias todos os dias conquistadas.

Aos meus pais pelo amor incondicional, pela confiança irrestrita e pela crença da educação e na sua condição transformadora: Seu Kim e Dona Cleonice, muito obrigada.

Aos meus queridos irmãos por serem sempre presentes: Cleiton, Clébia e Cláudio. Obrigada pelos investimentos a fundos perdidos.

Neste departamento fiz muitos amigos, muitos risos e muita aprendizagem, eles estão todos aqui nesse agradecimento.

Agradecimento muito especial aos meus colegas, parceiros do Programa Formação Cidadã que concederam seu tempo, sua boa vontade e sua amizade para construção dessa pesquisa.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.” (John Dewey)

RESUMO

O Ministério de Educação - MEC incluiu, em 2005, a responsabilidade social (RS) das instituições de ensino superior – IES, como item de avaliação. Trata-se de um conceito sinonímico, que se define por esta expressão e diversos outros termos correlatos. Em termos objetivos, foram analisados os discursos em torno dos projetos de responsabilidade social das IES, no que se refere às formas de apropriação e interpretação das determinações do MEC para este fim. Segundo o MEC (2010) os projetos de responsabilidade social devem discutir/intervir na: promoção da equidade social, na preservação do meio ambiente e numa série de outras temáticas. A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, observação direta e análise documental, perfazendo 12 instituições de ensino superior privadas. Foram pontuados quatro lugares de fala: das coordenações, das direções, do material publicitário e dos projetos sociais formalizados. Uma característica comum aos projetos e ações sociais privadas das propostas interventivas que foram pesquisadas, é que a necessidade objetiva de desenvolver os projetos sociais, não pode ser entendida como uma escolha de participação política, de transformação das questões sociais que nos afligem, é uma atitude necessária, como prática profissional, o mercado impõe e o MEC regulamenta. Portanto, é uma determinação que exige um cumprimento das regras e as IES não têm o menor constrangimento de assumir que, enquanto cumprem determinações legais ou práticas laborais, desenvolvem projetos sociais e não ao contrário. Nessa relação entre os atores que se constituem como interventores e beneficiados, se desenvolve uma solidariedade verticalizada e contrassensual (ZALUAR, 2001), em que os discursos de libertação são ao mesmo tempo de discriminação (MARTINS, 2008). A estigmatização, no sentido de Goffman (1982), dá o tom das escolhas e da percepção do outro nessas propostas de ajustamento social por meio de ações solidárias, apesar das boas práticas e do comprometimento dos sujeitos envolvidos nos projetos. Nesse sentido, os projetos e ações sociais se caracterizam por sua “função de redentores” quando as IES tomam para si o papel de salvar o mundo, mas não reconhecem as singularidades e potencialidades das comunidades em que atuam, desse modo, colocam os indivíduos numa condição de não aceitação social plena, de inabilitado ou de carente.

PALAVRAS-CHAVE: Responsabilidade Social. Ensino Superior Privado. Práticas Institucionais.

ABSTRACT

The Ministry of Education - MEC included, in 2005, the social responsibility (SR) of higher education institutions - HEI, as an appraisal item. It is a synonymic concept, which is defined by this expression and several other related terms. In objective terms, the discourse about social responsibility projects of HEIs were analyzed, in relation to forms of appropriation and interpretation of the MEC determinations for this purpose. According to the MEC (2011) the social responsibility projects should discuss / act on: promoting social equity, preservation of the environment and a range of other issues. The survey was conducted from semi-structured interviews, direct observation and document analysis, comprising 12 private higher education institutions. Four places speech were scored: coordinations, the directions, advertising material and social projects formalized. A common feature of social projects and actions of private interventional proposals that were surveyed is that the objective necessity to develop social projects can not be understood as a choice of political participation, transformation of the social issues that plague us; it is an attitude required, as a profession, the market requires and regulates MEC. Therefore, it is a determination that requires compliance with the rules and HEIs do not have the slightest embarrassment to assume that while they comply with legal requirements or labor practices, they develop social projects and not otherwise. In this relationship between the actors formed as intervenors and benefited develops a vertical and contrasensual solidarity (ZALUAR, 2001), in which the discourses of liberation happen concomitantly with discrimination (Martins, 2008). Stigmatization, to Goffman (1982), sets the tone of the choices and the perception of the other proposals in these social adjustment through solidarity actions, despite the good practices and the commitment of those involved in the projects. In this matter, social projects and actions are characterized by their "redemptive function" when HEIs take upon themselves the role of saving the world, but do not recognize the uniqueness and potential of the communities in which they operate, thereby, placing individuals in the condition that the society does not accept them fully, the disqualified or needy conditions.

PALAVRAS-CHAVE: Social Responsibility. Private Higher Education. Institutional Practices

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2. CONSIDERAÇÕES INICIAIS² E PERCURSO METODOLÓGICO	15
2.1 Projetos e ações sociais privadas e a construção de solidariedade verticalizada	23
2.2 Responsabilidade social corporativa	42
2.3 Responsabilidade Social e Trabalho Voluntário	46
3 AS “DÍVIDAS HISTÓRICAS” E SEUS SISTEMAS DE REPARAÇÃO – A FUNÇÃO REDENTORA DE PROJETOS E AÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA	56
3.1 Descrição dos projetos	60
4 ESPECIFICIDADES DAS POLÍTICAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NUM AMBIENTE FORMATIVO	89
4.1 Responsabilidade social no ensino superior como consequência de um processo de reformas educacionais – contexto histórico.....	103
REFERÊNCIAS.....	118

1 INTRODUÇÃO

A proposta desta investigação científica se iniciou no momento em que o cotidiano de trabalho se transformou, para mim, num objeto sociológico. Desde novembro de 2009, ocupo a função de coordenadora do *Programa Formação Cidadã*. Seu objetivo é difundir a temática de responsabilidade social corporativa como estratégia empresarial entre as instituições de ensino superior do Estado do Ceará, por meio de seminários, discussões, elaboração de projetos e ações sociais mantidas com recursos privados. Registra-se, também, a realização de diálogos acerca da evolução de tema, com vistas a construir, em última instância, uma política social privada que atenda às regulamentações vigentes e os imperativos mercadológicos¹ que circundam esse contexto. O programa é financiado pela Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC) e existe desde o ano de 2002, sendo assumido em 2012 como tecnologia social pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI), o que significa, para o entendimento dessa organização, que ele será replicado em outras federações da indústria no Brasil.

O Ministério de Educação - MEC, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, incluiu, em 2005, a responsabilidade social das instituições de ensino superior como item de avaliação, juntamente com ensino, pesquisa e extensão. Esses itens são conferidos visando ao credenciamento/autorização e ao reconhecimento de cursos, obedecendo a diferentes tópicos e quantificações em relação a esses dois processos, no ensino superior privado e público. Quantitativamente, a política de responsabilidade social da Instituição de Ensino Superior – IES corresponde a 5% do total de pontos obtidos.

Minha pretensão foi analisar os discursos em torno dos projetos de responsabilidade social das instituições de ensino superior privadas, integrantes do Programa Formação Cidadã, no que se refere às formas de apropriação e interpretação das determinações do MEC para este fim. Deste modo, classifiquei os projetos de acordo com acepção que os constitui; inscrevi uma compreensão do que está objetivado nas escolhas desses projetos ou propostas interventivas de

¹ Ao longo de todo o texto essas regulamentações e imperativos serão citados e discutidas suas articulações.

responsabilidade social; categorizei-os, dando ênfase às demandas apontadas e aos públicos escolhidos para as suas propostas e ações sociais.

A política de responsabilidade social voltada para o ensino superior é entendida pelo MEC (2010) como sendo os projetos desenvolvidos pelas instituições de ensino superior, que pretendam o alcance da *promoção da equidade social*, da *preservação do meio ambiente*, do *combate ao racismo*, do *desenvolvimento sustentável* e uma série de outras temáticas que se referem ao comportamento esperado para o que hoje se conhece como “politicamente correto”²

Em termos administrativos, responsabilidade social significa que as empresas assumem ou são impelidas a assumir ações de corresponsabilidade em relação ao desenvolvimento social na sociedade em que atuam. (ASHLEY, 2008).

A ação socialmente responsável significa que seu alcance depende de se colocar em prática as atitudes hoje consideradas politicamente corretas de modo que estas passem a fazer parte do cotidiano, saindo do âmbito da obrigatoriedade institucional ou legal para o acontecimento corriqueiro. Mas, as contradições e os paradoxos encontrados no processo de formação superior privado que o tornam também um produto a ser comercializado, dão outras lógicas e outros contornos aos projetos e às ações sociais elaboradas por este segmento.

Essa condição conflituosa exterioriza-se nas falas e projetos que analisei cujas impressões estão expressas ao longo do texto. As contradições de visões de mundo, de diretrizes, de entendimento das imposições seguidas, de posicionamentos, são, portanto, a primeira regularidade encontrada nos projetos sobre os quais as análises foram construídas.

Assim, deparei-me com uma complexidade que me fez perceber a responsabilidade social educacional como parte de uma conjuntura da qual não é possível isolá-la, uma vez que a compreensão desta está ligada a um contexto de reformas universitárias, do redesenho de sua função social e de diretrizes educacionais. E, ainda, da situação conjuntural econômica e política que vai da gênese do termo responsabilidade social à sua adoção como ferramenta empresarial.

Essas discussões são perpassadas pela lógica do voluntariado no Brasil, bem como sua relação com a ideia de filantropia, *marketing* social e outras questões

² Postura, discurso e política que evitam ofensas e discriminações.

congruentes ao conceito e à prática de responsabilidade social como ferramenta empresarial, sendo também aportados por um entendimento sobre a relação dos conceitos apontados pelo MEC como determinações para as IES, com as formas de apropriação que estas seguem, com ênfase nos objetivos das propostas de sanar as “dívidas históricas” e acionar a “função redentora” assumida pelo híbrido instituição de ensino e corporação empresarial, ou seja, pelas IES privadas.

Para tanto, organizei metodologicamente a pesquisa a partir 12 instituições de ensino superior privadas. Essas informações foram coletadas por meio de diversos canais, inclusive de entrevistas semiestruturadas com os professores que ocupam a função de coordenador de responsabilidade social. Concentrei-me nas propostas de responsabilidade social, com ênfase nos discursos articulados em torno da elaboração destas, que foram entendidos também por via da análise documental, em relação aos projetos escritos, escolhidos por eles dentre os desenvolvidos pelas IES e encaminhados a mim, e ainda pelo material publicitário disponível em seus sites institucionais. Considerei também documentos referentes à legislação, aos projetos das IES e à sua ligação com o programa supracitado. Dispus igualmente de informações coletadas em reuniões com o grupo de coordenadores de responsabilidade social das IES, na observação direta da troca de impressões e de desdobramentos oriundos dos diversos momentos de contato que tenho com esses sujeitos por conta da função de coordenadora que ocupo.

A função de coordenadora do grupo de rede colaborativa de responsabilidade social, como *nós* chamamos, deixou-me muitas vezes decepcionada, quando percebia na descrição e na análise dos projetos o quanto éramos equivocados em relação ao outro *carente* a quem se pretendia beneficiar com projetos e ações sociais. Essa decepção também me reanimou à projeção de novas propostas com a colaboração das instituições, propostas mais coerentes em relação aos anseios das comunidades das quais nos aproximávamos. Então, no início deste, ano foi firmada uma parceria com um grupo de associações para que pudéssemos travar um diálogo mais próximo e mais coerente. Essa ideia vem tomando corpo.

A pesquisa possibilitou repensar minhas atitudes e redirecionar as ações para evitar que os equívocos continuem a acontecer na minha postura como condutora do grupo. Os diálogos passaram a ser mais empolgantes e as informações mais ricas. Entendi, também, que muitas vezes as práticas profissionais

não se pensam, não se avaliam como sujeitos pertencentes a um processo. Pessoalmente, este foi o meu maior ganho. Esse olhar de dentro trouxe também muitas hesitações no momento de transcrever a fala dos meus informantes, meus colegas de trabalho, sujeitos envolvidos e, na maioria das vezes, crentes no poder transformador de suas propostas interventivas.

Adotei diversos posicionamentos diante do campo de pesquisa, recuei em alguns momentos, tanto em relação às minhas pretensões analíticas quanto em relação aos anseios de levar para o grupo das IES que integram o programa que coordeno as percepções que fui construindo ao longo do tempo em que exercitei esse estranhamento com fins interpretativos. O modo como fiz isso está exposto do item seguinte.

No primeiro capítulo apresento a introdução, a discussão e algumas considerações acerca do objeto de pesquisa, assim como uma estruturação do texto. Foi necessário apreender, por meio de uma apreciação reflexiva, como os discursos implicados nessas propostas de intervenções sociais, vindas do universo educacional superior privado, foram sendo construídos nos espaços educacionais.

Objetivando alcançar esse entendimento, o texto está assim organizado: no segundo capítulo apresento o percurso metodológico, minhas dificuldades e impressões do campo, além de algumas considerações iniciais que situam o objeto e sua relação com as teorias, assim como as características das estratégias de implantação de projetos e ações sociais privadas, além das regulamentações existentes para este fim, com uma discussão conceitual relativa ao termo.

No terceiro capítulo, um mergulho no objeto de pesquisa, minhas impressões sobre relação dos sujeitos nesse processo de apropriação de medidas institucionais, empresariais e legislativas, com uma descrição geral dos projetos e dos sujeitos envolvidos nas ações relativas aos projetos de responsabilidade social nas instituições de ensino superior privadas, organizados no segundo capítulo, com foco na textualização desses objetivos, além dos significados e das formas de apropriação dos determinantes do MEC. No quarto capítulo, uma apresentação do contexto político e das reformas educacionais relevantes para o entendimento dessas questões, a fim de contextualizar as reformas universitárias que subsidiam o entendimento sobre o fenômeno pesquisado no contexto de

mudanças educacionais. Desse modo, me foi possível estabelecer um entendimento sobre os vários sentidos que os “sujeitos, na sua condição de representantes institucionais” atribuem a essas práticas.

2. CONSIDERAÇÕES INICIAIS E PERCURSO METODOLÓGICO

Objetivando oferecer um panorama das referências regulamentares de responsabilidade social como prática, no que se refere às legislações vigentes, tanto de caráter educacional como empresarial, elaborei o Quadro 1, com uma visão geral dessas regras e das instâncias correspondentes. Tenho consciência de que muitas outras podem existir, mas estas são citadas de forma recorrente. Vejamos:

Quadro 1 – QUADRO DE NORMAS E CERTIFICAÇÕES

NORMAS E CERTIFICAÇÕES		
REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	1ª PUBLICAÇÃO
<i>International Organization for Standardization</i> 14000 - ISO 14000	Relativa à preservação do meio ambiente no processo produtivo e ainda de grande utilização pelas empresas com expressividade, que é o balanço social. Sistemas de Gestão Ambiental – especificação e diretrizes para uso. Essa norma apresenta versões posteriores com outras especificações.	1996
<i>Social Accountability</i> 8000 (AS 8000)	Incentiva o bem-estar e as boas condições de trabalho. Com ênfase nos direitos humanos e trabalhistas, a BS 8000 se refere aos direitos trabalhistas com ênfase na saúde e segurança no trabalho.	1997

<i>International Organization for Standardization</i> 14004 - ISO 14004	Sistemas de Gestão Ambiental – Diretrizes Gerais sobre Princípios, Sistemas e Técnicas de Apoio.	1998 <i>Acompanhados de Relatório Técnico ISO TR 14061, Guia para orientar organizações florestais no uso das Normas ISO 14001 e ISO 14004</i>
<i>Accountability</i> 1000 (AA1000)	Avalia a empresa a partir da relação com a comunidade em seu entorno.	2003
<i>International Organization for Standardization</i> 26000 (ISO 26000) ³	Define-se como uma diretriz. Não certifica, apenas orienta ou regulamenta a responsabilidade social, desenvolvida por organizações privadas, apontando caminhos e ferramentas e oferecendo conceituação de vários termos sobre questões ligadas ao desenvolvimento social e à sustentabilidade.	2010
ABNT NBR 16001	Elaborada pela Associação	A primeira versão é de 2004,

³ A International Organization for Standardization (ISO) ou Organização Internacional para Padronização é uma entidade de padronização e normatização criada em Genebra em 1947. A ISO tem o objetivo de aprovar normas internacionais em todos os campos técnicos. No Brasil é representada pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT). A ISO 26000 foi constituída em 2005 e publicada em 2010, sendo elaborada por 78 países que integram a ISO e por organizações governamentais e não governamentais. A ISO 26000 não certifica, é uma norma de diretrizes aplicável a qualquer tipo de organização (ETHOS, 2002). A ISO é uma federação mundial de órgãos de normas nacionais (membros da ISO). A preparação das normas de um modo geral é feita por comitês técnicos. Os órgãos interessados nos assuntos desenvolvidos têm direito de ser representados no comitê. Também podem participar do trabalho organizações governamentais, não governamentais e internacionais, sob a coordenação da ISO. Segundo o documento que apresenta essa referência, a ISO 26000 foi elaborada por um grupo de trabalho de Responsabilidade Social da ISO (ISSO/TMB WG), e envolveu mais de 90 países e 40 organizações. Os especialistas representaram 6 diferentes grupos – consumidores, governo, indústria, trabalhadores, ONG, serviços, suporte, pesquisa, dentre outros. Na elaboração foi buscado o equilíbrio entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, e entre gêneros na elaboração dos grupos. (ISO/TMB WG SR N 172, 2009). A ISO deve ser lida e utilizada, segundo orientações do próprio documento, como uma referência e não uma determinação, estando em seções que envolvem a compreensão de responsabilidade social; como colocá-la em prática; exemplos de iniciativas e ferramentas voluntárias com temas centrais e questões relacionadas, tais como: tema – práticas trabalhistas; questão – emprego e relações de trabalho. (ISO/TMB WG SR N 172, 2009).

	Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), que preconiza o sistema de gestão de responsabilidade social.	a segunda de 2012, em consonância com a ISO 26000, de 2010.
Item RESPONSABILIDADE SOCIAL MEC	Regulado e avaliado pelo SINAES, relaciona diretrizes, política e ações de responsabilidade social que deverão ser adotadas pelas IES.	2005

Fonte: Elaborado pela autora

Essas medidas estão interligadas a uma série de regulamentações que surgem pelo mundo em relação ao comportamento esperado e/ou necessário para o mercado contemporâneo. Assim, a responsabilidade social se apresenta como um conceito sinonímico, definindo-se por uma série de outros termos correlatos, quais sejam: responsabilidade social corporativa; empresarial; responsabilidade social na educação; universitária; responsabilidade social, dentre outros. São várias palavras ou jogos de palavras que assumem sentidos semelhantes ou que apontam para uma mesma direção. É difícil se encontrar uma discussão que aprofunde o termo, levando-se em consideração que essa série de nomenclaturas e de discursos envolvem, de certa forma, ideologias, rupturas valorativas e mudanças de comportamento.

As instituições de ensino superior privadas que priorizei como sujeitos desta pesquisa fazem parte de um projeto denominado Programa Formação Cidadã⁴, que nasceu em 2002, com o objetivo de integrar instituições privadas e públicas em políticas que envolvam a colaboração dessas IES, estabelecendo metas e formulando estratégias empresariais coletivas de responsabilidade social para o ensino superior. Tem o Instituto FIEC de Responsabilidade Social (FIRESO) como mentor, órgão subordinado à Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC), que representa a ordenação de políticas de responsabilidade social pensadas pela

⁴Todas as informações expostas foram coletadas nos anais administrativos do programa disponíveis na biblioteca da FIEC, além de conversas informais com a consultoria do programa.

federação e oferece apoio logístico, orçamentário, um conjunto de regras e normas e encargos de pertencer a uma paraestatal⁵. O programa tem hoje a adesão de vinte e cinco instituições, dentre elas três instituições públicas: duas em Fortaleza e uma no interior do Estado. O programa controla essa participação atribuindo às IES a condição de ativa ou inativa, obedecendo aos seguintes critérios: participação nas reuniões, contribuição na elaboração de projetos coletivos, fóruns, seminários, configurando uma média de doze IES.

Essas doze IES delimitaram minha pesquisa por possibilitarem o maior acesso às informações e aos discursos institucionais. Ao longo da pesquisa deparei-me com outras questões que foram substanciando ainda mais minha escolha. Para melhor entendimento da conjuntura na área da educação, a Tabela abaixo apresenta o quadro geral das 12 instituições de ensino superior tomadas como sujeitos desta pesquisa⁶:

Quadro 2 – Dados sobre as Instituições de Ensino Superior

	IES	FUNDAÇÃO	CURSOS DE GRADUAÇÃO	NÚMERO DE ALUNOS	INGRESSO NO PROGRAMA
1	F1	2000	10	ND ⁷	2002
2	F2	1995	11	ND	2005
3	F3	2002	18	1.200	2008
4	F4	2002	17	833	2008
5	F5	2001	4	ND	2002
6	F6	2002	9	3.917	2005
7	F7	2004	9	ND	2010
8	F8	2002	7	ND	2010
9	F9	1997	28	ND	2005
10	F10	2001	5	647	2010
11	F11	2001	31	ND	2002
12	F12	1998	33	ND	2002

Fonte: Elaborada pela autora 1

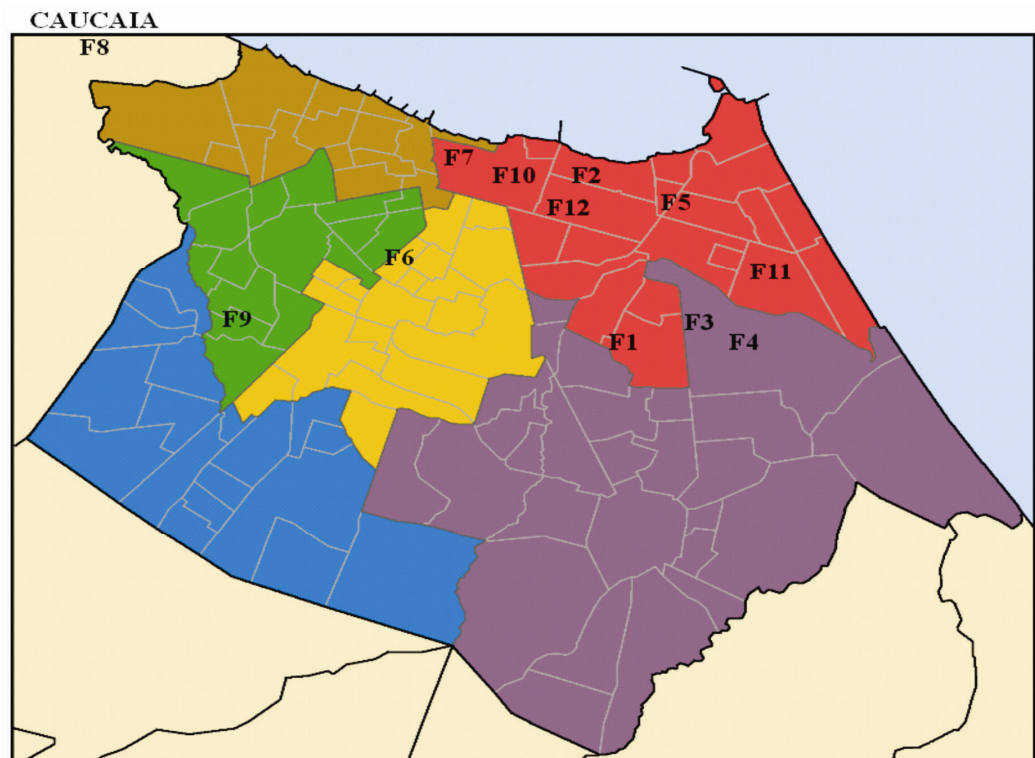
⁵Paraestatal, de acordo com Meireles (1997), são pessoas jurídicas de direito público, cuja criação é autorizada por lei específica (CF, art. 37, XIX e XX), que exerce atividades e obras de interesse coletivo.

⁶ Questões descritas na página 30. Pontos que substanciaram a escolha das IES.

⁷ ND – NÃO DECLARADO

A fim de preservar os sujeitos desta pesquisa e minimizar possíveis questionamentos ou comparações valorativas, consequentes do uso dessas informações, utilizei nomes fictícios tanto para as instituições quanto para os projetos e informantes citados ⁸, mas apresento abaixo a localização das IES pesquisadas, a fim de oferecer uma noção geral da abrangência do ensino como produto disponível no mercado do ensino, organizadas da seguinte forma: F1 – Edson Queiroz/Luciano Cavalcante – IES de grande porte; F2 – Meireles – IES de grande porte; F3 – Luciano Cavalcante – médio porte; F4 - Luciano Cavalcante – médio porte; F5 – Meireles – médio porte/grupo educacional de tradição; F6 – Damas – IES de médio porte; F7 – Centro – pequeno porte; F8 – Caucaia – médio porte; F9 – João XXIII – médio porte; F10 – Centro – pequeno porte; F11 – Litoral – grande porte; F12 – Aldeota – 2º grupo educacional do mundo em termos de alunos e faturamento.

Título: Localização na IES no mapa de Fortaleza.



FONTE: Elaboração da autora 1

⁸ Embora a pesquisa tenha sido realizada com o consentimento dos informantes. Essa medida evita comparações valorativas sobre os projetos desenvolvidos.

As informações analisadas neste texto e apresentadas ao longo da discussão foram coletadas através de diversos mecanismos e atitudes diante do campo, onde há uma mistura da figura da pesquisadora e da coordenadora do programa colocando-se à disposição do campo e aos imperativos da pesquisa. Vale ressaltar que os projetos desenvolvidos pelas IES, em parceria com o programa, representam apenas uma referência de atuação dentre as práticas e os projetos que as IES desenvolvem na área de responsabilidade social. Mas o envolvimento e atitudes diante das propostas da rede que compõe o PROGRAMA foram também consideradas na construção da minha percepção sobre o campo.

De um modo geral, para uma instituição de ensino superior privada manter-se no mercado ela deverá, primordialmente, aliar atividade empresarial rentável em seu objetivo fim, que é gerar lucro, para um grupo de mantenedores de seus recursos financeiros, com as exigências regulamentares na área educacional. Essa rentabilidade e margem de lucro, como não poderiam deixar de ser, pertencem a uma lógica que reflete diretamente nas escolhas e nas políticas educacionais prioritárias, as quais serão desenvolvidas por essas IES em relação ao orçamento destinado para tal projeto ou ação social.

As instituições de ensino situadas nesta conjuntura percebem suas demandas específicas como instituição de ensino e usam, discursivamente, essa conjuntura para tomar para si outras atribuições:

É interessante trabalhar com a área de responsabilidade social em uma universidade, porque uma universidade ela é diferente, uma faculdade ela é diferente de uma empresa comum, apesar todas as empresas terem sua função social, **terem que ter sua função social**, exercer pra nossa sociedade. Mas uma universidade, uma faculdade, é um local onde nós formamos pessoas, nós temos que fazer isso de maneira mais responsável, mais séria. (...). (DIREÇÃO F9⁹, 2012, informação verbal).

Como segunda referência em grau de importância para sua existência, as regulamentações educacionais garantem a permanência da instituição no mercado educacional. Assim, é necessário acatar as exigências do MEC como instituição de ensino. Minha experiência como coordenadora de responsabilidade social durante os anos de 2008 a 2010, em uma IES de pequeno porte, permite-me afirmar que muitas vezes os projetos de responsabilidade social são relegados à condição de

⁹ Informação coletada em novembro de 2012 num pronunciamento público, no VI Encontro de Responsabilidade Social no Ensino Superior, na FIEC, em Fortaleza. Ceará

uma organização voluntária, que mesmo dentro de uma instituição se financia, mas que leva a chancela da IES e preenche relatórios para o MEC.

Assim, nem sempre é possível conjugar essas duas exigências: *mercado e MEC*. Exemplo disso é a venda de pequenas instituições para grandes grupos educacionais, que absorvem as vagas e a estrutura pedagógica já implementadas em instituições que não têm condições de sobrevivência no mercado cearense. Há uma variedade de tabela de preços que envolvem pequenos, médios e grandes grupos empresariais na concorrência por alunos.

De um modo geral, os projetos de responsabilidade social, na prática, independentemente do porte econômico das IES, seguem o mesmo caminho em relação à condução das propostas, que vão da elaboração e preparação para a adoção de medidas sociais interventivas. A sequência é a seguinte: é elaborado um projeto no qual são pensadas as possibilidades de atuação da comunidade acadêmica e são feitos os levantamentos orçamentários relativos à ação pensada. Parte-se, então, para sua execução com um plano de trabalho sem maiores aprofundamentos.

Algumas propostas institucionais, dentre as elencadas, realizam um levantamento das demandas nas comunidades nas quais pretendem atuar. Desse modo a instituição caminha para uma ideia de política institucional a partir da qual decorrerão os projetos e as ações sociais. Fundamentam-se com discussões acerca do grupo e das situações que irão enfrentar. Essa atitude avaliativa, na fase pré-projeto, é uma qualidade diferenciada no grupo de IES pesquisadas, não chegando a representar um direcionamento comum.

A literatura que discute estruturação de projetos sociais, nos mais diversos âmbitos, reafirma a ideia de que a chamada avaliação *ex-ante* (levantamento e contextualização do público-alvo) é parte fundamental para a construção de uma política social. A IES F7, por exemplo, numa atividade realizada em parceria com o programa Formação Cidadã, preparou seus alunos com uma aula sobre o conceito de cultura antes de levá-los à prestação de serviços comunitários na comunidade indígena dos Tapeba, na localidade de Caucaia. Assim, o que deveria ser uma metodologia é uma exceção.

O percurso de tramitação institucional dos projetos se apresenta da seguinte forma: as propostas saem da coordenação de responsabilidade social para a diretoria acadêmica. Sendo aprovadas são encaminhadas (resumidamente) para a

diretoria geral. Na devolutiva o projeto poderá ou não ser aceito pelo seu *staff*. Por exemplo, em 2012, o Programa Formação Cidadã propôs às faculdades que integrassem um projeto denominado “Intercâmbio de saberes”, cujo objetivo era envolver os alunos das diversas instituições numa troca de experiências em que eles fariam visitas técnicas para conhecer as atividades desenvolvidas numa mesma área em diferentes instituições pertencentes à rede. O projeto foi rejeitado pelo *staff* das instituições, que não acharam coerente proporcionar aos seus alunos visitas para que conhecessem a realidade de outras IES também privadas. O projeto foi suspenso por falta de adesão.

Existem também situações singulares em relação à implantação das coordenações de responsabilidade social: A F7 iniciou suas atividades a partir de uma proposta apresentada por uma aluna do curso de Fonoaudiologia, cujo objetivo era promover assistência em vários âmbitos aos moradores de rua do Centro da cidade. A autora do projeto foi convidada a integrar o grupo gestor como coordenadora de responsabilidade social. Como ainda não possuía nível superior, foi contratada pela fundação que mantém a IES. Posteriormente, foi promovida a coordenadora de estágio. Segundo ela, isso gerou grande mal-estar entre os professores da instituição: “Eles não me querem, querem meu projeto pra eles, porque eu não tenho mestrado, essas coisas”¹⁰. Nessa senda, há uma rejeição aos trabalhos desenvolvidos que não contemplem a ideia de qualificação adequada ao desenvolvimento das atividades, mas como política de responsabilidade social a exigência de qualificação não é primordial.

A partir dessas características múltiplas, que foram realizadas algumas classificações e diferenciações e é nesse convívio que minha proposta de pesquisa é resultante de reflexões feitas a partir de um processo que ainda está em curso – que é eu ter como minha atividade profissional a função de propor, implantar e a avaliar políticas de Responsabilidade Social (RS) na educação superior, por meio do programa supracitado da FIEC. Essa experiência causou-me inquietações acadêmicas convertidas nesta pesquisa. Primeiramente, de entender como as instituições de ensino superior vêm se apropriando das determinações do Ministério

¹⁰Relato colhido oralmente, em novembro de 2011, na Instituição de Ensino Superior F7. A fonte fez requisição de sigilo e, norteando-se aqui pela garantia constitucional do inciso XIV do art. 5º da CF/88, assim o faremos.

da Educação (MEC), na elaboração de políticas e na implementação de práticas de responsabilidade social. Quais discursos se constituem nesse processo?

Na busca por essas respostas encontrei concepções e ideias de pobreza constituídas, por um lado, pelas determinações do MEC e, por outros, pelas referências do universo empresarial, a exemplo da ISO 26000, que oferece uma espécie de glossário que conceitua, dentre outros termos, vulnerabilidade, trabalho escravo, desenvolvimento sustentável. Como prática esse ideário constituído está relacionado, no caso das IES, de maneira mais direta às orientações apontadas pelo MEC, por exemplo, quando este fala em “promoção da equidade social”.

Quando as IES ou as empresas, de modo geral, propõem que os alunos e professores sejam solidários e conscientes do seu papel social há também entendimentos diversos na construção de uma solidariedade objetivada institucionalmente, ou seja, pautada em metas institucionais. Essa ideia de solidariedade me pareceu muitas vezes reticente na projeção de uma transformação social calculada institucionalmente. Ao passo em que se propõem projetos e ações sociais com recursos privados estão implicadas percepções de mundo, de fronteiras, de alcance e, principalmente, de um mercado integrado por uma ampla rede social e por um universo econômico permeado de valores culturais e simbólicos devidamente quantificados e quantificáveis.

2.1 Projetos e ações sociais privadas na construção de uma solidariedade verticalizada

Como, neste sentido, vem acontecendo o *reconhecimento das necessidades do outro* na elaboração desses projetos? São essas respostas que busquei ao longo de minha reflexão. Goffman (1982) usa uma expressão que significa o entendimento construído sobre as propostas de intervenção social privadas, na forma como eu as percebi, que é o *bom ajustamento*. Para este autor o bom ajustamento “exige que o estigmatizado se aceite, alegre e inconscientemente, como igual aos normais enquanto, ao mesmo tempo, se retire voluntariamente daquelas situações em que os normais consideram difícil manter uma aceitação semelhante” (GOFFMAN, 1982, p-132). O reconhecimento do outro, nessa solidariedade fronteira e condicionada administrativamente, aproxima a “comunidade carente” com o público-alvo beneficiado e a afasta e a renega a agora

“comunidade carente” convertida em “pessoas perigosas” nas relações cotidianas. É o *bom ajustamento*. É possível perceber isso nas declarações das IES em diversos momentos de suas falas: “Índio é perigoso”; “Essas pessoas vão invadir as nossas casas e nos roubar se não fizermos isso”.

Corriqueiramente, se o textual dessas definições tivesse êxito significaria dizer que quando se fala em “promoção da equidade social” como propósito de estratégia empresarial difundida com o nome de responsabilidade social, seria preciso um (re)fazer institucional de reconhecimento das necessidades do outro em detrimento dos objetivos do capital. Neste sentido estaríamos falando **da não existência** efetiva de atitudes ofensivas a grupos sociais economicamente desfavorecidos, assim como **da não reprodução** de mecanismos de diferenciação e *status*, consequência da condição também diferenciada, dada a possibilidade de consumo. São essas as questões relacionadas às práticas socialmente responsáveis que, discursivamente, pretendem alcançar. Poderia-se dizer, nesse sentido, que significa um *‘amar ao próximo incondicionalmente numa sociedade em que a diferenciação entre os indivíduos atribui status’*, entendendo que:

A conclamação para amar o teu próximo como a ti mesmo, diz Sigmund Freud, é um dos preceitos fundamentais da vida civilizada (e, de acordo com alguns, uma de suas exigências éticas fundamentais). Mas é também o que de mais antagônico pode haver com o tipo de razão que essa mesma civilização promove: a razão do interesse individual em busca da felicidade. (BAUMAN, 2011, p-37).

A realidade demonstra que essa equidade não existe. Os índices de violência contra grupos vulneráveis estampam as páginas dos jornais todos os dias. Discussões relativas à criminalização da homofobia estão também na ordem do dia, pois práticas racistas disfarçadas entre nós impedem sujeitos de assumir postos de emprego. De qualquer modo, responsabilidade social se refere, na prática, a uma tentativa da construção de uma ética para o mundo de consumidores e lista essas causas como propostas interventivas a serem assumidas, tendo sempre um caráter reparador, fixando o olhar nas carências, e nunca nas potencialidades de uma comunidade em atendimento.

Neste diapasão, pode-se dizer que é o mercado apropriando-se de um discurso que não se coaduna com seus fundamentos. Esse paradoxo permeia também os discursos das IES em torno de seus projetos e de suas idealizações.

Esse mesmo paradoxo me fez, muitas vezes, sair do otimismo ufanista para a desesperança irônica e ferina, acabando por compreender que o objeto é que dá o tom da análise.

O princípio fundador da responsabilidade social é apontado por muitos autores: Ashley (2008); Alessio (2001), como tendo sua gênese nas ações filantrópicas baseadas na solidariedade cristã. Assim, o que outrora era conhecido como filantropia cada vez mais institucionaliza e passa a ser conceituado na variedade desses termos correlatos que a responsabilidade social assume, mas que se configura como projetos sociais e ações sociais postas em práticas com recursos e propósitos privados, que tem em seu horizonte, pelo menos discursivamente, o desejo de se configurar como uma política social privada.

Insta esclarecer novamente que o MEC (2010) define *responsabilidade social* como sendo a **contribuição em relação ao desenvolvimento econômico e social**, através de políticas e práticas institucionais, em questões relativas à **defesa do meio ambiente, à memória cultural e ao respeito à diversidade**.

Ainda segundo o MEC, responsabilidade social se refere ao **compromisso social da instituição** como portadora da educação, um bem público e de expressão da sociedade democrática e pluricultural e, ainda, como uma prática de **respeito à diferença e de solidariedade**, independentemente da configuração jurídica da IES. (MEC, 2010)¹¹. Estas são algumas das “causas” assumidas em projetos e ações empresariais e/ou educacionais de responsabilidade social e, como vemos, são categorias bem difíceis de mensurar, mas o MEC as avalia, de forma qualitativa e quantitativa quando analisa os projetos apresentados pelas IES e atribuem indicadores que são contemplados nos percentuais e impactam no Índice Geral de Cursos – IGC.

Agir de maneira socialmente responsável, termo muito comum ao comportamento de nossa época, consiste num determinante ligado a grandes reformas morais e intelectuais, a atitudes politicamente corretas e culturalmente oportunas. Esse processo de tentativa de revisão comportamental e de reconhecimento do outro, como ferramenta empresarial, deverá ser objetivada através das práticas e dos projetos institucionais, balizados e impressos pelas referências do MEC. Mas isso não significa dizer que ampliam a atuação política dos

¹¹ Tratarei das diretrizes do MEC mais diretamente em tópico específico do texto.

indivíduos, são ações que acabam por expressar e veicular a produção de significados que podem até integrar matrizes culturais amplas, fazendo referência a valores ditos universais, por serem discutidos nesse âmbito, mas as formas de apropriação desses discursos, como apresentado nas discussões ao longo do texto, são bem diversas.¹²

Na relação cidadão/consumidor a educação se reveste de ampla exploração do mercado do ensino, passando de um direito a um produto mercantil, uma vez que esses discursos de responsabilidade social abrangem um todo complexo que se situa na posição social da instituição de ensino como empresa, no que ela gera de benefícios e nos valores que caracterizam essas práticas.

No que se refere especificamente a empreendimentos privados, responsabilidade social como estratégia empresarial consiste na obrigação da empresa de maximizar seu impacto positivo sobre os *stakeholders*¹³ e minimizar o negativo (FERREL, 2006) ou, ainda, a coparticipação das empresas no desenvolvimento social. (ASHLEY, 2008). Essa ideia vem tomando força como estratégia empresarial nas últimas décadas e representa uma série de mudanças relativas ao surgimento de novos modelos gerenciais e indicativos para uma mudança de comportamento na relação empresa/sociedade, num enumerar as de “causas” sociais e/ou ambientais que deverão ser assumidas.

Assim, ao falar de equidade social qualificam-se estigmas, ao falar de preservação ambiental consideraram dificuldades culturais e interesses mercadológicos, ao falar em preservação do patrimônio histórico e cultural se sobressaem relações de consumo. Essas questões convergentes e contraditórias circundam os discursos institucionais num paralelo entre intenção e seu contrário muitas vezes determinante. Por essas razões é que esses projetos e ações sociais privadas, assim vistas, envolvem sistemas de valores, tanto na sua conceituação como na sua condição e no seu discurso ideário. Diante dessas incoerências, como esses discursos se constroem no cerne do ensino superior privado? Como esses discursos institucionalizados produzem práticas que atendam a ideia do socialmente responsável? Como as diretrizes do MEC aparecem nos discursos profissionais dos indivíduos que as objetivam em forma de projetos e ações sociais privadas?

¹² Saliento que não é minha intenção mensurar essa abrangência, até porque isso é impossível do ponto de vista metodológico.

¹³ Significa público estratégico, este termo é amplamente utilizado nos ambientes de gestão. O termo foi criado por Robert Edward Freeman.

As faculdades privadas, como institucionais pertencentes ao sistema empresarial, têm uma lógica de funcionamento baseada em indicadores econômicos. Sua existência e expansão como contribuição de desenvolvimento social foram justificadas nos PNEs dos últimos vinte anos como um projeto de melhoria da qualidade de ensino e democratização do conhecimento, mas

Quando se consideram as possíveis contradições desse projeto de melhoria da qualidade de ensino e com a qualificação profissional, em decorrência da revolução tecnológica e de um novo paradigma produtivo, pode-se concordar que as perspectivas para o campo educacional não indicam a construção de uma educação democrática, equalizadora, formadora e distribuidora de cidadania. (LIBÂNEO, 2011, p-113).

Configurando os modismos de nossa época vêm os *reparos históricos* sociais, institucionais, empresariais e legais baseados nos discursos da melhor distribuição de renda. As IES são condicionadas às possíveis contribuições como partícipes das transformações sociais, não somente pela via educativa, pensando na sala de aula como espaço político que provoca mudanças e reflexão sobre essas questões, mas também pela participação ativa, direta, nas transformações sociais, por meio de subsídios na solução de grandiosos projetos e causas, tais como: equidade social; preservação ambiental; proteção do patrimônio histórico e cultural. O voluntariado/aluno entra em ação nessa ação conduzida.

Como não existem fórmulas prontas para uma avaliação que, mesmo quantificável, tem sido razão de controvérsias, as IES vêm dando conta dessa contribuição por meio de ativismos sociais e ambientais, da discussão de temáticas contemporâneas que envolvem minorias e sujeitos em situação de vulnerabilidade, com a prestação de serviços comunitários e mais uma série de “pacotinhos” que envolvem o politicamente correto versus economicamente viável.

Este é o desenho geral que percebo nos projetos sociais assumidos pelas IES. Um desenho que tem um contorno valorativo, econômico, institucional e regulamentar, que dá aos projetos as mais diversas interpretações quando transfiguradas em discursos, ações e práticas. Da observação e análise desse desenho surgiu a necessidade de diferenciá-los como “projetos sociais privadas” de “ações sociais privadas”. Uma classificação tipológica, dividida em duas categorias que de um modo geral podem caracterizar as propostas interventivas das IES pesquisadas, quando na análise desses projetos, de suas falas e de suas práticas

institucionais correspondentes, servindo para diferenciar algumas condições ou situações que apresentaram.

Ação social privada pode ser entendida como uma prática assistencial de caráter compensatório, emergencial, pontual e paternalista. As práticas que possuem essas características, “ao mesmo tempo em que minimiza uma situação de extrema carência, colabora para reproduzir as condições sociais vigentes e estruturais”. (ALESSIO, 2003, p-7). Embora essas ações emergenciais tenham relevância para os grupos assistidos.

Projeto social privado pode ser entendido como o conjunto de metas estabelecidas institucionalmente. Visa ao enfrentamento de questões sociais dando condições aos beneficiados de replicar as experiências vivenciadas através dos projetos e, ainda, contribuir de alguma forma para o despertar de um senso crítico e para o engrandecimento intelectual, econômico, cultural, psíquico, físico, que atenda outras demandas do ser humano com suas realizações. Uma característica capaz de conferir coerência a um projeto social é a avaliação, uma vez que seu objetivo central “é aferir a capacidade de resposta das organizações às demandas de seu público-alvo ou, em outras palavras, às demandas dos grupos beneficiários de suas ações”. (CARVALHO, 2001, p-63). Suas demais características são: continuidade, sistematização, sustentabilidade, cooperação mútua, decisões coletivas de demandas, recursos e investimentos.

Não percebi nos projetos analisados e em suas falas correspondentes características que pudessem classificá-los ou entendê-los como uma política social privada, com uma discussão abrangente, envolvendo diversos setores da sociedade. Acredito que este não seja seu objetivo fim, já que uma IES não tem a função de pensar um projeto político pedagógico interventivo em relação às enfermidades sociais. Sua função é pensar um projeto político pedagógico que alcance e efetive o aprendizado de seus alunos, formando-os para uma condição cidadã e autônoma, objetivo que definitivamente a educação não tem alcançado, pois se assim o fosse não seriam necessários projetos e reparadores.

É a partir dessa combinação de elementos que os projetos sociais e os discursos que os circundam, ligados às IES pesquisadas, foram, de modo geral, sendo percebidos. A responsabilidade social, surgida como estratégia corporativa, e a educação privada, (institucionalizada, regulamentada e hierarquizada) pensada como produto, mercadoria, na sociedade capitalista, têm seu ponto de fusão nas

necessidades impressas na sua forma de atuação e manutenção no mercado. Essa atuação apresenta elementos regulares (caracterizados como projetos e ações sociais privadas) e elementos específicos, encontrados na diversidade de seus discursos.

Os projetos e as ações sociais privadas contemplam uma estratégia empresarial e uma adequação a normas pré-estabelecidas por instâncias reguladoras, como o MEC, por exemplo. Essas estratégias, quando levadas para os espaços da educação privada, e recentemente para o ensino público, recebem a nomenclatura de *responsabilidade social no ensino superior e/ou responsabilidade social na educação superior*, ou mais recentemente de *responsabilidade social universitária*, denotando a tentativa de atribuir às faculdades sua função social para além de suas propostas educacionais,

Segundo Francisco Martins (2010, p-18), “como não poderia deixar de ser, também a responsabilidade social se reveste de *valor-de-troca* na dinâmica sócio-histórica brasileira. No jogo mercadológico, é possível trocar a imagem de instituição ou empresa dita responsável socialmente por uma maior fatia do mercado”. Ainda assim, não se pode compreender as empresas educacionais ou instituições de ensino superior privadas, estritamente por seu caráter econômico ou seu papel social como mero cumprimento de obrigações fiscais. Os projetos e as ações sociais privadas são pensadas, articuladas e programadas por sujeitos que significam essas propostas de acordo com o entendimento que possuem sobre os temas que os constituem como tal, tomando o MEC como referência.

Independentemente de seu aspecto mercantil, um projeto de responsabilidade social não se reduz, atualmente, às ações filantrópicas de desconto na mensalidade do aluno ou em ações meramente assistencialistas. As articulações de cooperação que os compõem imprimem diferentes práticas e discursos em torno dessa questão. Até porque há certo grau de consciência em transcender a filantropia. Falas como “O MEC não considera isso responsabilidade social” representam colocações de todas as IES pesquisadas. Surgem novos compromissos sociais que necessariamente requerem uma série de discussões acerca da evolução do conceito de responsabilidade social e da compreensão dessas políticas para além de um plano empresarial/educacional.

A implantação dessas medidas se confronta com a necessidade de uma mudança de valores que, no entanto, é contraditória e lenta, justamente por sua

condição valorativa. Corporativamente, estabelecer ações socialmente responsáveis é um processo que leva tempo, mas como regra administrativa educacional se faz urgente. Para Silva & Silva, essas contradições também podem ser percebidas no processo de formulação e implementação de políticas públicas, uma vez que “o desenvolvimento das políticas públicas trata-se de um processo contraditório e não linear que envolve diferentes sujeitos orientados por diferentes racionalidades e movidos por diversos interesses” (SILVA & SILVA, 2008, p-98).

De um modo geral, as IES não percebem essas contradições nem como medida de gestão, realizando, por exemplo, uma avaliação *ex-ante* para entender melhor a realidade em que pretendem agir, percebendo a ação como possibilidade de contextualizar a viabilidade suas propostas num dado espaço e com certos sujeitos. Nem como reflexão sobre a pluralidade de valores e percepções de mundo que os envolve e às comunidades a serem atendidas. Por essa razão é que poucas IES aproximam-se da ideia de sedimentação de uma política social, porque o processo não contempla reflexão, planejamento, pesquisa e conhecimento aprofundado da situação social, econômica e cultural das comunidades escolhidas para suas práticas interventivas.

Desde o princípio dessa discussão, uma dúvida circundou meus momentos de leitura e reflexão: encontrar, dentro da teoria sociológica, fundamentação teórica que pudesse contribuir efetivamente com essa pesquisa. Bem sei que esse binômio, fundamentação teórica e empírica, representa a sistematização do pressuposto básico da construção do conhecimento científico.

Por vezes, acreditei que a teoria administrativa, única via analítica que discute o conceito de responsabilidade social, serviria para pontuar essas questões. Outras vezes acreditei que em se tratando de uma pesquisa sociológica a teoria administrativa no máximo teria o papel de discussão secundária, por seu caráter de ciência social aplicada, cujo conceito de responsabilidade social é adotado como modelo ou medida estratégica no âmbito empresarial. Ainda na proposta de projeto, falei na perspectiva interdisciplinar como única possível e continuo acreditando nisso.

Outra preocupação que eu tinha era a de não banalizar esse objeto, percebendo os projetos sociais privados como estratégia empresarial ou simplesmente como mecanismo da hegemonia capitalista, sem considerar os aspectos que alimentam essas discussões e as propostas interventivas

relacionadas. As construções ideais dos projetos oscilam entre a quimera transformadora de projeto social privado adotado por seu gestor e as determinações objetivas de sua condição empresarial e, ainda, nas contradições de uma percepção tantas vezes preconceituosa e classista que envolve a tentativa de reconhecer a necessidade do outro na elaboração de projetos sociais.

A preocupação com a fundamentação teórica é consequente dos levantamentos que me levaram a entender que grande parte da discussão conceitual relativa ao tema e às pesquisas voltadas à responsabilidade social como prática institucional provinha de uma perspectiva sociológica relativa à discussão que é referendada, analiticamente, a partir da teoria marxista. As pesquisas geralmente utilizam como categorias analíticas o conceito de mercadoria e atribuem aos projetos e ações sociais privados a característica de ferramentas de hegemonia do capitalismo, como já disse, mas nesse ponto as análises findam e fecham a questão. Busquei não entender esses projetos somente por essa via, para dar uma dimensão mais complexa do objeto, embora esse entendimento seja adotado muitas vezes como ponto de partida para entender algumas questões.

Percebi, ainda, que muitas pesquisas se amparavam nesses dois olhares: responsabilidade social como estratégia empresarial e como mecanismo de manutenção da hegemonia capitalista, mas acabavam caindo numa demarcação muito comum na busca desesperada pela fundamentação teórica. No momento de análise, dados empíricos e teoria apareciam desconectados.

O aprisionamento analítico perseguia-me ainda mais quando participava das aulas do mestrado, levando-me a crer que todos os colegas tinham encontrado suas categorias de análise (as categorias possíveis para suas propostas de estudo), menos eu. Mesmo com essa angústia, acalentada pela experiência dos momentos de orientação, segui.

Na apreciação dos projetos enviados e na observação das falas dos informantes percebi que uma via analítica possível estava naquilo que tomei como pressuposto para propor discussões sobre o tema na condição de coordenadora de um programa de responsabilidade social no ensino superior. Era justamente neste entendimento que surgiam as dificuldades: é preciso compreender que as políticas de responsabilidade social no ensino superior estão ligadas também a processos de mudanças comportamentais que necessariamente têm caráter mais amplo que o institucional ou regulamentar. Seus indicativos e seus imperativos se referem à

necessidade da adoção de condutas de comportamento que permitam atender às atitudes “politicamente corretas” que permeiam os nossos dias.

A relação (comportamento/efetivação de mudanças/entraves) me fez supor que havia uma grande riqueza de percepções de mundo nos discursos institucionais ligados à formulação de políticas e à adoção de práticas condensadas em projetos de responsabilidade social. Por conta disso priorizei a leitura desses discursos que se transvestem de promotores da transformação da realidade. Imbuídos de suas certezas sobre o que é melhor para salvar o mundo conduzem-se a si mesmos à condição de protagonistas dessas histórias baseados em uma série de causas e correções das injustiças sociais.

Os projetos envolvem discursos díspares relativos aos temas e às causas sociais transformados em projetos sociais. Podemos supor, por conta disso, que ações começam a ser ressignificadas, podendo gerar alterações cotidianas para a percepção de mundo de alunos, professores, administradores e comunidades envolvidas nesse intercâmbio que compõe, organiza e efetiva os projetos de intervenção social com recursos privados. Mas existe também a possibilidade de esse ideário de contribuição continuar preso a elementos que reproduzem comportamentos de outrora transvestidos com novas roupagens de aceitação e que não provocam mudanças significativas para seus beneficiários. Parece que os projetos ficam nesses entrecaminhos.

Independentemente de como vejamos ou leiamos esses discursos, processos e políticas institucionais no que se refere à responsabilidade social, eles estão objetivados num percentual considerável de oferta de educação superior. Percentualmente, a rede privada é hoje a principal responsável pela oferta desse ensino no País. De acordo com os índices supracitados, cerca de 70% do total de vagas para o ensino superior.

A relevância para o fazer sociológico consiste na carência de leituras críticas sobre as políticas de responsabilidade social corporativa e/ou educacional, que, suponho, se deve ao fato de as compreensões cogitarem a existência das corporações apenas para dar lucros para os seus acionistas, e as ações socialmente responsáveis se converterem meramente em marketing social¹⁴ para a

¹⁴ Marketing Social “é a gestão estratégica do processo de introdução de inovações sociais, a partir da adoção de comportamentos, atitudes e práticas, individuais e coletivas. Estas inovações sociais

empresa. (Essas condições são inegáveis, mas há muitas implicações envolvidas nesse processo, implicações essas que mesmo que escapem totalmente à percepção dos empresários ou instituições que propõem essas políticas, expressam significados para os sujeitos envolvidos.

Relacionado aos imperativos das transformações exigidas e impressas como projetos ou ações sociais privadas, os contrassensos fazem com que as diversas propostas, embora com objetivos semelhantes, percorram caminhos difusos. Assim, as determinações do MEC podem assumir linhas diferentes de atuação quando apropriadas pelas IES, uma vez que sempre há um aspecto conflitante ligado à escolha desses projetos e ações. Desse modo, por vezes, as IES e seus coordenadores não sabem como contribuir para o “desenvolvimento social” e declaram isso abertamente. A intervenção social não é sua atividade fim, as coordenações costumam se basear nas objetivações dessas instâncias para promover escolhas e desenvolver projetos.

Não é fácil as instituições definirem as bases que deverão assumir para possibilitar a interação das comunidades denominadas “carentes” com os alunos em formação e, principalmente, objetivar isso para atender as exigências do MEC. A existência dessa dificuldade declarada por muitos coordenadores de responsabilidade social, imagino, é do conhecimento das instâncias reguladoras. Por exemplo, a ISO 26000 apresenta definições conceituais tais como: quem deve ser considerado como grupo vulnerável, o que compreende o trabalho infantil, a igualdade de oportunidades e a transparência nos negócios. É uma tentativa de dizer o que fazer e o que não fazer para ser considerado socialmente responsável. A NBR 16001 não define quem é socialmente responsável, mas avalia se a instituição possui um sistema de gestão de responsabilidade social.

As singularidades dos projetos surgem nesse espaço entre o que é objetivado pelo MEC e outras regulamentações e as formas de apropriação da relação de termos e indicações interventivas. Assim, as instituições de ensino superior acomodam-se às determinações do MEC de maneira diferenciada. Por vezes, de acordo com sua capacidade orçamentária e estrutural de elaborar projetos e ações sociais privadas; outras vezes, por conta da ideia constituída acerca de desenvolvimento social, de participação social, de igualdade de

oportunidades e mais uma série de aspectos bastante amplos que são apontados pelo MEC. Com isso, é possível dizer que uma determinação objetiva, avaliada e quantificada, permite uma série de interpretações subjetivas, gerando também diferentes apropriações de um mesmo processo.

Minha experiência na implementação de projetos e ações sociais privadas me fez perceber que há escassez de ferramentas de avaliação para o universo educacional que sejam simples, cotidianas, que tenham foco no caráter cultural, social, educacional e de desenvolvimento humano, bem como de compreensão da mudança de conduta **supostamente** gerada por essas políticas institucionais com os aspectos de subjetivação dessas medidas empresariais. As avaliações existentes geralmente só quantificam o número de atendimentos.

Perceber o alcance e/ou o êxito de um projeto ou de uma ação social privada é uma tarefa complexa para os grupos envolvidos e para as pesquisas que discutem responsabilidade social de modo geral. Trata-se de analisar a responsabilidade social como um processo e como resultado de relações complicadas e contraditórias que se estabelecem entre empresas, Estado e sociedade civil, tanto no âmbito das contradições de classes quanto da pluralidade de sentidos relacionadas aos sujeitos envolvidos.

Prova disso é a incapacidade ou a dificuldade de perceber o alcance dessas ações de caráter público ou privado. Discussões relativas à implementação de políticas públicas no âmbito governamental ou como objeto de estudo envolvem monitoramento e avaliação dessas políticas. No âmbito empresarial também os balanços sociais são bastante utilizados, mas para a responsabilidade social no ensino superior a mensuração e/ou reflexão sobre as práticas têm sido as do próprio MEC quando as classifica.

Na teoria administrativa as discussões sobre responsabilidade social são muitas e recebem as mais variadas nomenclaturas: responsabilidade social empresarial ou corporativa, responsabilidade social, dentre outras, como já foi dito. Essas discussões se concentram na elaboração, definição e compreensão das práticas de mercado que envolvem a participação das empresas no desenvolvimento social, ou seja, referem-se basicamente às formas como devem assumir a sua aplicabilidade. Preocupam-se os teóricos das ciências sociais aplicadas, segundo (KARKTOLI & ARAGÃO, 2004), na forma como as empresas assumem dentro das novas expectativas do mercado uma atuação socialmente

responsável, tornando-se condutoras de ações que levem em consideração as características e as necessidades dos agentes beneficiados.

Voltando à escolha dos sujeitos da pesquisa, encontrei o seguinte cenário: na caracterização das doze IES escolhidas deparei-me com um quadro bastante representativo do ensino superior privado em Fortaleza. São dois centros universitários (F2 e F12), são faculdades que pertencem a grupos empresariais com larga experiência no ramo educacional (F5 e F1), são 5 instituições que ofertam graduação tecnológica, bacharelado, licenciatura e abrangem o Centro da cidade e a periferia, sendo consideradas instituições de médio porte (F6, F7, F8, F9 e F10). E, ainda, a F11, que é uma instituição de grande porte, com dois *campi* em localizações estratégicas, no bairro Dunas e no Norte Shopping, no bairro de Antônio Bezerra. Já as faculdades F3 e F4, que são duas instituições com a mesma administração, ocupam o mesmo prédio em outro extremo da cidade, o bairro Luciano Cavalcante.

Assim, a amostragem compreende uma abrangência dos bairros Aldeota, Centro e periferia, assim como IES de pequeno, médio e grande porte. As instituições têm de 647 a 10 mil alunos.

Essas informações reforçaram a relevância da escolha, uma vez que envolvem localização e acesso, diferentes modalidades de ensino, grandes grupos empresariais, centros universitários e faculdades, abrangendo a oferta de ensino em vários pontos da cidade. É importante ressaltar que as impressões postas neste texto levam em consideração também os discursos das demais instituições que compõem o programa supracitado e que não fazem parte da amostragem.

Adotei os seguintes procedimentos: primeiro pedi às coordenações que elegessem um projeto de referência dentre os desenvolvidos e me enviassem. Dentre as instituições que atenderam essa solicitação, oito enviaram material. Com a leitura dessa expressividade, determinada pelas próprias instituições, através de seus representantes, pude diferenciá-las, preliminarmente, classificando suas propostas interventivas entre *ações sociais privadas e projetos sociais privados*, como já foi dito.

Intencionando deixar mais clara essa classificação, destaco que os *projetos sociais privados* referem-se a propostas que têm uma continuidade dentro das IES, permitindo que alunos em diferentes estágios de sua vida acadêmica passem por essa experiência. Configuram-se, ainda, como projetos que mantêm

uma assistência e que possibilitem o fechamento de ciclos com a sua saída de cena numa linguagem usual que tenha *sustentabilidade*.

As ações sociais privadas são aquelas que se caracterizam por uma ação pontual, emergencial, por doações e pelo caráter efêmero.

Qual foi a possibilidade de traçar uma sociologia que dê conta de analisar as implicações sociais das ações geradas por essas instituições a partir da leitura desses projetos e das leituras que seus protagonistas fazem de suas próprias ações? As implicações sociais são inalcançáveis, mas destaco que o próprio MEC (2011) indica instrumentos de autoavaliação em relação a todos os índices quantitativamente relacionados, sendo a responsabilidade social um deles. Então, quais discursos envolveram esses projetos? Penso que o pressuposto básico foi tentar compreender o sentido e os significados atribuídos a esses discursos e suas ações consequentes na forma de projetos ditos socialmente responsáveis.

Recorri a alguns artifícios que me permitiram registrar uma série de informações, valendo-me de possibilidades múltiplas de coleta de dados. Mensalmente acontecem reuniões do Programa Formação Cidadã e, apesar de não estar lá na condição de pesquisadora (tenho, como já disse, a função de coordenadora do programa), estive atenta aos pontos de vista sobre os projetos sociais: “Precisamos mensurar esses dados, os atendimentos feitos ao longo desses anos”. Sobre gestão acadêmica e percepções de mundo na escolha dos projetos por eles elaborados: “Presidiário é muito difícil da direção aceitar”. Questionamentos acerca da visão do MEC: “o MEC não é claro”, “Ninguém sabe o que o MEC quer”, como denotam os fragmentos de suas falas e posicionamentos.

Esses artifícios me possibilitaram realizar comparações que fundamentaram as primeiras etapas previstas para a metodologia da dissertação: **1ª etapa - análise dos projetos de responsabilidade social que ocupam lugar de destaque nas instituições** (segundo seus próprios critérios), em concomitância com a apreciação dos documentos que regulamentam essas práticas (MEC, ISO 2600). Essas mesmas observações me permitiram insumos para a **2ª etapa – compreensão dos discursos construídos em torno das práticas de responsabilidade social**.

As informações foram coletadas em diversos momentos em que tive a possibilidade de ter contato com o grupo, e não apenas nas reuniões. Por exemplo, quando os professores coordenadores de responsabilidade social das instituições

estão num momento de descontração, posicionando-se de maneira mais livre: “A direção já não quer investir muito nisso, imagina saber que os alunos não querem participar, temos que envolver mais gente”.¹⁵ Ao mesmo tempo, era a possibilidade e o momento em que percebi que eles se posicionavam mais substancialmente em relação ao que pensam e percebem sobre os projetos de suas instituições.

Todo diálogo tem seu lugar de referência. No cotidiano, como os momentos que antecedem uma reunião, essas referências misturam discurso institucional com posicionamentos políticos/ideológicos que caracterizam a formação educacional e profissional dos coordenadores. Caracterizam também suas posturas diante das políticas institucionais que eles gerem. Essas falas significaram muito à percepção dos contornos dos discursos institucionais em torno das práticas que eles coordenam.

Quando os ouvia nesses momentos de descontração pensava nas teorias que circundaram minha pesquisa, passando por uma discussão sobre ação cultural, a partir de Certeau (1995): “A cultura no plural” onde chama a atenção para dificuldades que as universidades têm hoje de lidar com a cultura popular. As instituições não ocupam um lugar de vanguarda política e cultural. “Temos que oferecer cultura para esse povo, se não eles vão passar o resto da vida ouvindo forró e pagode”, disse um representante de IES. Essa fala diz muito da condição de redenção que as políticas assumem e sobre a qual venho falando ao longo do texto, sobre essa dificuldade de que fala Certeau (1995), que as universidades têm hoje de lidar com um senso estético popular, sendo que sua própria condição é popular. Numa faculdade não há, por exemplo, a obrigação da realização de pesquisa, de reflexão sobre a construção do conhecimento científico. É tão-somente a formação voltada para atender o mercado de trabalho em termos de mão de obra qualificada e especializada. Todas as IES pesquisadas ofertam a graduação tecnológica, reflexo dessa posição. Quanto à pressão para o desenvolvimento de uma conduta baseada num senso estético mais refinado e numa discussão contemporânea, e por isso mesmo mais aceitável: “Essa ação levou atendimento de qualidade para um segmento carente da população cearense, que de outra forma não teria como ter

¹⁵Relato colhido oralmente, em maio de 2013, na Instituição de Ensino Superior **F6**. A fonte fez requisição de sigilo.

acesso a informações e orientações tão importantes para a sua saúde”. (PROPOSTA¹⁶ F12, 2011). E ainda quando uma IES coloca que

O projeto se propõe a promover e facilitar conhecimentos e práticas educativas despertando a consciência ecológica através de atividades didáticas de cunho interativo, que buscam a valorização do ambiente local e global numa perspectiva de envolver a comunidade acadêmica à necessidade de atuar de forma ativa neste processo integrando-se com a comunidade local, regional e ou nacional. (PROPOSTA F12, 2011).

No aspecto administrativo, tenta situar o aluno em questões sociais de caráter amplo e está também trazendo à tona discussões relativas à percepção desses grupos vulneráveis com quem ela quer supostamente interagir e beneficiar. Por grupos vulneráveis a ISO 26000 entende:

Grupos de indivíduos que compartilham de uma ou várias características que são base para discriminação ou circunstâncias adversas sociais, econômicas, culturais, políticas ou de saúde e que os priva de meio de gozar seus direitos ou igualdade de oportunidades. (ISO 26000, 2010, linha 232).

Assim fui tentando tecer uma compreensão desses direcionamentos e sua relação com os códigos de conduta da sociedade contemporânea em que estão inscritos e que eles mesmos oferecem definições conceituais, como determinações, nas práticas socialmente responsáveis atribuídas aos projetos sociais privados na educação superior. São questões, como já foi dito, de combate ao racismo, de respeito às minorias e uma série de atitudes que correspondem a uma exigência de conduta do homem contemporâneo. Mas o aspecto mais interessante dessas indicações é que é possível perceber que nem sempre o politicamente correto autoatribuído, que pressupõe o reconhecimento do outro, está preparado para sê-lo, o que gera ações impositivas, como veremos na descrição dos projetos. Não há reconhecimento do outro na imposição de um senso estético. Não há reconhecimento do outro na subordinação de seus conhecimentos, mas há uma nítida relação de estigmatização, entendendo que “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso” (GOFMAN, 1982, p-12).

¹⁶ i nformação enviada por meio eletrônico, contendo as diretrizes de seu projeto.

As pessoas costumam dizer, no senso comum, “que toda gestão tem a cara do gestor”. Existem as determinações institucionais, legais, normativas, mas as formas de apropriação desses processos são múltiplas. Nas reuniões do programa, gestor/coordenador de responsabilidade social “sujeito” e “sujeito institucional” se misturavam e por vezes se perdiam na confusão entre o papel de gestor e a maneira como entendem esse outro a quem chamam de “pessoas carentes”. Desse modo, as informações que subjazem as questões objetivadas na pauta de reunião e que perpassam os momentos do cafezinho, em que também eu estava na condição, por vezes confusa, de coordenadora e pesquisadora, foram vistas e analisadas.

Em concomitância a esses momentos acima descritos, os coordenadores de responsabilidade social das faculdades enviaram, por *e-mail*, os projetos de referência por eles enumerados aos quais já me referi. E me concederam entrevistas.

Para facilitar o entendimento, diferenciei os dados empíricos no texto. Quando citados foram assim expostos: PROPOSTAS – referindo-se aos projetos enviados por e-mail, como proposta de referência por eles escolhida; RELATOS – referindo-se às entrevistas que me foram concedidas; PUBLICIDADE – referindo-se às informações publicadas em *sites* e panfletos; DIREÇÃO – referindo-se aos discursos de diretores no V encontro de responsabilidade social no ensino superior, no ano de 2012, em que eles fizeram apresentação e avaliação de seus projetos sociais.

No que se refere à 3ª etapa, a pesquisa previa uma *análise dos discursos em torno dos projetos que sinalizam as práticas de responsabilidade social das IES investigadas*. Esse terceiro aspecto configura o de maior relevância para a pesquisa. Nele foram baseadas todas as percepções delineadas neste texto. As entrevistas substanciaram essa etapa, quando os coordenadores estão, na entrevista, numa condição formal e institucionalizada. Respondendo pela instituição de ensino, suas falas foram sempre ponderadas e controladas. Mas, às vezes, com o gravador desligado, desabafos foram feitos. Minhas considerações procuram relacionar essas informações entre si e contrapô-las: relatos, propostas direção e publicidade.

Além da experiência na coordenação desse programa voltado para a responsabilidade social no ensino superior balizado pelos parâmetros funcionais e ideológicos da indústria, tive também uma experiência como gestora de

responsabilidade social numa IES privada, de pequeno porte, em Fortaleza. Supostamente, essa experiência, bem como o relato dos coordenadores das faculdades que compõem o programa, me dizem que aliar objetivos educacionais com pretensões financeiras significa que um ou outro setor deverá desacelerar seus processos ou sofrer cortes em relação aos seus anseios.

O compromisso da instituição privada é com a prestação de um serviço lucrativo, mas a função social da educação é uma cobrança com envolve muitas variáveis. Significa dizer que identifiquei muitas vezes discursos entusiasmados, cheios de boa vontade, acreditando no caráter transformador de suas ações, mas que foram barrados por questões orçamentárias ou por outras prioridades.

Nesse contexto, se, em alguns momentos, tive problemas, não são da ordem do inacessível ou do indeclarável, mas sim da busca de informações em algo que para algumas realidades ainda é inexistente. São projetos em construção didático-pedagógica e institucional, significando dizer que pesquisar essas práticas de responsabilidade social e delinear uma compreensão dos discursos relativos aos conceitos que permeiam essa prática é também algo em aberto pela ausência de análises que possibilitem a visualização de regularidades interpretativas.

Uma análise coerente significa encontrar diálogos possíveis, muitas vezes na ausência de alguns aspectos, também nos seus equívocos e, às vezes, na sua inexistência. Os projetos e os diálogos relativos à responsabilidade social estão em aberto e as práticas correspondentes, em construção. Portanto, só existirão compreensões em curso, cheios de contrassensos e paradoxos.

Em relação às etapas de pesquisa supracitadas, os instrumentos de coleta de dados foram organizados da seguinte maneira: análise documental, classificando e categorizando os projetos de maior visibilidade das instituições, de acordo com a relevância por eles sugerida. Os projetos são considerados segundo objetivos, justificativa, público-alvo, atividades desenvolvidas e periodicidade.

A segunda etapa, das entrevistas com os sujeitos envolvidos no planejamento e na execução dos projetos, ou seja, com professores/coordenadores, foi determinada de acordo com a relevância de sua participação na atividade apontada.

Para facilitar a catalogação dos projetos obedeci a um recorte histórico (2009-2013), porque possuo informações substanciais dos projetos que vêm sendo desenvolvidos nesse período, apesar de existirem registros de projetos

desenvolvidos em anos anteriores que foram catalogados pelo programa e que também li percebendo certa evolução em suas escolhas.

Apresento a sistematização dos dados e a possibilidade de análise com o objetivo de dar maior organização ao processo. Tipologia das fontes de pesquisa: Oficiais e Institucionais - termos de consentimento de abertura de instituições privadas de ensino superior; legislações do MEC; relatórios das ações do Programa Formação Cidadã em conjunto com as 12 IES que têm participação efetiva no programa (em arquivos do FIRESO); projetos elaborados pelas IES para implementação das ações de responsabilidade social, pelo menos 1 (um) projeto relevante por IES (em arquivos do FIRESO); resumo das reuniões mensais realizadas pelo programa Formação Cidadã (arquivos do FIRESO e diários de campo). Iconográficos - registros de imagens das ações desenvolvidas pelas IES em conjunto com o Programa Formação Cidadã (em arquivos do FIRESO e amostragem enviada pelas IES). Periódicos - revista de Responsabilidade Social do Instituto de Responsabilidade Social da Federação da Indústria no Estado do Ceará (FIRESO) – (Biblioteca da FIEC). Eletrônicos – material publicitário sobre os projetos publicados nos sites oficiais das IES.

Nos três últimos anos em que venho coordenando o Programa Formação Cidadã (2009 – atual), tenho ouvido diversas colocações e posicionamentos no que se refere às políticas pensadas e desenvolvidas pelas instituições e seus representantes, entendidos e denominados na condição de “sujeitos institucionais”, porque, por vezes, posicionam-se institucionalmente; por outras, deixam impressões trazidas de suas formações educacionais, área de atuação e percepções de mundo. Essas percepções se misturam e integram os contornos das políticas institucionais transfiguradas em ações socialmente responsáveis, acatando as determinações legais, mercadológicas e ideológicas.

Objetivando entender as políticas institucionais em articulação com os discursos formulados é que os recortes foram trazidos de vários lugares de fala: das entrevistas (entendidas como contextos sociais), desses momentos de descontração, de conversas despretensiosas nas reuniões (dentro do limite da pesquisa ética, uma vez que só as entrevistas foram formalmente autorizadas como material de pesquisa).

O entendimento relativo à construção teórica do conceito de responsabilidade social, assim como o contexto histórico e econômico relacionado à

evolução conceitual do termo, possibilitou compreender as características percebidas nos discursos e nas práticas do ensino superior ligadas à tentativa de institucionalizar uma política social privada.

2.2 Responsabilidade social corporativa

Quando as políticas ou ações sociais privadas saíram do âmbito da prática caridosa cristã, ainda no século XVIII, elas foram chamadas de filantropia. Esse termo era muito comum até os anos de 1980, no Brasil, quando instituições eram ditas “filantrópicas” por serem sem fins lucrativos. Interessante esclarecer que filantropia deriva do grego: *amor à humanidade*.

O tema responsabilidade social corporativa surge como uma tentativa desse universo de resolver problemas de produção e de capital através de uma suposta contribuição para o desenvolvimento social. Isso se dá em consequência de transformações econômicas e sociais que exigem a tomada dessas medidas.

A evolução histórica do termo adjetiva-o primeiramente como filantropia social, que até o século XIX era aceita como doutrina administrativa nos EUA e na Europa, consequência de grandes mudanças e transformações no mundo do trabalho desde a Revolução Industrial e a Independência dos EUA ainda no século XVIII. A questão sempre foi definir e pontuar como se daria a participação das empresas no desenvolvimento social.

Essa participação teria e ainda tem uma função estratégica administrativa, com o objetivo de funcionar como construção da imagem social das empresas. Essa estratégia foi sempre questionada. Na gênese dessa discussão, ainda em 1953, nos EUA, ficou instituído que uma corporação poderia buscar desenvolvimento social estabelecendo a lei da filantropia corporativa como estratégia de mercado. Muitos acreditavam que as corporações existiam e tinham como princípio norteador a realização de lucros para seus acionistas, e que ação social é função do Estado.

De qualquer modo, as empresas só começaram a contribuir para a qualidade de vida dos trabalhadores depois que a situação de descontentamento ameaçou a estrutura do capitalismo. Atualmente, a preocupação com o desenvolvimento social, ou, para se usar um termo contemporâneo, com o “desenvolvimento sustentável”, pelo menos como discurso, passa a ser condição

para a sobrevivência humana e, por uma série de pressões legais e sociais, de certo modo também de sobrevivência mercadológica.

Embora esse aspecto não seja uma máxima empresarial, há regulamentações que obrigam as empresas a estarem atentas a essas necessidades contemporâneas que põem em risco sua permanência no mercado. Segundo Karkotli & Aragão (2004), as empresas assumem, dentro das novas expectativas do mercado, uma atuação socialmente responsável, tornando-se condutoras de ações que levam em consideração as características e as necessidades dos agentes beneficiados.

Essas discussões, na teoria administrativa, se concentram na elaboração, na definição e na compreensão das práticas de mercado que envolvem a participação das empresas no desenvolvimento social, no marketing social e no valor agregado ao produto.

Se outrora o termo que estava na ordem do dia era a igualdade, o que marca nosso tempo é a diferença. Esses termos representam e envolvem muitas variáveis que estão relacionadas à exigência de reflexão do mercado e, ainda, às rupturas nas relações interpessoais nos universos corporativos. Todas essas práticas e discussões envolvem as políticas ou ações sociais privadas.

As ações de responsabilidade social empresarial ou corporativa, até bem pouco tempo eram vislumbradas como possibilidade de abatimento fiscal. Posteriormente, passou-se um entendimento da forma de participação nas transformações sociais.

Apesar da linha evolutiva dos discursos, é necessário dizer que a adoção desses direcionamentos não representa uma mudança comportamental na maneira de conduzir os negócios. Por outro lado, não se pode considerar somente como mais um modismo porque requer um novo modelo de relações sociais (ALESSIO, 2003). Os direcionamentos postos em prática reorientam, de alguma forma, o cotidiano dos indivíduos, uma vez que envolvem valores individuais e institucionais. E, ainda, porque passam, no caso, das IES, a integrar o cotidiano educacional na medida em que as discussões são incorporadas às estruturas curriculares dos cursos. “Então a maioria dos cursos tem, nas suas disciplinas, conteúdos relativos a responsabilidade social ou socioambiental” (RELATOS F2, 2013, informação oral).

Atualmente, há uma necessidade de reflexão sobre essas práticas, em que as ações socialmente responsáveis apresentam-se como condição para

permanência das empresas contemporâneas no mercado, seja porque os consumidores são mais exigentes e esclarecidos, seja pelo discurso contemporâneo da expressão de uma sociedade democrática e plural. São exatamente essas nuances dos discursos que representam a importância deste estudo para a Sociologia.

De acordo com Ashley (2008), para os estudos da teoria administrativa existe muita discussão sobre o tema, mas a conceituação do termo tem sido apresentada de forma confusa e contraditória. O tema carece de coerência teórica e validade empírica. Para Jones *apud* Ashley (2008), os argumentos têm se dividido em duas linhas: instrumental e ética, relacionando o desempenho econômico consequente da aplicabilidade das políticas de responsabilidade social a uma discussão moralmente aceita que envolve essas políticas.

As discussões acerca do tema emergiram na década de 1960, embora a evolução histórica do termo seja bem anterior a esse momento, já que envolvem sua aplicabilidade como ferramenta administrativa. Nessa década surgiram, a partir de três abordagens distintas, *Business Ethics* – identificável por sua natureza normativa; *Business & Society* – orientação sociopolítica e contratual; *Social Issues Management* – de cunho instrumental. Diante das diversas discussões teóricas, a necessidade apontada é de entender como as empresas podem responder às obrigações sociais na prática a partir de ferramentas de caráter teórico-administrativo.

Wood *apud* Ashley (2008), baseado em autores da década de 1970, desenvolveu um modelo de *performance* social corporativa para a organização, baseada em termos de princípios – subdivida em três níveis: **institucional** - relativa a legitimidade da empresa; **organizacional** – relativa à responsabilidade pública; **individual** – relativa ao arbítrio gerencial da empresa. Em termos de processos – relativo ao diagnóstico ambiental, à gestão da relação com seus *stakeholders* e a gestão das questões sociais. E em termos de resultados - relativo às políticas, aos programas e aos impactos sociais da empresa. Na década de 1990, Swanson *apud* Ashley (2008) desenvolve um aperfeiçoamento desse modelo incorporando aspectos econômicos e normativos. Ainda hoje os modelos sugeridos pelas ciências sociais aplicadas estão ligados às abordagens supracitadas surgidas ainda na década de 1960 e aos aspectos aplicativos na relação empresa/sociedade.

É relevante deixar claro, mais uma vez, que entender as políticas empresariais unicamente por seu caráter econômico, reduzindo responsabilidade social a práticas que contribuem para consensos que fortalecem o capital e a hegemonia burguesa, é ponto de partida, mas é também incompleto para o entendimento de uma realidade tão complexa. Admitir tais determinações não significa entendê-las unicamente por essa via. O conceito de responsabilidade social, assim como a prática que o constitui, é um constante repensar, uma vez que a percepção de gestão empresarial, as transformações no mundo do trabalho e as transformações capitalistas de um modo geral têm passado, no último século, por muitas mudanças e grandes rupturas.

Vale ressaltar que a maioria dos estudos sobre o assunto nasceu e permaneceu durante muito tempo apenas nos Estados Unidos. Isso se deve ao fato de ter sido este país que apresentou grande desenvolvimento do capitalismo. Logo, foi o primeiro a denotar suas contradições.

A responsabilidade social como prática administrativa é um projeto relativamente novo no mundo corporativo. As empresas vêm adotando como método e ampliando suas funções dentro do grupo gestor para incorporar essa política empresarial. Tanto para os estudiosos sobre o assunto quanto para as empresas contemporâneas, é uma descoberta que vai se constituindo no dia a dia das corporações e das discussões acadêmicas, tendo como instrumento consultivo e normativo a ISO 26000. Como já foi dito, o objetivo da norma é fornecer diretrizes para auxiliar organizações na contribuição do desenvolvimento sustentável. Textualmente, apresenta a seguinte compreensão do termo responsabilidade social:

A característica essencial da responsabilidade social é o desejo da organização de incorporar considerações socioambientais em seus processos decisórios e se responsabilizar pelos impactos de suas decisões e atividades na sociedade e no meio ambiente. Isso implica um comportamento transparente e ético que contribua para o desenvolvimento sustentável, leve em conta os interesses das partes interessadas, esteja em conformidade com as leis aplicáveis e seja consistente com as normas internacionais de comportamento, que esteja integrado em toda a organização e seja praticado em suas relações. (ISO/TMB WG SR N 172, 2009).

De acordo com as referências da ISO 26000, a questão do desenvolvimento é essencialmente cultural, exigindo uma profunda mudança de mentalidade, valores e crenças. Se essas referências pressupõem comportamentos

que transcendem a lógica do lucro, como elas vêm sendo assumidas enquanto propostas corporativas ou institucionais que não transcendem essa lógica? Em princípio envolve um caráter intuitivo que já mencionei e o suporte encontrado para dar direcionamentos às políticas institucionais.

As normas estabelecidas pela ISO 26000 relacionam contextualização histórica e evolução conceitual, pontuam uma compreensão sobre o tema; apontam princípios; relacionam exemplos e referências, inclusive explicando o significado de alguns termos.

O aspecto da conceituação leva a crer que nas políticas sociais privadas ou públicas há necessidade de uma racionalização baseada numa cooperação coletiva, não exatamente por uma questão solidária, altermundista, mas por uma questão emergencial, para o universo corporativo, é uma condição de sobrevivência do próprio sistema capitalista. Exemplo disso é a força que vem ganhando o trabalho voluntário nos últimos anos no Brasil. Essa prática, com o *status* que vem ganhando, mistura solidariedade e valorização curricular. Dessa prática e desses voluntários muitas instituições dependem para implementar seus ideais socialmente responsáveis como modelo de gestão.

2.3 Responsabilidade Social e Trabalho Voluntário

O trabalho voluntário está intrinsecamente ligado à ideia de responsabilidade social, uma vez que os atores sociais convocados pelas organizações para atuar como partícipes o fazem, na maioria das vezes, de forma voluntária. De acordo com Dohme (2001), voluntária é a pessoa que oferta o seu trabalho, assim como suas potencialidades e talentos, ao desempenho de funções que o desafiam e o gratificam em prol de uma realização pessoal. Para esta mesma autora a definição contém quatro elementos constituintes: qualificação, satisfação, doação e realização, entendendo-os por seu caráter de adequação ao exercício da função; o prazer que produz para quem o realiza; a entrega em prol do próximo; e, por fim, o compromisso com o êxito do trabalho realizado (DOHME, 2001).

O voluntariado no Brasil teve seu início, para muitos autores (DOHME, 2001, GOLDBERG, 2001), com os trabalhos caridosos ainda no século XVI, aqui no Brasil, com a fundação da Santa Casa de Misericórdia, em 1543. As funções caridosas eram exercidas essencialmente por mulheres. Segundo Goldberg (2001,

p-23), “os movimentos religiosos exercem até hoje forte influência no hábito do brasileiro de exercer o voluntariado”. No começo do século XX, na década de 1930, o Brasil passou a desempenhar políticas públicas voltadas à assistência social. O marco histórico desse momento é a Lei de Declaração de Utilidade Pública, de 1935, que versa sobre as regras para que uma sociedade seja declarada de utilidade pública.¹⁷

Já na década de 1990 começa a se delinear no Brasil uma organização sistemática do trabalho voluntário com a publicação do programa voluntário, da comunidade solitária, de 1996, organizado pela antropóloga Ruth Cardoso, na ocasião, a primeira-dama na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. Os objetivos do programa foram constituídos com a criação de núcleos regionais em 16 estados e no Distrito Federal. Como consequência foram produzidos manuais, estudos e pesquisas.

Os conceitos mais utilizados para fundamentar ações voluntárias vêm de organizações internacionais, fundações e associações que prestam serviços voluntários. Segundo a Organização das Ações Unidas (ONU), “o voluntário é o jovem ou o adulto que, devido a seu interesse pessoal e ao seu espírito cívico, dedica parte do seu tempo, sem remuneração alguma, a diversas formas de atividades, organizadas ou não, de bem estar social, ou outros campos.” (ONU, 2010). Assim, com base em instituições internacionais, vem sendo instituído o voluntariado empresarial brasileiro. Outra definição também bastante utilizada é da Fundação ABRINQ pelos direitos das crianças, que diz que

O voluntário, como ator social e agente de transformação, presta serviços não remunerados em benefício da comunidade, doando seu tempo e seus conhecimentos, realiza um trabalho gerado pela energia de seu impulso solidário, atendendo tanto as necessidades do próximo ou aos imperativos de uma causa, com às suas próprias motivações pessoais, sejam estas de caráter religioso, cultural, filosófico, político ou emocional (ABRINQ apud CORULLÓN, 1996)

É importante destacar que o trabalho voluntário vem adquirindo um status de valorização curricular. Sua lógica muitas vezes independe do espírito altruísta, realizando-se também sob a lógica utilitarista segundo a qual ser voluntário pode

¹⁷ Lei de Utilidade Pública. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/services/DocumentManagement/FileDownload.EZTSvc.asp?DocumentID=%7BCA323333-A471-4F78-9B0A-E8EC0FAD41F2%7D&ServiceInstUID=%7B59D015FA-30D3-48EE-B124-02A314CB7999%7D>> Acesso em 05.06.2013.

representar análise curricular com vantagens a mais que os concorrentes, trabalhar em equipe, assim como ter condições de exercer funções em situações adversas. A solidariedade, assim como a cidadania, é algo socialmente institucionalizado e moralmente construído. O trabalho voluntário praticado no Brasil tem geralmente referências conceituais universalizantes, uma vez que essa prática é muito comum na Europa e nos Estados Unidos, mas ainda incipiente no Brasil. Desse modo, o trabalho voluntário vai passando por adequações e apropriações locais e específicas.

Foi criada, no Brasil, a Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Seu artigo 1º diz que

Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. (CONGRESSO NACIONAL, 1998).

Deixa claro o parágrafo único da referida lei que o trabalho voluntário não gera vínculo empregatício nem direitos trabalhistas.

Quando me refiro ao trabalho voluntário para o universo acadêmico pesquisado estou falando das situações em que as IES convocam seus alunos, professores e funcionários para atuar como voluntários em ações relacionadas à política institucional de responsabilidade social. Em alguns casos o professor é remunerado para realizar o acompanhamento do trabalho dos alunos, deixando de ser voluntária sua participação. De modo geral, os alunos que estão realizando o “trabalho voluntário” têm como contrapartida uma certificação que os ajudará a compor suas horas de atividade complementar, como exige o MEC em relação ao cumprimento da carga horária curricular de cada curso. Nesses termos, valendo-se do discurso do trabalho voluntário, mas não sem contrapartida, é que os alunos são convocados para as atividades.

A consolidação de uma consciência e de uma prática socialmente responsável requer a legitimação social de novos códigos de conduta. Essa adesão se inicia ainda com aqueles que elaboram esses códigos e que mesmo institucionalmente assumem esses códigos como paradigmas corporativos e/ou educacionais. As iniciativas educacionais estão relacionadas à busca de instrumentos de diversas ordens: cultural, social, política, econômica, jurídica e

científica que fundamentem uma forma nova de se relacionar e viver no mundo. Mas os sujeitos, em busca dessa prática, não estão acima do bem e do mal, não estão fora desse contexto cultural confuso, dessa crise de paradigmas.

Práticas ditas socialmente responsáveis podem recriar coletivos que não necessariamente estão dentro de uma condição, por exemplo: dominados e dominantes. As diretrizes que apontam para atitudes socialmente responsáveis como discurso tentam “sanar as feridas” ou “dívidas históricas”, como mencionei, em contextos em que muitas vezes os novos paradigmas ainda estão bastante confusos.

Não é possível pensar as políticas ou ações sociais privadas somente por seu aspecto econômico, esquecendo que essas instâncias são compostas por indivíduos.

As corporações ou instituições são compostas de sujeitos historicamente datados que tendem a olhar para as diretrizes institucionais como metas, mas que não conseguem perceber, grosso modo, o peso valorativo que essas ações socialmente responsáveis carregam em suas essências textualizadas na forma de lei e regulamentações. Assumi-las, portanto, significa transcender um *modus vivendi*.

2 POLÍTICAS E AÇÕES SOCIAIS PRIVADAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – DISCURSOS E PRÁTICAS INSTITUCIONALIZADAS

Na década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) ampliou as possibilidades de autorização e de abertura de instituições de ensino superior privadas como consequência de uma série de políticas neoliberais, iniciadas pelos governos brasileiros a partir de 1985. Essas políticas tiveram continuidade nos períodos que se sucederam, principalmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, quando foram estabelecidas diversas metas em relação ao crescimento das taxas de oferta de ensino na educação no ensino superior. Essas metas estavam baseadas na privatização e na abertura comercial, dentre outras ações com perspectivas à instituição do Estado mínimo.

Essa lógica trouxe implicações consideráveis para a educação no que se refere aos processos de regulamentação e gestão e de propostas de atuação dessas instituições na oferta do ensino superior privado, o qual se ampliava de

forma acelerada. De acordo com Neves (2008), é nesse período que os “empresários leigos da educação” são os sujeitos políticos que “reinam como principal ator coadjuvante na execução da política educacional governamental, especialmente no que tange à escolarização de nível superior” (NEVES, 2008, p-134). É nessa conjuntura de abertura para a participação da sociedade civil como consequência das políticas neoliberais que, no Brasil, as políticas de responsabilidade social ou “projetos e ações sociais privadas”, de caráter corporativo e mais recentemente educacional, estão situadas.

Em razão dessas políticas de expansão, nas últimas décadas, o ensino superior privado tem crescido bastante. Em Fortaleza, por exemplo, tínhamos no início da década de 1990 apenas uma IES privada, a Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Segundo o MEC (2012), em 2011 eram 32 instituições de ensino superior credenciadas; em 2012, 53¹⁸. Dentre essas 53 instituições nem todas estão realmente localizadas em Fortaleza, com sede física, mas as vagas estão autorizadas para este município. Há as que ofertam educação a distância (com sede em Fortaleza e/ou outras localidades), e há instituições com ofertas de cursos presenciais¹⁹.

Dentre as instituições credenciadas para o município de Fortaleza, apenas 3 são públicas: UFC, UECE e IFCE. A Universidade Vale do Acaraú (UVA), instituição pública estadual, com sede em Sobral, oferece cursos superiores também em Fortaleza, por meio de uma instituição privada; são ofertados cursos que, embora cancelados pela UVA, têm acesso a recursos privados e, neste sentido, possuem o mesmo caráter de instituição de ensino/empresa²⁰.

Em dezembro de 2012, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística divulgou que a capital cearense alcançou, no ano de 2010, o maior Produto Interno Bruto do Nordeste (PIB), 37,1 bilhões de reais, com grande crescimento no setor de serviços. (DIÁRIO DO NORDESTE, 2011). A abrangência sempre em ordem crescente e dominante em número de IES privadas assinala um primeiro ponto de

¹⁸Vale ressaltar que a abertura de novas IES parece germinar no município de Fortaleza, bem como em outras cidades do Estado, significando dizer neste momento em que escrevemos este número pode ter sido alterado, mas assim como IES abrem aos montes, também fecham suas portas e decretam falência.

¹⁹Consulta realizada no site do MEC, no item instituições cadastradas em Fortaleza. Disponível em: < www.mec.gov.br >.

²⁰Em 28.05.2013 o Ministério Público do Ceará de firmar convênios com instituições privadas Disponível em: < <http://diariodonordeste.globo.com/noticia.asp?codigo=360062> >

relevância para o estudo sociológico, uma vez que é necessário entender as especificidades desse processo educacional que representa em torno de 70% da formação do ensino superior. Fortaleza é hoje uma cidade com quase 2,5 milhões de habitantes.

O crescimento acelerado do número de instituições de ensino superior privadas no Brasil pode ser entendido como um processo de mercantilização do conhecimento, consequência não só das políticas neoliberais supracitadas, pensadas num contexto amplo, mas também da transposição da “sociedade do trabalho” para a “sociedade do conhecimento”, iniciada em meados do século XX, com a evolução tecnológica, tendo como resultado uma grande projeção do capital voltado para a área educacional.

É possível classificar as Instituições de Ensino (IES) privadas como um híbrido que envolve instituição educacional e empresa obrigatoriamente geradora de lucros para garantir sua permanência no mercado, na oferta de um “produto” de fundamental importância para o desenvolvimento social. Seu crescimento em termos do número da oferta de vagas, cursos e modalidade de ensino é resultado de um contexto mais amplo de mudanças nas políticas educacionais, em que a “educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico”. (LIBÂNEO, 2011, p-110).

Ainda segundo o MEC (2012), em 2010, o Ceará era o 11º Estado do Brasil com maior inserção de alunos no ensino superior nas graduações. Eram 44.147 estudantes ingressando nas IES naquele ano, segundo o IBGE. Destes, 28.769 em instituições privadas, sendo estas as maiores responsáveis pela oferta do ensino superior no Estado²¹.

O Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio de 2001 a 2010, versa sobre a diversificação da oferta de ensino, com a criação de novos cursos e a expansão de vagas do ensino superior público, garantindo que nunca mantenha uma proporção inferior a 40%. Para o Estado do Ceará a proporção de oferta de vagas para o ensino superior privado atualmente é por volta de 70%. O sistema de ensino superior no Brasil dividiu-se em universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; escolas ou institutos superiores.

²¹DIÁRIO DO NORDESTE. CE é 11º no País em número de alunos no Ensino Superior 08.11.2011. Disponível em: < <http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=1067545> >

No PNE, para o decênio de 2001 a 2010, que se subdivide em metas, observamos que a de número 12 versa sobre o aumento da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e da taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos. O PNE chama a atenção, ainda, para a necessidade manutenção da qualidade da oferta (PNE, 2010). Dentre as estratégias nele previstas:

Expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, por meio da constituição de fundo garantidor do financiamento de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador. (PNE, 2010, p-14).

Essa meta denota a expansão da política de ensino superior privado, assim como a destinação de subsídios para mantê-lo. Esse discurso é fundamentado pela apresentação de um diagnóstico que diz que o acesso ao ensino superior no Brasil, em 2001, era de 12% para população de 18 a 24 anos. O PNE para o decênio que vai de 2001 a 2010 já previa o aumento das taxas de matrícula, além ressaltar a importância do setor privado e a necessidade de dar mais autonomia às instituições não universitárias, às faculdades (PNE, 2001): “É importante a contribuição do setor privado, **que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir**, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelo sistema de ensino” (PNE, 2001, p-86, grifo meu).

Para Santos (2012) e Libâneo (2011), a ampliação da oferta de vagas e subsídios é justificada como política educacional por aqueles que apoiam essa expansão, pelo discurso de eficiência atribuído à educação privada ao longo de anos em detrimento à ineficiência atribuída à educação pública: “A argumentação de que a esfera privada é detentora de maior eficiência vem enfraquecendo os serviços públicos e tem levado a privatização desenfreada dos serviços educacionais, principalmente no ensino superior” (LIBÂNEO, 2011, p-130).

Recentemente, alterações no PNE foram votadas. No item que versa sobre a expansão do ensino superior (metas 11 e 12) foi retirada pela comissão a expressão “segmento público” no que se refere à expansão de vagas, abrindo margem aos investimentos dos fundos estudantis e à oferta pelo setor privado. (REVISTA ESCOLA ABRIL, 2013). Embora essa política tenha se iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso, os PNE dos últimos dois decênios

reforçam a política de expansão do ensino privado, com regulações e subsídios financeiros.

Essa projeção do capital voltada para educação superior, implicada nas diretrizes legislativas educacionais e na crescente e acelerada expansão do número de IES e oferta de vagas, assim como na diversificação da oferta de cursos, é entendida também por Santos (2012) e Libâneo (2011) como um processo de mercantilização da educação sem precedentes na história do Brasil.

Firma-se cada vez mais como direcionamento educacional brasileiro, “a política da seletividade consagrada e da transformação da escola num instrumento submetido às mesmas regras de mercado, onde o que deve prevalecer é a competitividade e a produtividade, segundo critérios empresariais” (ABICALLI apud LIBÂNEO, 2011, p-113). Essa mercantilização não visa só atender as demandas do mercado em termos de mão de obra qualificada, mas também tem crescido como um novo segmento de mercado a ser explorado pelo empresariado na área de educação.

Nesse contexto, para além das discussões relativas ao papel da educação para a construção de uma sociedade democrática e cidadã, a responsabilidade social se apresenta discursivamente como uma proposta interventiva, emprestada do universo empresarial, berço em que ela se engendrou, convocando voluntários e assumindo um discurso de equalização social, percebendo-se como formadora e distribuidora de cidadania.

É importante dizer que as instituições públicas têm as mesmas obrigações, em termos legislativos educacionais, que as instituições privadas, ou seja, o item responsabilidade social também é critério avaliativo nas instituições públicas, embora a instituição de ensino superior pública historicamente perceba a sua função social ligada à ideia de extensão universitária.

Assim, optei por fazer uma diferenciação/aproximação dessas concepções de transformação social assumidas pela educação e pelas reformas universitárias. Estas, recentemente entenderam que listar a função social da educação superior como um aspecto avaliável quantitativamente seria uma forma de chamar a atenção das instituições para sua condição e existência primordial na sociedade contemporânea, qual seja: contribuir para a efetividade do “compromisso social da instituição como reflexo de uma sociedade democrática e plural”. Embora, entenda que na sociedade capitalista a educação representa um lugar no processo produtivo,

ela forma profissionalmente para se diferenciar a partir da competição e da hierarquização no mercado e “sensibiliza” (diretrizes postas como responsabilidade social educacional) como projeto social privado para se aproximar da solidariedade voluntária.

Em termos avaliativos, para o MEC (2008) a extensão universitária está contemplada juntamente com ensino e pesquisa, perfazendo 35% do percentual avaliativo, com 7 indicadores avaliados na dimensão 2, definida da seguinte forma:

A política avaliativa para ensino, pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo a produção acadêmica, para bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades. (MEC, 2008, p-32).

No item 2.7 da mesma dimensão 2 do instrumento de avaliação institucional externo considera-se a extensão universitária como “políticas institucionais de extensão e formas de sua operacionalização, com ênfase à formação inicial e continuada e à relevância social.” (MEC, 2008, p-12).

Em 1998, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitárias Públicas Brasileiras elaborou o Plano Nacional de Extensão Universitária, que a define como sendo:

A EXTENSÃO entendida como prática acadêmica ligada a Universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa, com as demandas da maioria da população, possibilita a formação profissional cidadão e se credencia, cada vez mais, junto à sociedade como espaço privilegiado de produção de conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes. É importante consolidar a prática da EXTENSÃO, possibilitando a constante busca do equilíbrio entre as demandas socialmente exigidas e as inovações que surgem do trabalho acadêmico. (MEC, 1999).

A extensão universitária passa, ao longo do processo histórico e das reformas universitárias que a estabelece, por uma constante redefinição que envolve pequenos avanços conceituais e alguns retrocessos, quando suprime o seu caráter político e a equipara à caridade pontual. Apresenta pouca efetividade no campo da ação e das transformações sociais com as quais se compromete institucionalmente. Pelo menos é o que me leva a crer a leitura das pesquisas relativas ao tema.

De acordo com Serrano (2013), a extensão universitária apresenta uma diversidade conceitual e prática, passando por várias matizes e diretrizes “da

extensão cursos, à extensão serviços, à extensão assistencial, à extensão *redentora a função social da universidade*” (SERRANO, 2013, p-1).

Ainda segundo a autora, a extensão universitária passa por quatro momentos expressivos em relação à sua conceituação e à prática, definidas a partir de uma percepção fundamentada em Paulo Freire. O primeiro modelo, denominado **transmissão vertical do conhecimento**, caracteriza a extensão como detentora de um saber absoluto, situada historicamente ainda nas primeiras escolas gregas e na Inglaterra do século XIX; no segundo modelo, **o voluntarismo - a ação sociocomunitária**, que é percebida como uma extensão universitária processual, passa por experiências com a Igreja Católica e com vínculos ideológicos, sendo pensada a partir de uma militância política. Seu marco histórico é o movimento estudantil de 1918, em Córdoba/Argentina. O terceiro momento, **a ação sociocomunitária institucional**, situa-se no processo de reforma universitária da década de 1930, que normatiza e define a extensão na forma de cursos e difusão do conhecimento e se consolida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação restringe a extensão universitária ao caráter de cursos; **o acadêmico institucional**, que se inicia com uma discussão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é marcado pelo fórum nacional de pró-reitores de extensão, em 1987, e posteriormente, pela definição do plano nacional de extensão universitária, de 1998, definido pelo mesmo fórum. (SERRANO, 2013).

A diferença entre extensão universitária e responsabilidade social educacional (RSEd) se dá pela construção da primeira como uma acepção político-pedagógico. A academia assume para si a condição de participação ativa na transformação social, embora apresente contradições, enquanto a RSEd tem sua acepção situada no compromisso social das organizações demarcado como ferramenta administrativa. Em termos práticos, no que se refere à definição do MEC (2008), a extensão universitária confunde-se com a função social da universidade na sua relação com ensino e pesquisa na produção do conhecimento, enquanto para a RSEd são listadas causas sociais, culturais e ambientais em que ela deverá centrar seus esforços.

A extensão universitária se enquadra na constituição organizacional e político-pedagógica da universidade pública, enquanto a RSEd se ajusta melhor à constituição de centros universitários e faculdades privadas, que se diferenciam pelo compromisso com a pesquisa e pelos diferentes modos de construção do saber.

Embora a legislação do MEC relacione o mesmo *check list* avaliativo para todas as concepções de ensino superior, percebendo-as de acordo com sua situação, de universidade, de centro universitário ou de faculdade, na prática os projetos de extensão ou de responsabilidade social educacional se confundem.

Quanto à expansão do ensino superior, para Santos (2012) a ampliação dessa oferta de ensino em instituições privadas está relacionada a uma crise das universidades públicas no século XXI, que envolve três aspectos: *a crise da hegemonia da universidade, ligada às contradições entre as funções tradicionais das universidades, a crise da legitimidade, pela crescente descaracterização intelectual e a crise institucional, que resultava da contradição entre autonomia científica e a pressão crescente para submeter o conhecimento a critérios de eficácia e de produtividade empresarial ou de responsabilidade social.*²² Ainda segundo esse autor, é nesse contexto de crises que a política neoliberal encontra espaço para a descapitalização do ensino público e a ampliação do ensino privado.

3 AS “DÍVIDAS HISTÓRICAS” E SEUS SISTEMAS DE REPARAÇÃO – A FUNÇÃO REDENTORA DE PROJETOS E AÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

Na tentativa de esclarecer a utilização de alguns termos e classificações apresentadas neste texto, recorri a uma composição teórica e empírica dos conceitos e das definições que foram utilizadas para categorizar os projetos pesquisados. O capítulo se inicia com uma discussão sobre função redentora e sobre dívidas históricas, além de outros conceitos que possam esclarecer o entendimento construído sobre os projetos e os discursos das IES no que se refere à sua condição estigmatizante.

A expressão estigma ganhou notoriedade no senso comum referindo-se a algo ou alguém que é desacreditado pela sociedade. O termo foi cunhado pelos gregos para referir-se a sinais corporais que poderiam evidenciar algo extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os possuía. No sentido dado por Goffman (1982), estigma é um atributo que serve de referência para alguém a ponto de

²² Vale ressaltar que Boaventura não apresenta uma definição do termo, utilizando-o para referir-se a um comportamento que envolva compromisso social. Os aspectos apontados por Boaventura serão retomados na análise dos projetos de responsabilidade social das IES pesquisadas.

diferenciá-lo, de maneira comumente depreciativa, dos demais sujeitos. Assim, “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso.” (GOFFMAN, 1982, p-13).

Encontrei, nesse conceito, características que me possibilitaram entender a posição assumida pelas IES. Posição, na maioria das vezes, inconsciente. Os discursos dos partícipes idealizadores de propostas interventivas, a maioria na área social convertida em responsabilidade social na educação, está carregada de construções preconcebidas sobre as comunidades que pretendem atender com suas propostas. O conceito de estigma foi possível, primeiro, porque este apresenta algumas características que por diversas vezes foram identificadas nos projetos e ações sociais que foram investigados. A condição de *aceitação condicional* pode ser conjecturada nas propostas sociais interventivas das IES. Aceitação condicional é definida por Goffman (1982) como a situação em que os “normais” e os “estigmatizados” são confrontados e sua interação e convivência são representadas nas fronteiras que os separam nessas mesmas condições, de normais e estigmatizados. Essas fronteiras não poderão ser extrapoladas, por vezes flexibilizadas, desde que não pressione os “normais”, na sua possibilidade de aceitação, configurando assim o *bom ajustamento*. O *bom ajustamento* é entendido pelo mesmo autor descrito:

(...) significa que os normais não terão de admitir para si mesmos quão limitados são a sua descrição e a sua tolerância; e significa que os normais podem continuar relativamente não contaminados pelo contato último com os estigmatizados, relativamente não ameaçado em suas crenças referente a sua identidade. (...) (GOFFMAN, 1982, p-132).

Goffman (1982) afirma que as condições de “normais” e estigmatizados são constantemente reconduzidas, recontextualizadas e resignificadas ao longo do tempo. Os exemplos que ele utiliza se referem muitas vezes a negros e homossexuais, que apesar da sua ainda condição estigmatizada mudou bastante, sob a ótica da aceitação praticada em relação a esses exemplos, quando aplicados na sociedade contemporânea. No seu dizer, são as “alterações nos tipos de desgraça”.

Acontece que os determinantes para responsabilidade social do MEC, como já foi dito, relacionam as seguintes causas/temas/diretrizes:

1. *Sua contribuição em relação à inclusão social;*

2. *Contribuição em relação ao desenvolvimento econômico e social;*
3. *Defesa do meio ambiente;*
4. *Defesa da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.*

Relacionando esses aspectos ao compromisso social da instituição como:

5. *Expressão da sociedade democrática e pluricultural;*

6. *De respeito pela diferença e de solidariedade.* Não seriam estas apontadas como diretrizes se estivéssemos tratando de algo efetivamente alcançado. Desse modo, sua efetivação está impregnada de construções em que o estigma se manifesta na “situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena” (GOFFMAN, 1982). O “inabilitado” é o “carente”, na linguagem dos projetos. Por sua condição de inabilitado é que ele é público-alvo das propostas interventivas.

A esse conceito, levando em conta suas características de *aceitação condicional e bom ajustamento*, relatei a visão constituída de educação redentora como condução que irá possibilitar a salvação do mundo de suas mazelas (LUCKESI, 2010). Os projetos e ações sociais são construções que refletem essa condição ou “função redentora” e de sistemas de reparos de “dívidas históricas”, referidas na sua intenção proclamada. Ao mesmo tempo é estigmatizante, por se colocar num patamar de indivíduos mais esclarecidos que têm algo a oferecer, mas nada a receber dos grupos com que “interagem”.

Assim, por *funções redentoras* (tomando emprestadas as ideias e características ligadas a estes dois conceitos: estigma e visão redentora da educação²³), existe a adequação das propostas interventivas quando estas tomam para si a missão de salvar o outro num processo de **não reconhecimento** de seus anseios e necessidades. Atribui-se às ações e projeções sociais interventivas uma condição idealizada de indicativo de crescimento do outro a quem se quer beneficiar (o carente), assim como de uma transcendência esperada de aceitação social, conduzida por meio de sua prática solidária. Estabelece-se, assim, uma percepção estigmatizada e restrita dos grupos considerados vulneráveis e que são comumente alvos dessas projeções sociais interventivas.

As *dívidas históricas*, expressão recorrente em nosso tempo, de difícil identificação de sua autoria, é muito mais ligada à prática político-partidária que a uma construção conceitual, tem a pretensão/obrigação de dar conta de todos os

²³ A visão redentora da educação “coloca a educação como um fenômeno externo e soberano à vida social” (LUCKESI, 2010).

erros que colocaram à margem, dizimaram, constrangeram e privaram de direitos sociais os hoje considerados *grupos vulneráveis*.

A lista enumerada pelo MEC permite dividir suas diretrizes em dois segmentos de ação: o primeiro eu chamei de ações voltadas para os *sujeitos* percebidos como *sequelados pelas mazelas sociais*, assim como a implicação dessas ações institucionais para conscientização sobre a necessidade de reverter esse quadro (aqui se aplica a função redentora e a dívida histórica). A segunda são ações voltadas às *mazelas deixadas pelos sujeitos, sequelados e não sequelados*, que são as marcas de todo tipo de devastação humana deixadas pelo mundo (aqui se aplica a dívida histórica). Ambas as situações apresentam déficit crescente que as pretensões sociais interventivas, privadas e públicas, ajudam a minimizar.

Inicialmente, tratando-se dos projetos que foram enumerados pelas IES como *cases* de referência em relação às suas propostas interventivas, cataloguei-os de modo a descrevê-los por seus objetivos e relevância, ao longo de todo o texto, trazendo suas falas como exemplos e discussões.

As propostas interventivas são escritas pelas IES em formato de projetos (justificativa, objetivos, metodologia, custos etc.), mas podem aparecer reforçando diferentes dimensões em termos de foco de ação escolhido por eles: uns pautam suas propostas na formação continuada, outros em prestação de serviços comunitários, outros na junção de política de estágio com assistência na área de saúde e na área de assistência jurídica.

De modo geral, apresentam seus objetivos como práticas socialmente responsáveis, justificam a relevância social de suas metas e descrevem os benefícios de suas ações. Vale ressaltar que não necessariamente as propostas ditas de responsabilidade social são pensadas e executadas por coordenações específicas de responsabilidade social. Elas podem, como em muitos casos apresentados, ser desenvolvidas por outros setores das IES, geralmente coordenações de cursos, e por denotarem características de propostas sociais passam a fazer parte dos catálogos e/ou relatórios que os coordenadores de responsabilidade social apresentarão ao MEC e darão destaque em materiais publicitários.

3.1 Descrição dos projetos

Como já foi dito, um dos lugares de fala das IES é a proposta interventiva que elas elegem como “projeto de referência”. Essas propostas chegaram a mim por e-mail, como uma espécie de amostragem de políticas institucionais no que se refere à responsabilidade social. Fiz uma descrição de cada projeto que me foi enviado nos parágrafos que se seguem. As instituições de ensino superior, de um modo geral, desenvolvem mais de uma proposta em concomitância. Quando não, fecham um ciclo de propostas e iniciam outro.

A proposta enviada pela F1 apresenta as seguintes características: tem como base as ações formativas voltadas para a formação continuada de professores da educação básica, sendo gerida e pensada pelo curso de Pedagogia da IES. Seu objetivo consiste em promover fóruns permanentes sobre educação, postos em prática por meio de seminários, palestras e cursos de extensão com periodicidade anual. O objetivo primordial da proposta é atender professores de escolas públicas da rede municipal em Fortaleza e municípios circunvizinhos. Os fóruns envolvem também estudantes do ensino superior dessa IES, principalmente do curso de Pedagogia, e são abertos à participação de outras instituições. A proposta apresentada como referência se iniciou em 2008 e vem tendo continuidade. Já abordou temas como “Ética, educação e desenvolvimento da autonomia”; Sistemas educacionais de outros países; e “A gestão da sala de aula e o papel do coordenador pedagógico”.

A IES percebe essa iniciativa como a possibilidade de democratização do conhecimento: “Refletíamos sobre a necessidade de levar aos educadores locais, estudos e reflexões feitas internamente de forma a compartilhar e contribuir com a formação dos professores (...) reafirmando a nossa função social” (PROPOSTA F1, 2012). O fórum acontece uma vez por ano e envolve cerca de 200 pessoas a cada ano. A IES os viabiliza, em parceria com as secretarias dos municípios envolvidos, que cedem o transporte para os participantes e o local para realização do evento, que acontece de forma itinerante. Fundamenta as ações do projeto no entendimento construído sobre a realidade educacional vigente, com base em índices e indicadores produzidos por outros segmentos: “Na realidade local, o Estado do Ceará ainda apresenta índices bastante preocupantes no que diz respeito aos resultados das avaliações e indicadores de aprendizagem dos alunos,

especialmente os da escola pública”. (PROPOSTA F1, 2012). A leitura que essa proposta faz de suas próprias ações fundamenta-se na ideia de que é possível contribuir, em alguma medida, para sanar carências na formação dos professores.

No *site* dessa IES há uma lista de 18 projetos (formação profissional para o mercado de trabalho varejista, formação de rádio-educadores comunitários, formação continuada para professores da educação básica, formação de jovens para o mercado de trabalho com foco no uso das tecnologias, leitura dramática de textos literários e jornalísticos transformados em audiolivros, brinquedoteca para os filhos dos funcionários e comunidade do entorno, exposição/vendas mensal de produtos artesanais, atuação como mantenedor de empresa junior internacional, núcleo de práticas jurídicas para atendimento à comunidade, campanha permanente de aproveitamento e destinação do lixo para o público interno, criação de galeria de arte, cursos sobre o uso das tecnologias digitais para aquisição de conhecimento, arrecadação de notas fiscais e doação para instituições de caridade, cursos de extensão nas mais diversas áreas para comunidade com periodicidade semestral, cursos para o público interno). O *site* apresenta também as sete premiações que recebeu na área de responsabilidade social.

Ainda sobre a F1, o *site* oferece uma descrição pormenorizada em relação a cada proposta exposta naquele espaço, dentre eles as propostas que a IES desenvolve diretamente ou com parceiros. São exemplos que vão da formação de jovens de 17 a 29 para o mercado de trabalho varejista, uma parceria com institutos, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), além do apoio de lojistas e fundações à produção de audiolivros. Há uma grande diversificação de suas propostas. Segundo os objetivos descritos no *site*, a intenção de um dessas propostas é “Qualificar jovens para a atuação profissional em empresas comerciais varejistas de pequeno, médio e grande porte, focando habilidades básicas e conhecimentos técnicos necessários para responder ao perfil demandado pelo mercado de trabalho contemporâneo” (PUBLICIDADE F1, 2013).

Outro exemplo da mesma IES é uma proposta de intercâmbio de saberes entre os professores e estudantes, principalmente do curso de Comunicação Social e moradores dos municípios do Estado do Ceará. As aulas são ministradas por artistas populares, cordelistas, dentre outros. A ideia é que entrando em contato com a cultura popular, por meio de seus saberes, e ministrando cursos da área acadêmica, como fotografia e letramento, haja uma integração entre alunos e

comunidade. São “atividades integradoras da relação comunidade e faculdade, no sentido do estabelecimento de parcerias e troca de saberes.” (PUBLICIDADE F1, 2013). É apresentado como uma troca de saberes entre o conhecimento acadêmico e popular.

As propostas delineadas por essa IES seguem este padrão de formatação: apresentam-se como projetos estruturados com objetivos, justificativa, metodologia e fundamentação e contextualização. Essas propostas indicam a construção de projetos sociais privados e até mesmo o delineamento de uma política institucional para a área, porque suas ações não são fragmentadas. Compõem um todo que se propõe pensar projetos institucionais que abarquem o socialmente responsável.

Essa instituição consegue aliar minimamente características que visam ao estabelecimento de uma política institucional, procurando envolver várias áreas de conhecimento em propostas que têm continuidade e transcendem o assistencialismo e o imediatismo. Parece-me também que quando as propostas interventivas têm um foco na formação, a possibilidade de alcançar êxito é mais plausível para uma instituição de ensino superior. Ainda segundo a F1: “Essa ação de compromisso e responsabilidade social se caracteriza pela democratização do saber, pela formação e interação com a comunidade acadêmica e a comunidade da educação básica”. (PROPOSTA F1, 2011).

Por sua sistematização e coerência com as demandas apresentadas e fundamentadas através dos baixos índices dos indicadores de aprendizagem dos alunos que constam no projeto, e ainda pela formação dada aos professores das escolas públicas e alunos do curso de Pedagogia em conjunto, com a presença de palestrantes convidados, pode-se dizer que esse projeto se caracteriza como um projeto social privado. Resulta de um levantamento das fragilidades do processo de formação de professores da educação básica e se estabelece a partir de um diálogo entre as escolas e as IES. Neste sentido, respeita as necessidades e os anseios dos grupos beneficiados. Trata-se, ainda, de uma proposta de formação continuada, e apesar da substituição do papel do Estado numa ideia de solidariedade, “a intervenção social baseia-se em uma divisão de responsabilidades entre o Estado, terceiro setor e mercado.” (SIMIONATTO, 2006, p-08), a instituição busca fundamentar suas ações, não faz escolhas aleatórias e busca compreender o campo

em que atua. É relevante dizer que a coordenação de responsabilidade dessa IES é exercida por uma doutora em Educação que está à frente do projeto há 10 anos.

É relevante salientar que todos os reflexos consequentes da diminuição do papel do Estado e dos direitos sociais como exercício de cidadania que caracterizam as políticas de responsabilidade social como estratégia de mercado são aspectos que devem ser considerados na construção de tais discursos institucionais. Esses mesmos mecanismos que servem para manter a força do mercado e a mercantilização de direitos sociais geram situações não previstas, a exemplo de um projeto institucional que hipoteticamente ao receber como direcionamento do MEC ou da ISO 26000 a incumbência de “contribuir para a preservação ambiental”, institucionalizando a redução do gasto de água, dentre outras medidas, acabe também gerando tais discussões a respeito do assunto. Desse modo, ele movimenta um grupo em torno dessas questões, apropriadas por professores, funcionários e alunos. A maneira como se chega a essas questões sociais é impositiva: a “estratégia neoliberal” da ferramenta empresarial responsabilidade social é incorporada a um movimento cultural que recria formas de representações e apropriações dessas propostas, extrapolando, assim, os objetivos empresariais. Surgem então indicativos para novos modelos de relações sociais que fogem totalmente ao controle de quem os programa.

A proposta de referência da F6 consiste na cessão de um espaço para o desenvolvimento de determinadas atividades de uma ONG. Percebo, relacionando as diversas informações colhidas sobre esta IES, que sua orientação de participação social interventiva pode ser entendida como uma ação social de caráter pontual. Centra-se no item do MEC que versa sobre a promoção da equidade social. Por essa atitude de ceder o espaço físico e oferecer um lanche a IES recebeu uma comenda.

O site não tem um *link* para as ações ou projetos de responsabilidade social que descreva e relacione suas propostas para a área.

A publicidade das ações e dos projetos sociais representa para uma instituição de ensino superior privada a possibilidade de captação de novos alunos. Isso faz da condição socialmente responsável uma estratégia empresarial, como a literatura administrativa faz questão de reforçar (ALESSIO, 2003; ASHALEY, 2008). Leva a crer que se a proposta de referência enviada pela F6 consiste na simples cessão de um espaço físico, o site institucional não apresenta atividades, e a fala do

coordenador entrevistado não denota uma coerência política no que se refere a um ideário constituído sobre o que vem a ser e como devem ser desenvolvidos programas sociais no âmbito da educação. Suas ações só poderiam ser pontuais: “Eles surgem muito da demanda” (RELATOS F6, 2013). Isso denota certa falta de clareza sobre o envolvimento que pode ser suscitado entre os alunos e a comunidade.

Neste sentido, a proposta da F6 não se efetiva nem como estratégia empresarial nem como projeto social ou proposta interventiva. Em contraponto, essa mesma IES é ativa nas ações do programa formação cidadã. Ela participa, sempre que é solicitada, da prestação de serviços comunitários, principalmente com o envolvimento de alunos dos cursos de Pedagogia, em atividades recreativas que visam ao desenvolvimento psicomotor das crianças. Significa dizer que sua ideia de intervenção não é constituída, ou melhor dizendo, posta em prática, em consonância com o projeto político-pedágico para a IES. Na verdade, ela vai se adequando e dessa maneira driblando as exigências do MEC para este fim.

Pode-se dizer que não há uma ideia constituída socialmente responsável na F6. O coordenador, responsável direto por essa construção, utiliza como subsidio, para falar sobre as características de suas ações e intenções, a leitura do plano desenvolvimento institucional no item que versa sobre o assunto. Embora ele declare que foi ele mesmo quem redigiu, mas que não correspondia à realidade. Assim, documento em relação a responsabilidade social da F6: “Conscientes de seu papel social, abraça uma causa que favorece e envolvimento e o desenvolvimento do seu entorno”²⁴. Na sua fala o coordenador deixou claro que a comunidade só é objeto dessas ações de favorecimento quando é possível transformar essa ação em produto de marketing institucional.

A F6, embora não tenha uma ideia constituída que englobe seus projetos e ações, possui uma coordenação própria, com organização administrativa, apesar de as verbas serem liberadas apenas quando atende a possibilidade de marketing supracitada. A IES tem uma coordenação própria de RS, mas não tem previsão orçamentária. As demandas vão sendo paulatinamente apresentadas ao staff e podem ser aprovadas ou rejeitadas. A fala do coordenador deixou claro, ainda, que a justificativa para essa aprovação é sempre contrapartida institucional.

²⁴Relato colhido oralmente, em junho de 2013, na Instituição de Ensino Superior **F6**. A fonte fez requisição de sigilo.

Independentemente do que isso possa representar socialmente, ela deve representar institucionalmente.

Ainda segundo o coordenador, o subterfúgio que é utilizado para colocar ideias em prática é envolver os alunos em atividades sem nenhum custo para a instituição. Essa situação caracteriza a ideia que venho defendendo de que a estratégia de mercado por si só não explica os projetos e ações sociais privadas. A importância dos sujeitos que estão à frente dos projetos e sua crença pessoal de que poderá contribuir com mudanças sociais significativas é de extrema relevância para movimentar a IES. Esse coordenador se esforça para pensar e pôr em prática projetos em que prevaleça o bem-estar coletivo. Seu esforço é individual, mas atinge os alunos.

Assim, suas propostas podem ser entendidas como ações sociais de caráter pontual, porque não geram uma integração duradoura dos alunos com grupos em situação de vulnerabilidade e, apesar de existir desde 2004, tem um papel pontual de assistência, representando, assim, um mero subsídio de permissão de uso do espaço físico com direito a lanche. Nisso consiste a benevolência do ato caridoso. Destaco também o fato de o projeto ser desenvolvido com um grupo de 3ª idade, público-alvo recorrente em projetos das IES.

A proposta da F9, localizada na zona periférica de Fortaleza, consiste basicamente na ideia de realizar cursos e atividades esportivas para a comunidade do entorno. São ações educativas com caráter de formação, esporte e lazer. As ações variam de reforço escolar a atividades recreativas e

Visam assegurar à comunidade a segurança de convívio, garantindo o desenvolvimento das potencialidades das crianças, adolescentes e adultos provenientes de famílias que se encontram em situação de risco pelas condições de pobreza, e procuram amparo nas instituições governamentais e não governamentais para o acesso às políticas sociais. (PROJETOS F9, 2012,).

Trabalho voluntário e projetos de responsabilidade social se fundem numa única programação. Na verdade a IES não fala em responsabilidade social, mas sim em trabalho voluntário.

Talvez por essa peculiaridade os projetos tiveram início como um programa de voluntários gerido por uma associação de professores, entidade sem fins lucrativos com todas as prerrogativas para captação de recursos públicos e privados. Do ano de 2007 a 2011 contabiliza 2.461 atendimentos. O bairro em que a

IES está localizada fica na periferia de Fortaleza, numa área considerada violenta pelos órgãos de segurança. São oferecidos cursos de português instrumental, basquete, capoeira e informática. Todas as atividades do programa acontecem no espaço físico da F9: “As atividades primam pelo fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, fator trabalhado nas atividades de socialização, esportivas, nas aulas de reforço e de preparação para o mercado de trabalho”. (PROPOSTA F9, 2011).

O fato de suas ações serem realizadas por uma associação de estudos e pesquisas técnico-científicas que funciona como uma entidade integrada por alunos e professores e que recebe apoio logístico da IES, cedendo sua estrutura física e colocando as atividades dentro da contratação dos professores, transforma a responsabilidade social da F9 numa atitude peculiar. Não sei até que ponto o MEC entende esse subterfúgio como uma prática institucional.

O pronunciamento da direção da IES leva a crer que todo o esforço de suas propostas é concentrado na construção de um voluntariado participativo entre alunos e comunidade. Desse modo, a IES tira de si toda a preocupação com a institucionalização de uma política de responsabilidade social: “Nós estamos desde 2006/2007 com mais em média 50 voluntários, voluntários que são funcionários, que são alunos de outras instituições, que são parentes, que querem estar junto com a gente”. (DIREÇÃO F9²⁵, 2012, informação verbal).

Sua linguagem se diferencia um pouco das demais IES, saindo do âmbito empresarial, com propostas mais enxutas e resumidas, e assemelhando-se à linguagem mais utilizada na literatura de programas sociais governamentais. O foco das propostas dessa IES também são as ações formativas, relacionando esse ideário de oferta de formação gratuita com a possibilidade de se aproximar da “comunidade carente” do entorno. No *site* a IES se apresenta da seguinte forma:

“(…) Conhecendo os problemas sociais de sua comunidade, habilita-se a ser Responsável Socialmente, escolhendo como área social de atuação a formação cidadã e como problema específico o fomento ao comportamento de convívio coletivo sublime”. (PUBLICIDADE²⁶ F9, 2013)

A F9 desenvolve “projetos que se enquadram no âmbito da Proteção Social Básica, pois se destinam às famílias que se encontram em situação de

²⁵ Informação colhida num pronunciamento público em novembro de 2012.

²⁶ Informação colhida no *site* institucional da F9, em maio de 2013.

vulnerabilidade e risco social, tendo por objetivo prevenir os fatores de risco e o fortalecer dos vínculos.” (PROPOSTAS F9, 2011). Existe desde 2007 e funciona sempre aos sábados. O projeto tem uma sistematização, faz um levantamento prévio sobre as demandas da comunidade do entorno, com isso se fundamenta e envolve alunos e comunidade, tanto na prestação dos serviços como no seu beneficiamento. As atividades são realizadas dentro da instituição com circulação de alunos, docentes e comunidade, caracterizando-se, por estas razões, como uma política social privada.

As questões apontadas como meta pelo MEC e que as IES aplicam para gerir e reelaborar diretrizes na construção de seus projetos passa por questões como política de cotas, criminalização da homofobia, sendo assumidas como *causas* institucionais/empresariais pelas IES e seus representantes, caracterizando-se como uma busca dos reparos e das dívidas históricas. De certa forma relacionam-se com a valoração de algo ou com percepções de mundo, contemplando discussões contemporâneas.

Esses discursos e suas ações consequentes, orquestrados com o nome de “políticas de responsabilidade social na educação”, independentemente da nomenclatura assumida, implicam mudanças em que a economia tem dado o tom, cujo contexto histórico em que se anunciam já foi discutido. Quais os tons desses discursos? Há uma preocupação com as rupturas e transformações sociais nessas construções? Na verdade, as propostas organizadas e as causas assumidas têm criado sistemas de reparação. Há a condução de processos com uma pretensa função redentora.

As propostas da F11, segundo denominação da própria IES, “são programas ligados aos cursos”, e envolvem projetos elaborados anualmente. Foram-nos enviados em número de nove arquivos contendo diversas atividades divididas por curso, todos com uma breve descrição, objetivos, justificativa e formas de atuação. Os projetos integram estágio e política de responsabilidade social numa mesma proposta, uma vez que estão todos ligados a clínicas e espaços recreativos que a IES possui e que servem de laboratório para os alunos. A prestação de serviços de saúde e terapias diversas para a comunidade do entorno é também necessariamente o aprimoramento das técnicas apreendidas pelos alunos nas áreas de formação oferecidas, articulando ações que

Promovam o exercício da cidadania dos estudantes e profissionais de enfermagem, de todo território nacional, com a perspectiva de fortalecer as redes de apoio a crianças com câncer e humanização da saúde. (PROPOSTAS F11, 2012,).

Os “programas” envolvem profissionais e alunos dos cursos de Direito, Educação Física, Enfermagem, dentre outros. Pode-se dizer que essa articulação visa muitos mais ao exercício da prática para o alunos do que o atendimento às demandas da comunidade. A instituição, por conta dessas clínicas e laboratórios instaladas no seu espaço físico, apresenta uma situação peculiar, que é a circulação da comunidade no interior da IES durante o período de aulas, algo que não é comum nas instituições.

A F11 também apresentou uma lista de projetos ligados a uma área de formação: Enfermagem, Direito e Educação Física, dentre outras. Pedi que um dentre estes fosse privilegiado. Os projetos ligados à clínica de Fisioterapia, que atende as comunidades circunvizinhas foram os apontados, cabendo a mim escolher uma ação ou um projeto. Um programa que objetiva atendimento às mulheres grávidas foi o escolhido. É uma das atividades desenvolvidas pela clínica e tem por objetivo “promover nas comunidades de baixa renda a melhoria da qualidade de vida no ciclo gravídico-puerperal e acompanhar criança nos três primeiros anos de vida enfocando os aspectos educacionais, espirituais, físicos, emocionais e sociais.” (PROPOSTAS F11, 2011).

A F11 fica localizada nas proximidades de uma favela. Assim, para que seu objetivo laboratorial se efetive, pela peculiaridade de sua localização, ao lado de uma área considerada de risco, é necessário o “bom ajustamento” , no sentido dado por Goffman (1982). Nessa área, com habitações populares e conflitos constantes, a IES faz parceria com o poder público para o desenvolvimento de suas atividades. O *programa* ligado ao curso de Enfermagem tem como objetivos

- a) Desempenhar ação de responsabilidade social no campo da saúde e outras políticas (...); b) **Promover a vivência formativa dos estudantes de Enfermagem na Saúde Coletiva por meio da realização, em meio Urbano, de atividades embasadas nas diretrizes da Estratégia Saúde da Família;** c) Gerar a vivência e a discussão da atuação do profissional Enfermeiro no campo da Saúde Coletiva / SUS / Atenção Básica / Estratégia Saúde da Família. (PROPOSTAS F11, 2011, grifo meu).

Apesar de a IES priorizar a formação laboratorial enquanto presta serviços comunitários, atitude largamente reprovada pelo MEC, reforçada pelo relato de vários coordenadores: “O MEC não gosta disso, tem que ser projeto de responsabilidade social mesmo, não pode ser estágio” (RELATOS F2, 2013, informação verbal). Esta mesma instituição faz o que a maioria ignora: realiza levantamentos, trabalhando com avaliação *ex-ante* das propostas que pretende desenvolver e possibilitando a circulação da comunidade em atendimento nas clínicas.

A referida proposta tem caráter de continuidade e existe desde 2006. As ações são recreativas e de formação e há uma agenda de atividades. Seu planejamento é fruto de uma pesquisa realizada com a comunidade do entorno. Por essas características podemos entendê-la como um projeto social privado que contribui, de certa forma, para o aumento da qualidade de vida dos grupos atendidos, respeitando as necessidades apontadas pelo grupo.

Além da sistematização dos projetos desenvolvidos por essa IES, do envolvimento aluno-comunidade e dos levantamentos feitos na comunidade do entorno para planejar as atividades, que acontecem também na cidade 2000, num espaço cedido por uma igreja protestante e na própria sede da F11, o que chama a atenção em relação aos projetos desenvolvidos é a livre circulação da comunidade na IES, como já pude presenciar *in loco*. A ausência de fronteiras possibilita, mesmo que timidamente, a aproximação dos alunos com a comunidade do entorno sem as comuns desconfiças de caráter classista.

Por essas características podemos compreender que a F11 atende aos pressupostos de projeto social no seu aspecto mais relevante, que é envolver os diferentes grupos, docentes, discentes e comunidade, numa convivência cotidiana, o que poderá levar ao despertar do senso crítico em relação ao outro a quem se quer atender. Todos os programas desenvolvidos caracterizam-se como uma tentativa de estabelecer um projeto social privado. Em outro momento deste texto apontei uma atividade desenvolvida por essa mesma IES, que se tratava da doação de brinquedos, entre os anos de 2005 e 2006. Isso denota certo avanço em relação à percepção e ao reconhecimento da figura do outro em projetos sociais que têm o direito de apontar suas necessidades, não mais como um simples depositário de vitórias do herói salvador, com um distanciamento regulamentar entre herói e “sujeito desprotegido”.

A distância cômoda que a maioria das instituições e os docentes e discentes mantêm dos grupos atendidos representa a reprodução das condições desiguais nas práticas relativas às propostas desenvolvidas pelas IES. Presta-se um serviço, convive-se durante algumas horas, mas não há um interesse ou discussão entre os alunos para um processo de reflexão sobre as condições sociais vigentes, sobre as questões estruturais e muito menos sobre os valores que cercam essa zona de conforto, como vemos nos relatos de outra IES:

(...) A responsabilidade social aqui na F6 ela é muito mais voltada para formação do discente (pausa solicitada para não gravação), na verdade eles não estão nem preocupados com a questão ambiental, com desenvolvimento sustentável, nada o que a gente tem e faz e persevera e tem essa perspectiva, não sei, aqui é um objetivo muito mais de tentar aparecer e tentar levar o estudante para algumas atividades (...), por mais que a gente apresente uma demanda real da sociedade, não se tem. (...) (RELATOS F6, 2013, informação verbal).

É uma função redentora esvaziada de sentido político, baseada na caridade e na quantificação possível à contribuição para o desenvolvimento social, desde que mensurável pelo MEC e desde que também os “beneficiados” permaneçam em seus lugares dentro da dinâmica social.

É necessário também dizer que os projetos, de um modo geral, são constituídos de múltiplos objetivos ligados às atividades que uma IES deverá desenvolver. Por exemplo, um projeto pode ao mesmo tempo servir como laboratório para os alunos, sendo formulado pelas coordenações de estágio da instituição e prestar um serviço de importância para a comunidade na qual está inserida. Pesquisa, estágio, extensão e responsabilidade social se interconectam por uma orientação do próprio MEC. Seu objetivo fim poderá ser confuso ou incipiente, mas poderá também ser complementar.

Outra peculiaridade que constitui a responsabilidade social na F11 é que através do curso de Direito é desenvolvida uma proposta em parceria com a Secretaria de Justiça do Estado que visa dar celeridade a processos de pessoas em situação de carceragem. A IES contribui na análise desses processos e realiza, uma vez por mês, visitas a presídios para tomar conhecimento da situação judicial de presos que lá estão. Essa proposta se diferencia das demais por esse vínculo direto com a situação de carceragem, propiciado pelas visitas e pelo contato com a realidade dos presídios, uma vez que esse público comumente é rejeitado para o desenvolvimento de projetos pelas IES. Essa rejeição é amplamente justificável

porque “construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como a de classe social” (GOFFMAN, 1982, p-15). Neste sentido, a rejeição a projetos com presidiários, usuários de drogas, prostitutas e outras categorias socialmente estigmatizadas não só se justifica socialmente pelo próprio estigma, mas também porque é para uma instituição privada uma medida, que, segundo eles, salvaguarda a integridade física, e principalmente moral dos seus alunos.

Outra regularidade encontrada nos projetos refere-se a uma recorrência contemporânea nos discursos políticos e nos ativismos sociais, que é o pagamento das “dívidas históricas”. Os discursos que permeiam as políticas sociais, sejam elas públicas ou privadas, se baseiam nessa renegociação. Ações e políticas adotam esse argumento para justificar a adoção de posturas e medidas em relação a segmentos da sociedade que deverão ser beneficiados com programas sociais e culturais. O que seria absolutamente legítimo se não fosse a falta de reconhecimento do saber e das necessidades do outro “no pagamento dessas dívidas”.

Já em relação a F5 pude perceber, nos diversos contatos que tivemos, que as ações de responsabilidade social estão estreitamente ligadas a atividades do núcleo de práticas jurídicas dessa IES. É praticamente por esse meio que elas existem. Talvez seja porque a IES, até 2012, ofertava apenas 4 cursos: Direito, Administração, Ciências da Computação e Marketing. Trata-se de uma IES com poucos cursos e poucos alunos, mas com muita tradição no mercado do ensino privado.

O projeto de referência enviado pela F5 se refere a uma ação promovida anualmente, que acontece desde o ano de 2007. Desse modo, além da permanência do núcleo, “juntamente com as atividades de acesso à justiça, foram implantadas as atividades de conciliação e mediação tanto na formação acadêmica, como na oferta dos serviços à comunidade fortalezense.” (PROJETOS F5, 2011/2012). O MEC (1994) obriga as instituições de ensino a proporcionarem

práticas de estágio supervisionado por meio da implantação de núcleos de práticas jurídicas²⁷.

A intenção declarada pela IES é de dar uma formação humanizada aos acadêmicos do curso de Direito “fazendo-os conscientes da necessidade de extrapolação do conhecimento técnico-científico para a comunidade, e através da prática jurídica e de oferta de serviços de assistência e assessoria jurídica gratuita realizar ações continuadas de responsabilidade social”. (F5, 2011/2012, PROJETOS). Segundo Santos (2012), há uma pressão cada vez mais latente para que o conhecimento seja submetido a critérios de eficácia e de produtividade empresarial, assim como de responsabilidade social, num sentido lato, que é como ele utiliza o termo. Os núcleos de práticas jurídicas, apesar de prestarem um serviço à comunidade, não se configuram como uma política institucional de responsabilidade social. Seu objetivo fim é servir como laboratório para seus alunos, um espaço de estágio gestado pela própria IES.

A atividade enviada e descrita como proposta de referência da F5, como já foi dito, foi um dia de serviço de orientação jurídica desenvolvido em parceria com um sindicato patronal, atividade intercambiada pelo Programa Formação Cidadã. Por sua continuidade e sistematização, uma vez que acontece desde 2007, pode ser classificada como um projeto social, mas o objetivo fim dessa atividade é o aprimoramento da prática profissional dos alunos do curso de Direito, e não o envolvimento com as comunidades beneficiadas. Os benefícios buscados são de aperfeiçoamento para os alunos, com *cases* ou situações cotidianas.

É bom que se diga que as atividades, quando classificadas na condição de ação social ou projeto social, descrevendo seu objetivo fim como estágio ou

²⁷ Art. 7º da Resolução nº 3 do **Conselho Nacional de Educação**: O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9409&Itemid>.
Acesso em 01.06.2013

quaisquer outras políticas institucionais no ensino superior, não perdem a possibilidade de participação e interação dos alunos com as comunidades em atendimento. O envolvimento dos docentes, coordenadores de responsabilidade social ou não, não é uma situação teatral. Os sujeitos se envolvem, comprometem-se com as diversas questões cotidianas, complexas e surpreendentes. Numa ação comunitária, em 2011, o atendimento jurídico de uma IES integrante do Programa supracitado recebeu uma pessoa da comunidade que buscava informações sobre a seguinte situação: no caso da tentativa de suicídio, por parte dela, e não conseguindo êxito, queria saber se haveria a possibilidade de ela ser presa, pois ela queria morrer, mas não queria ser presa. Essa realidade agitou bastante os alunos, mobilizando-os na busca de uma solução. A pessoa acabou sendo encaminhada ao atendimento psicológico de outra IES também integrante do grupo.

Isso não significa que atendimentos pontuais mudarão situações de ordem social, política ou econômica. Mas o fato é que o objetivo fim da IES, que é oferecer um universo mais amplo de aprendizagem que as suas próprias referências de mundo e de seus alunos, é tocado, de alguma forma. Isso denota que a responsabilidade social como prática ou como discurso é bem mais complexa e paradoxal do que podemos prever numa tentativa compreensiva e analítica.

No *site* institucional da F5 são relacionadas sete iniciativas, que vão da ação comunitária a visita técnica a projetos sociais desenvolvidos por outros segmentos. Além destes, disponibiliza para o público um plano didático-pedagógico, (denominação utilizadas por eles), em que é descrita, dentre outras diretrizes a missão de responsabilidade social da IES:

Formar cidadãos competentes, críticos, éticos e humanistas para atuarem como agentes transformadores na produção e difusão de conhecimentos que promovam o alcance ou a melhoria do bem-estar humano e do meio ambiente possibilitando a sustentabilidade das gerações futuras. (PUBLICIDADE F5, 2013).

O plano disposto no *site* deixa claro que a instituição acredita numa implementação gradual de uma política de responsabilidade. São traçadas metas, realizadas comparações com outras instituições e previsto um cronograma com ações em curto, médio e longo prazo, objetivando a futura implantação de um programa e a criação de um “centro de extensão universitária” que visa gerir, monitorar e avaliar suas ações.

Encontrar essa informação publicada em seu *site*, em que a IES admite e torna pública a fragilidade de suas ações e a ideia ainda não constituída de responsabilidade social, deixa claro que a IES ainda não alcançou esse patamar. Talvez seja um mecanismo de resposta aos constantes processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos que as instituições submetem ao MEC, até porque a referida IES se coloca como uma dentre tantas outras que “esqueceram” sua função social:

As Instituições de Ensino Superior têm como missão gerar conhecimento e profissionais cidadãos voltados para o atendimento das necessidades de desenvolvimento dos países, tais como pobreza, desintegração social, desenvolvimento do capital social, proteção dos recursos naturais – isto é, a possibilidade do desenvolvimento sustentável. Porém, a academia tem esquecido, ao longo dos anos, sua responsabilidade social e hoje, diante da Reforma Universitária, as IES retomam a sua função - “[...] promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais [...]”¹ – por meio da inserção da Responsabilidade Social Universitária em seu quadro de extensão. (PUBLICIDADE F5, 2013).

Essa descrição contextualiza a responsabilidade social no âmbito das mudanças ainda não internalizadas e digeridas no universo acadêmico, mas se refere também a uma conclusão: se a noção de socialmente responsável ainda não foi objetivada, eu não estou só nessa condição.

A F3 enviou como proposta de referência uma ação comunitária de prestação de serviços na área de saúde envolvendo alunos dos cursos de Enfermagem e Fisioterapia. As atividades consistem em proporcionar atendimento com teste de glicemia, orientações de higiene, avaliação do Índice de Massa Corpórea (IMC), dentre outras. A IES declara que “o envolvimento dos acadêmicos em ações de cunho social é uma constante” (PROPOSTAS F3, 2011/2012). O *site* não apresenta um link para os projetos ou ações de responsabilidade social que eles desenvolvem. A proposta de referência da F3, a prestação de serviço comunitário, foi desenvolvida em parceria com o Programa Formação Cidadã – FIRESO/FIEC, realizada através dos alunos do curso de Enfermagem e Fisioterapia, como já foi dito, numa associação de catadores de material reciclável, localizada no bairro Jangurussu, nesta Capital. Segundo a faculdade, a proposta objetiva “despertar uma consciência social nos alunos, unindo a teoria e a prática de forma consciente.” (PROPOSTA F3, 2011).

A prática dessa IES pode ser entendida também como uma *ação social*. O grupo escolhido para o desenvolvimento dessa ação foi uma opção coletiva, mas antes de tudo oportuna, porque segundo os registros das reuniões de planejamento, precisava-se de um espaço ou “comunidade carente” na qual se pudesse desenvolver uma ação social com o grupo, envolvendo as IES que integram o Programa Formação Cidadã (FIEC), que assumiu o papel de intercambiar a ação junto a comunidade, com a prestação de serviços de saúde, orientação jurídica, dentre outros. Esta atitude também é de extrema relevância para o entendimento dos aspectos que envolvem as escolhas dos grupos que serão beneficiados pelos projetos institucionais, pois eles não deverão representar perigo para a instituição. Quanto mais organizados em ONG ou associações, melhor para facilitar a oferta do produto “política social”. Isso mantém a ação e resguarda a zona de conforto da comunidade acadêmica. Há alguns anos presencie uma instituição receber a determinação de seu *staff* para que levasse seguranças para acompanhar os alunos na prestação de um serviço comunitário.

A IES em questão compõe o grupo pesquisado, mas a situação não pertence a esse recorte temporal que priorizei. É apenas um exemplo que denota o tipo de relação gerada nas interações planejadas pelas IES. Como recurso possível e viável para se perceber esse contexto no sentido de possibilitar que as IES apreendam melhor o seu papel, assim como os condicionantes presentes numa pretensa aproximação, interação e intervenção social nas comunidades, a avaliação é relevante. A coerência avaliativa de seus atos faz entender que em políticas sociais “as organizações devem assumir a avaliação como procedimento que lhes permita aprimorar suas ações, e mais que isso, manter uma relação de transparência com seu público-alvo (...)” (CARVALHO, 2001, p-61). Isso poderá contribuir para amenizar a superficialidade desse contato.

A F4 apresentou como proposta de referência um dia de prestação de serviços comunitários, em parceria com um sindicato patronal, tratando-se de orientação jurídica com alunos e professores do curso de Direito. “A população recebeu orientação sobre questões envolvendo pensão alimentícia, disputa por bens, direito do consumidor, dentre outras.” (PROJETOS F4, 2011/2012). O *site* também não apresenta um *link* para políticas ou ações.

F3 e F4 não se diferenciam muitos em termos de direcionamentos, uma vez que são geridas e mantidas pelo mesmo grupo. O propósito, segundo discurso

proferido pela direção é, em última instância, “nós temos que levar o aluno à realidade”. (DIREÇÃO, 2012, informação verbal). Vale ressaltar que no grupo que integra o programa formação cidadã essas duas IES são representadas pela direção geral. “Nós temos o slogan: qualidade e responsabilidade social, se vocês virem na televisão, não é só um slogan não”. Desse modo, a IES constrói sua ideia de projeto social como uma possibilidade de sensibilização de seus alunos em relação às questões ou problemas sociais. Ao longo de toda a fala da direção, ela reforça a ideia de que é necessário perceber a situação de calamidade social em que vivemos para o aluno se tornar um profissional melhor. Como em muitos casos, o foco é o aluno, é uma intervenção com contrapartida.

No cotidiano de desenvolvimento dos projetos as discussões vão muito além do caráter pragmático, estratégico e/ou corporativo fundado na lógica capitalista de consumo. Idealmente os projetos apresentam a adoção da responsabilidade social como mecanismo de participação na sociedade civil, prevendo consequências políticas, educacionais e éticas. Trata-se do universo acadêmico na condição de empresa elaborando projetos sociais privados que favorecerão, em princípio, as comunidades escolhidas para os atendimentos, as quais, de alguma forma, são percebidas, na maioria das vezes, a partir de suas carências, e não de suas potencialidades. São sujeitos educadores, equivocados ou não, acreditando no papel e na função social de sua prática docente.

Assim, a avaliação dos projetos e das ações sociais pelos seus executores torna-se, cada vez mais, um imperativo ético, entendendo que “exigem conhecer e acompanhar a insuprimível equação entre gastos (...) e custo-efetividade de políticas e programas destinados a produzir maior equidade social”. (CARVALHO, 2001, p-60). Como necessidade de mercado a sua obrigação institucional é efetivar-se. As empresas investem e querem resultados, virando uma meta empresarial como outra qualquer. A não existência dessa avaliação torna suas propostas ambíguas. O foco, na maioria das vezes é o aluno, e não o público-alvo dos possíveis beneficiados com os projetos escolhidos. A avaliação deixa de ser, assim, um critério importante.

No que se refere a projetos sociais, privados ou públicos, é preciso primeiramente percebê-los dentro dos quadros da sua totalidade social, onde se situam vários sujeitos que se relacionam e que são implicados nesses projetos. Essa relação poderá ser conflituosa por conta da própria pluralidade de comportamentos e

percepções de mundo que caracterizam essas relações. E, ainda, entender que esses sujeitos que elaboram propostas interventivas assumiram para si mesmos, por função institucional/empresarial, o papel de interventores no campo social. Eles propagam medidas e transformações sociais em seus discursos, mas na prática geram frações de classes assumindo funções e levantando bandeiras, muitas vezes sem o menor conhecimento da realidade apontada como vulnerável ou carente.

É por conta de todas essas questões que percebo as diretrizes ligadas ao MEC, bem como as medidas corporativas da ISO 26000, sugerem, discursivamente, como medida interventivas que essas políticas sociais privadas estejam intrinsecamente ligadas a condutas de comportamento, à revisão de valores e à adoção de novas posturas de gestão e que estejam atentas aos impactos gerados por sua atuação no mercado. A literatura administrativa dispõe de ferramentas e conceituações para elaboração de códigos de ética e conduta empresarial. A ISO 26000 é conduzida por um glossário do que é socialmente aceito no mercado, embora isso não signifique necessariamente consciência social ou política. Significa alcance de metas dentro do que é socialmente aceito e oportuno para as empresas.

Os projetos sociais estão diretamente ligados, em termos de escolha dos beneficiados, à formulação e à implementação à maneira como os grupos e os setores particulares vivenciam e interpretam a pobreza que pretendem reverter e a desigualdade que os coloca em lados opostos. “(...) nossos outros, os “pobres”, parecem ter sido vítimas da nossa pressa de marcar posições e nos distinguirmos, (...)” (ZALUAR, 2000, p-35). Se a intenção institucional é promover a igualdade, significa que grau de instrução, poder aquisitivo, capital social e/ou processo histórico que separam e diferenciam esses grupos entre si, deverão, agora, de algum modo, servir para aproximá-los. Contudo, isso significa, na prática, derrubar fronteiras “(...) com as marcas já purificadas do que rejeitamos como menor, inferior, inculto, tradicional e atrasado”. (ZALUAR, 2000, p-35).

Processo histórico e capital os dividem por interesses opostos. Essa diferenciação é louvada como uma conquista, pois muitos projetos sociais funcionam no sentido de possibilitar aos que estão à margem a mesma condição diferenciada atribuída pelo poder aquisitivo dos “redentores” de plantão, ou seja, na prática significa alçar à condição de consumidores.

Essas configurações interpretativas de reconhecimento ou não reconhecimento das necessidades do outro, na sua singularidade, mudam ao longo do tempo. Por exemplo, a maneira como os grupos são vistos na condição que os tornou socialmente vulneráveis (pobres, negros, mulheres, homossexuais) pode assumir uma categoria mais estigmatizada ou menos estigmatizada, a depender do contexto histórico e cultural em que se apresenta. “Além disso, houve alterações nos tipos de desgraças que causam preocupação” (GOFFMAN, 1982, p-11). Essas mudanças culturais, embora lentas, são permanentes, e é o que nos permite falar hoje numa busca por uma situação mais igualitária, seja no campo de luta política, seja como estratégia de marketing empresarial.

Este vínculo, acordado pelo “bom ajustamento”, entre políticas institucionais e os beneficiários restringe “(...) as demandas a aspectos tópicos, de objetivos limitados, contrastados com formulações pragmáticas amplas, provoca a diluição dos vínculos horizontais de solidariedade, reforçando vínculos verticais que obrigam os subordinados aos seus superiores (...)” (ZALUAR, 2000, p-48).

O exemplo da faculdade F1 representa essa lenta mudança de percepção do outro: o “Projeto Zé Peão, objetivando alfabetização na construção civil” - desenvolvido entre 2005 e 2006 pela F1, tem no nome dado ao projeto a sugestão de que se trata da alfabetização de sujeitos rústicos (corriqueiramente falando, num sentido pejorativo), pessoas que executam trabalhos que não exigem intelectualidade elevada. Atualmente, é possível perceber, nessa mesma IES, que, de um modo geral, os projetos envolvem questões mais substanciais e menos pontuais, e que há certo avanço na escolha dos temas e no desenvolvimento das ações, inclusive em relação a autoavaliação dos projetos realizados pela IES:

(...) são projetos que existiram e que ainda existem, alguns merecem registro, apesar de pontuais (...) e outros projetos que são permanentes (...) alguns projetos tem caráter de extensão e responsabilidade social (...). O que a gente percebe aqui na faculdade é que... Quando um professor ou um curso apresenta nessa linha, a gente se sente apoiado pela instituição, ela cria condições pra que a gente efetive. (RELATOS F1²⁸, 2013, informação verbal).

O relato da coordenadora denotou, ainda, que não há grandes dificuldades em relação ao orçamento institucional disponibilizado para o

²⁸Relato colhido oralmente, em julho de 2013, na Instituição de Ensino Superior **F1**. A fonte fez requisição de sigilo.

desenvolvimento dos projetos, mas que de um modo geral as coordenações não têm muito interesse nessa área.

Outro exemplo, agora da F3, aponta para o mesmo sentido. No passado recente eles falavam em um projeto desenvolvido no centro de queimados do IJF, de caráter pontual: “Os alunos do curso de Fisioterapia distribuíram brinquedos e lanches”. Hoje a mesma IES desenvolve um programa que trata da gravidez, “que objetiva promover nas comunidades de baixa renda a melhoria da qualidade de vida no ciclo gravídico-puerperal e acompanhar criança nos três primeiros anos de vida enfocando os aspectos educacionais, espirituais, físicos, emocionais e sociais”. A proposta é desenvolvida pela F3 desde 2009, criando vínculos com a comunidade numa situação em que a mãe precisa de assistência, além de ter sido planejado a partir de uma avaliação das necessidades daquela comunidade, sendo identificadas altas taxas de natalidade e com pouca ou nenhuma assistência às mães.

Essa mudança na forma e no foco das propostas que são desenvolvidas se deve também à forma como as IES entendem responsabilidade social, assim como ao que o MEC objetiva nas avaliações. Porque a mesma mudança emblemática é encontrada em outras IES, uma proposta de “combate ao analfabetismo digital como condição de cidadania na comunidade dos cocos, no bairro Praia do Futuro”, entre 2005 e 2006, pela então F2, hoje centro universitário. Nesse caso, o tema representa certo modismo em relação aos projetos sociais da época e à grande importância dada à inclusão digital como condição de cidadania, uma ação que não necessariamente gera reflexão para aqueles que participam, embora possa ter possibilitado aprendizado para o público-alvo beneficiado.

Hoje está implantado na mesma IES (F2) um programa de tratamento e reutilização da água, que apresenta uma ideia muito mais avançada. Nesse caso, no que se refere à preservação do meio ambiente: “A água que é utilizada no lavatório vai pra uma cisterna, que foi feita somente pra isso. Exclusivamente, ela recebe um tratamento químico e ela retorna para ser utilizada como descarga de aparelho sanitário” (RELATOS²⁹ F2, 2013). Nos seus relatos, ele explicou ainda que as reformas estruturais para o reaproveitamento de água foram estendidas aos bebedores e aparelhos de ar-condicionado. Todo o processo foi realizado com

²⁹ ²⁹Relato colhido oralmente, em junho de 2013, na Instituição de Ensino Superior **F2**. A fonte fez requisição de sigilo.

levantamento e estudo prévio sobre a reutilização de água e o plano arquitetônico para os prédios da IES. Obviamente, a IES acabou reduzindo gastos com conta de água. Pode-se dizer que é uma medida que impacta na redução do consumo de água e, conseqüentemente, contribui para a preservação ambiental. A IES possui duas sedes e em uma delas a redução diária no consumo de água é de 1.480 litros.

Na mesma conversa o entrevistado chamou a atenção para o fato de o MEC dar mais importância a projetos e ações de responsabilidade social que têm continuidade e coerência na relação entre o plano de trabalho e a ação. Se compararmos a perspectiva pontual da ação anterior, de propiciar inclusão digital com a perspectiva de hoje, para além do assistencialismo, percebendo a participação social de maneira mais ampla e contínua, é possível perceber certo avanço. Se o objetivo fim é agradar o MEC, isso não mais importa, porque cotidianamente outras atitudes estão sendo convertidas. A IES adota ainda torneiras temporizadas, coleta seletiva e campanhas anuais relativas a questões ambientais. Não há como negar que tudo isso gera um movimento positivo.

Para as instituições de ensino superior, considerando um desenho geral das propostas em relação ao contorno descritivo que as caracteriza, a pretensão institucional é dimensioná-las em termos de implicações como: uma empresa que gera benefícios sociais na interação com os beneficiados; envolvendo um público consumidor que é movido com o valor social agregado ao produto dessa empresa, classificado na linguagem empresarial como o cliente externo (o aluno), que supostamente é atingido pelo processo de conscientização gerado por essa ação ou projeto, assim como a sensibilização dos clientes internos (funcionários) em relação às “causas” assumidas.

Todo meu esforço neste trabalho de pesquisa tem sido no sentido de compreender/descrever a lógica dos discursos em torno dessas propostas, que se apropriam de imperativos corporativos e regulamentares e reverberam esses imperativos em projetos e ações sociais privadas com o envolvimento de professores, alunos e comunidade. Nessa perspectiva identifiquei um aspecto recorrente em relação aos vários atores sociais envolvidos (construções conceituais, legislação, empresas, sujeitos e instituições de ensino). Estes apresentam, em diferentes medidas, uma evolução que oscila entre a “caridade cristã”, uma solidariedade sem muito comprometimento com as questões

relacionadas aos grupos beneficiados, e certa “consciência política”, refletindo a necessidade de mudanças mais significativas.

A empresa/instituição de ensino tem obrigações pontuais nesse processo coletivo que solicita a sociedade civil como partícipe. Bauman (2011) se pergunta se é possível uma ética nas relações de consumo. Acho que é exatamente este o ponto-chave das propostas de responsabilidade social: a tentativa (que não me pareceu altruísta, ao contrário, ela se objetiva na manutenção das relações de consumo, mas transcende quando os sujeitos dela se apropriam) de se construir uma ética nas relações empresariais. Essa tentativa leva em conta a pressão de diversos setores da sociedade, do mercado, dos movimentos sociais, da lei, das normatizações internacionais, da cultura e da microestrutura que faz de uma instituição de ensino ser concebida como tal. Esses aspectos que contextualizam essas singularidades é o que tem me permitido fazer algumas apreciações na interpretação dos discursos em torno das práticas de responsabilidade social no ensino superior privado.

Esse processo traz à tona um conjunto de normas regulamentares que para se efetivarem deveriam se converter em normas de conduta, já que requerem posicionamentos acerca de equidade social, de maneiras de se abordar as questões de gênero, “(...) a temática que gerou discussão sobre homofobia foi demandada pelos cursos de Pedagogia e Serviço Social” (RELATOS³⁰ F6, 2012, informação verbal), de relação com a natureza, de ideia constituída sobre aceitação das diferenças: “(...) nós temos que levar esse aluno pra aonde acontecem os fatos (...), indo pra as comunidades carentes” (DIREÇÃO³¹ F12, 2012, informação verbal); de pluriculturalidade, de combate ao trabalho infantil e/ou escravo, de direitos humanos, quase tudo que atormenta a sociedade contemporânea e que por vezes se converte em medidas governamentais e ativismos políticos.

Mas “como resultado de toda essa operação, responsabilidades públicas são repassadas a entidades privadas”. (MANCEBO, 2007, p-110). É uma espécie de intervenção privada que tenta se impor através de uma regulamentação do MEC e de uma certificação da ISO 26000 e de outras

³⁰ ³⁰ Relato colhido oralmente, em maio de 2013, na Instituição de Ensino Superior **F6**. A fonte fez requisição de sigilo.

³¹ Informação colhida em pronunciamento público em novembro de 2012.

instâncias e, principalmente, da significação dessas regras quando decompostas em projetos e discursos.

Essa configuração me fez atribuir aos projetos e às ações sociais privadas a imprudência de não se perceber sempre numa qualidade redentora e de reparadores, nomeados institucionalmente de dívidas históricas. A essa percepção aliei a situação de crise das universidades contemporâneas apontada por Santos (2012). Os discursos e as propostas interventivas apresentados pelas IES em seus *sites*, as amostras de práticas enviadas a mim, os discursos proferidos por seus dirigentes, enfim, todo material empírico que pude coletar refletem os dissensos e as singularidades dessas propostas de intervenção social e da formação uma solidariedade verticalizada.

Outro aspecto desse processo que reflete a necessidade da adoção de novos parâmetros de conduta é que os determinantes do MEC, da ISO 26000 e de outras regulamentações ou indicativos administrativos ligados aos projetos de responsabilidade social apontam problemas e caminhos conceitualmente descritos. Quando não possuem legislação os documentos tomam para si a missão de fazê-lo. Assim, se é o caso de você pensar em escravizar alguém a ISO 26000 diz para você o que é trabalho forçado e seria muito feio a empresa desavisadamente praticá-lo.

Convém que a organização não se envolva nem se beneficie do uso de qualquer tipo de trabalho forçado ou compulsório. Convém que nenhum trabalho ou serviço seja exigido de nenhuma pessoa sob ameaça de qualquer punição ou quando o trabalho não for realizado voluntariamente. Convém que a organização não se envolva nem se beneficie de trabalho prisional, salvo se os prisioneiros tiverem sido condenados em um tribunal judicial e seu trabalho estiver sob a supervisão e controle de um órgão público. Além disso, Convém que o trabalho prisional não seja usado por organizações privadas, salvo se realizado de maneira voluntária, o que pode ser comprovado, entre outras coisas, por condições justas e dignas de trabalho. (ISO 26000, 2010, p-33)³².

Significa dizer que textualmente apontam para a ideia da construção de mundo mais justo dentro do sistema capitalista. Nisso consiste sua contradição e sua significância: discursivamente é fácil propagar a preservação ambiental, mas na prática, para o mercado, é uma questão secundária; falar na promoção da equidade social, mas na sociedade de consumo o objetivo fim é o lucro, que se dá

³² O texto citado referenda-se na Organização Internacional do Trabalho (OIT).

pela diferenciação, pelo status e pela possibilidade de consumo, “subir no palco significa manter outras pessoas fora dele” (KUNDERA *apud* BAUMAN, 2011, 150).

A iniciativa de se pensar numa regulamentação para responsabilidade social não é desconectada das pressões políticas no âmbito mundial dos ativismos, dos movimentos sociais e essencialmente de referências mercadológicas. A NBR 16001 historiciza o processo de criação dos documentos regulamentares em que ela se baseia e acompanha, a exemplo da ISO 26000, situando a participação de vários setores da sociedade no seu processo de formulação. Pode-se dizer que esse movimento está ligado a matrizes culturais mais amplas. Por conta da universalidade dessas questões elas não estão no âmbito nacional, e mesmo as regulamentações nacionais são editadas e reeditadas como foco em decisões e perspectivas supranacionais. Claro que não podemos perder de vista que a ISO é centrada na hierarquização e na concorrência, e não tem por objetivo grandes rupturas. Assumir algo que é cada vez mais necessário (por exemplo, preservação ambiental) não significa que se queira ou esteja preparado para isso.

A maioria das informações aqui descritas com a denominação de propostas, quando citadas na íntegra foram publicadas em agosto de 2012, num informativo sobre o Programa Formação Cidadã, editado pelo FIRESO/FIEC. Tornaram-se, portanto, informações públicas.

A evolução do conceito de responsabilidade social na teoria administrativa percorre uma linha que vai da caridade cristã à institucionalização/regulamentação da política social. Não por acaso identifiquei este mesmo percurso em relação às propostas investigadas. É interessante perceber que os projetos elaborados, de um modo geral, também assumem características que vão do ato caridoso (filantrópico) às práticas institucionalizadas, orçadas, racionalizadas, fundamentadas e, por vezes, avaliadas. Dentro de uma perspectiva de contribuição muito própria do capitalismo, ou seja, dentro de um sistema de troca mercantil e regulamentar. Embora todas as IES institucionalizem seus programas, o fazer sempre assume roupagens de ato caridoso, pontual. Todos estão permeados de discursos de bondade e amabilidade com o próximo.

É nesse contexto que as IES assumem, como propostas interventivas sociais em ações comunitárias, a função de salvar o mundo de suas enfermidades e salvar os sujeitos da situação de suposta ignorância em que vivem. Para as IES se

apresenta a faceta tragicômica desse processo, que é ao mesmo tempo a fala da aceitação das diferenças, desde que essas diferenças sejam colocadas em um patamar inferior, permitindo-se a ajuda e a caridade oferecida, na forma como é oferecida e estabelecida segundo suas referências.

Nessa perspectiva, a “função redentora” aparece como uma tipologia possível para esta pesquisa, entendida inicialmente na perspectiva semelhante dada à definição de educação redentora: “A educação coloca-se acima da vida social e será ela a salvar (redimir) a sociedade de seus desequilíbrios, o que é um desejo que não se sustenta frente a uma análise consistente da vida social” (LUCKESI, 2010, s/p), mas também e essencialmente porque toda essa condição assumida de redentor está carregada de uma visão estigmatizada dos indivíduos alvo de suas propostas. Os grupos instituídos atribuem ao seu grupo características humanas superiores e seu discurso de libertação é ao mesmo tempo um discurso de diferenciação (MARTINS, 2008), que pode assumir um papel discriminatório que rejeita e afasta. Não se reconhecendo como discriminatório assumem a condição de redentores dos membros dos grupos excluídos. Os discursos institucionais educativos assumem, assim, uma função redentora através de um chavão bastante utilizado nas políticas sociais, sejam elas públicas ou privadas, o resgate: “Vamos resgatar essas pessoas da situação de miséria”, é o que dizem.

Nesse épico solidário as IES e seus colaboradores assumem o arquétipo de herói, e “aos carentes” é dado o papel dos indefesos. Exatamente como no arquétipo de herói da linguagem dos quadrinhos, esses sujeitos a serviço das instituições posicionam-se como parte integrante de “sujeitos institucionais” representando uma condição humana complexa, confusa em suas escolhas éticas, transvestida do espírito altruísta, baseado numa moral, fraterna e numa justiça professada, mas distante dos problemas sociais. Neste caso estou falando de uma “ética” e de uma “moral” citadas nos textos das recomendações do MEC, principalmente por essa condição assumida como guardiã das causas da moda, pelo poder comumente autoatribuído ao saber acadêmico e seus detentores, talvez resquícios dessa posição de vanguarda que as instituições de ensino perderam, como afirma Santos (2012).

É muito comum não se distinguir a estigmatização grupal dos preconceitos individuais, não os relacionando entre si. Não podemos perceber isso como um ato refletido dos “sujeitos institucionais”, ou seja, promotores e ativistas de

regras institucionalizadas pelas IES. Eles acreditam que sua condição intelectual poderá salvar o pobre e por isso mesmo ignorante e despolitizado, de sua própria condição estigmatizada. “(...) Ela depende de que os normais não sejam pressionados além do ponto em que podem facilmente dar aceitação, ou na pior das hipóteses, oferecê-la com dificuldade (...)” (GOFFMAN, 1982, p-132). É o que Goffman (1982) chama de aceitação condicional, essa aceitação quando disposta como intervenção social assume uma clara função redentora. Não é uma prática que se lê, que se autoavalia na maneira como percebe o outro beneficiado com as políticas e/ou projetos sociais privados. Acredito que é consequência de um despreparo para lidar com segmentos sociais até então recriminados.

Entende-se que “toda decisão e sua implementação – no campo social – está permeada de opiniões, valores, pautas culturais, demandas e pressões que estão em constante embate, influenciando processos e resultados”. (CARVALHO, 2001, p-64). Há, de um lado, uma pressão social para comportamentos politicamente corretos e há, de outro, as determinações institucionais ligadas à sua função gestora/educacional/empresarial que nem sempre se coaduna com uma cultura contemporânea de aceitação e reconhecimento do outro.

De acordo com os objetivos descritos nos projetos enumerados pela F3, o atendimento dado a uma comunidade carente possibilita o esclarecimento em área que elas não possuem qualquer informação, que “levou atendimento de qualidade para um segmento carente da população cearense, que de outra forma não teria como ter acesso a informações e orientações tão importantes para a sua saúde” (PROPOSTAS F3, 2012). Intercambiando essas ações há muitas práticas culturais permeadas de preconceito arraigadas de estigmas estabelecidos. “A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. (GOFFMAN, 1982, p-12). A “função redentora” na sua condição de salvar o outro não o reconhece por sua singularidade, mas por sua estigmatização. Para Goffman (1982) o termo estigma refere-se a “um atributo profundamente depreciativo”. O fato é que a condição em que aquele que leva o serviço comunitário, o benefício para o outro, vê-se muitas vezes como esclarecido, dominante, condição que não se dilui nesse processo de pretensa “integração com a comunidade”. Não se dilui, mas também sozinha não é capaz de dar conta da apreensão dessas configurações que engendram a elaboração e implementação dos projetos de responsabilidade social

das IES. Nisso consiste a contradição desse processo e oscilação no modo de percebê-lo.

Nessa mesma ação supracitada, que envolveu F3, F4 e F6, um caso pitoresco chamou a atenção das IES e da organização do programa: uma briga entre as lideranças comunitárias locais em que uma delas reivindicava o direito de ter sido consultada sobre a realização dessa ação. Por conta desse episódio nunca mais o grupo voltou àquele local, porque todos consideraram a possibilidade de os alunos terem sido colocados em uma situação de risco à sua integridade física, o que poderia manchar seriamente o nome das instituições. Desse modo, reforça-se a afirmação já feita de que a equidade social para o entendimento das políticas e das ações desenvolvidas tem ressalvas e, principalmente, fronteiras. Vale ressaltar que o risco realmente aconteceu.

São essas condições relacionadas que, no meu modo de entender, configuram os projetos institucionais à condição assumida, mas não necessariamente percebida de “função redentora”. Pode também ser remanescente da situação de vanguarda que um dia as instituições de ensino superior ocuparam em relação à reflexão sobre os problemas sociais. (SOUSA, 2012). Hoje, convocadas como partícipes, elas ainda acreditam que podem resgatar os sujeitos adjetivados muitas vezes como pobres e infelizes, de sua condição vista como miséria de tudo. É desse modo que se percebe o outro a quem a figura do herói irá dar a “condição cidadã”, em suas palavras, como algo que se oferece e não como uma conquista ou até mesmo uma busca, consequência de uma consciência política: “Nós estamos oferecendo cidadania”, dizem eles. A função redentora, nesse contexto, é um ato caridoso embalado para presente.

Essa mesma falta de criticidade e de consciência política está presente na necessidade objetiva de desenvolver os projetos sociais. Não pode ser entendida como uma escolha de participação política, de transformação das questões sociais que nos afligem. É uma atitude necessária, como prática profissional. O mercado impõe, a ISO 26000 referenda e o MEC regulamenta, portanto é uma determinação que exige um cumprimento das regras, e as IES não têm o menor constrangimento de assumir que, enquanto cumprem determinações legais, desenvolvem projetos sociais, e não o contrário. Significa que as formas de apropriações desses determinantes e seus consequentes projetos realizados não geram implicações reais. Se uma IES promove a coleta seletiva porque aos olhos do MEC ela é

necessária, urgente e aplaudida (1 ponto para a IES), esse processo não deixa de refletir nos impactos ambientais.

As empresas ou instituições “precisam contribuir para o desenvolvimento social”. Não importando a quem se dirijam seus projetos eles serão contabilizados através de seus registros iconográficos e relatórios. Significa dizer que o crescente número de empresas precisando mercadologicamente agregar valor social aos produtos vendidos poderá gerar uma condição de escolha para as ditas comunidades carentes, possibilitando o alcance de um patamar decisório do que querem e do que precisam. Já temos exemplo de comunidades indígenas ligadas ao programa que fazem uma triagem dos benefícios que aceitam receber.

Em relação aos projetos analisados, não percebi uma organização mais sistemática no que se refere a um levantamento prévio sobre os anseios e as necessidades das comunidades atendidas, como já sugerido. Não há uma avaliação sistematizada. Os benefícios levados a elas são planejados de acordo com a referência institucional e a percepção de mundo de seus gestores daquilo que ele sugere que é importante e bom para uma “comunidade carente”. Ou como dito pela F6, “surgiu muito da demanda” (RELATOS³³ F6, 2013, informação verbal). Nesse sentido, outra regularidade é a ausência de conhecimento sobre a realidade em que há a pretensão de se inserir, fundada na ideia de “promoção da integração alunos/comunidade”. (RELATOS³⁴ F6, 2013, informação verbal).

A F4, na sua atividade ou prática de responsabilidade social apresentada, descreve um serviço de orientação jurídica porque “o ensino das Ciências Jurídicas fica mais completo quando agrega prática à teoria”. (PROPOSTAS F4, 2011). A atividade foi realizada também em parceria com o programa supracitado, numa promoção do sindicato da indústria têxtil e aconteceu nas instalações do Serviço Social da Indústria (SESI/Parangaba). Esse tipo de serviço comunitário está relacionado ao esclarecimento de dúvidas de cunho legal, tratando de assuntos como pensão alimentícia, disputa por bens, direito do consumidor, dentre outras. A faculdade acredita que

O ensino do Direito preza pela prática, estimulando os alunos a atuarem em questões reais por meio do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) em parceria

³³Relato colhido oralmente, em maio de 2013, na Instituição de Ensino Superior **F6**. A fonte fez requisição de sigilo.

³⁴ Ibidem.

com a Defensoria Pública do Estado do Ceará (DPE), despertando em cada acadêmico o espírito de Responsabilidade Social e a preocupação com os que precisam de justiça” (RELATOS³⁵ F4, 2011).

Nesse sentido, como o foco não é a comunidade, mas a possibilidade de o aluno praticar seus conhecimentos prestando um serviço comunitário, uma *ação social* que, de acordo com eles, possibilita o aprimoramento profissional para os alunos, um laboratório vivo. Os critérios de escolha é que são relevantes para a faculdade: “Os alunos atuarem em questões reais”, ou seja, na medida em que os favorecem profissionalmente e supostamente despertam “a preocupação com os que precisam de justiça”, numa relação em que as comunidades são percebidas como “carentes de virtudes”, necessitados de tudo, e por acaso de justiça. Na sociodinâmica da estigmatização, a função redentora mais uma vez se sobressai nesse processo de solidariedade verticalizada. (ZALUAR, 2001).

As próprias instituições apontam dificuldades na implantação de políticas que são da ordem de um ativismo social não alcançado. A quase totalidade das IES pesquisadas evitam envolver-se com projetos ligados a prostituição, presídios, homossexualidade. Na percepção dos dirigentes, esses grupos envolvem posicionamentos morais valorativos, enquanto desenvolver programa de assistência às crianças com câncer lhes mais parece mais digno e moralmente aceito, exemplos como já foram apontados ao longo do texto.

Como representantes das IES, as coordenações cumprem um papel profissional e não político, no sentido *lato*. É uma “mudança de postura contribuindo para a construção gradativa de valores substantivos” (MAGALHÃES apud ALESSIO, 2003, p-7), mas não sem conflitos ou resistências. Nesse sentido, também aqueles que propõem a implantação de políticas sociais precisam de uma ruptura valorativa de preconceitos arraigados que influem diretamente na escolha dos projetos e dos possíveis beneficiados. A F4 enviou como proposta de referência uma lista envolvendo várias realizações. Acredito que isso se deve a fato de a IES ter quase 10 mil alunos em todo o Estado³⁶, mas acabaram priorizando um projeto que tem como objetivo: “Promover atividades interdisciplinares - culturais, educacionais, esportivas e sociais, para a melhoria da Qualidade de Vida na 3ª idade”. (PROPOSTAS F4, 2011). Todas as propostas dessa IES seguem essa linha.

³⁵Relato colhido oralmente, em junho de 2013, na Instituição de Ensino Superior **F4**. A fonte fez requisição de sigilo.

³⁶Informação não oficial.

4 ESPECIFICIDADES DAS POLÍTICAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NUM AMBIENTE FORMATIVO

As políticas de responsabilidade social no ensino superior obedecem a diretrizes e determinações próprias, que não necessariamente dependem do caráter empresarial ligado a essa prática e do protocolo de intenções oriundo da teoria administrativa como sistema conceitual aplicado à gestão. As IES têm a regulamentação e avaliação do Ministério de Educação (MEC), que dentre outras atribuições fiscaliza as instituições educacionais neste País. Para o MEC, textualmente:

A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural – contempla o compromisso social da instituição enquanto portadora da educação como bem público e expressão da sociedade democrática e pluricultural, de respeito pela diferença e de solidariedade, independente da configuração jurídica da IES. (MEC, 2010).

É relevante destacar que o MEC disponibiliza uma série de instrumentais, *links*, esclarecimentos, documentos, oficinas e informações. Isto porque apreender o que dizem os documentos é uma atividade complicada que envolve profissionais especializados, primeiramente para dar conta do entendimento das referências; em seguida para elaboração dos documentos exigidos pelo MEC e, em última instância, para executar as suas regulamentações para o funcionamento das instituições.

Para uma instituição de ensino superior privada a sujeição a essas diretrizes tem um duplo significado: é uma regulamentação objetiva e uma possibilidade de validar, através de campanhas publicitárias, o seu lugar no mercado. O slogan da F4 demonstra isso: “Qualidade e Responsabilidade Social”, a chamada no site da F1 “Responsabilidade Social, na F1 a gente faz”. E ainda se faz publicidade de todas as ações de responsabilidade social por meio de redes sociais e sites institucionais.

Quando as IES possuem um maior entendimento sobre os direcionamentos do MEC, isso acontece geralmente quando ela passa por um processo de reconhecimento de curso, em que o MEC aponta as fragilidades dos quesitos avaliados (ensino, pesquisa, extensão e responsabilidade social). Então

redimensiona suas propostas interventivas e apresenta certa evolução desvinculando as ações de responsabilidade social das atividades curriculares, porque entendem que o estágio, por exemplo, é parte obrigatória do processo de formação do aluno, enquanto que os projetos de RS da instituição sedimentam outro aspecto desse processo, que não tem referência direta com os componentes curriculares:

A Fisioterapia tem uma ação junto ao pessoal do serviluz, mas precisamente ali perto do Mucuripe, que são alunos que prestão serviço fora da grade de ensino, fora do fluxo curricular, mas como responsabilidade social, então eles levam desde alimentos, até atendimentos mesmo, de fisioterapia a pessoas de baixa renda que chegam ao posto de saúde, não tem condição e eles entram fundamentando esse serviço. (RELATOS F2³⁷, 2013).

Todas as IES pesquisadas que alcançam números elevados no sistema de classificação do MEC publicam esse resultado e o utilizam na conquista de novos alunos e estimulam a permanência de seus alunos/clientes, já que a evasão e a troca constante de instituição (transferência) é um gargalo permanente para a administração da IES.

Para entendermos melhor esse processo e sua relação com as formas de apropriação e representação dele consequentes para as políticas de responsabilidade social, vejamos o que dizem alguns dos documentos regulatórios e suas respectivas funções avaliativas e fiscalizadoras: em 2004, com a criação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES³⁸, que diz respeito à **regulamentação** e à **avaliação** das ações das Instituições de Ensino Superior (IES), todas as políticas educacionais para o ensino superior passam a ser feitas sistematizadas, regulamentadas e avaliadas por esse sistema.

³⁷Relato colhido oralmente, em junho de 2013, na Instituição de Ensino Superior **F2**. A fonte fez requisição de sigilo.

³⁸O SINAES é coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Ensino Superior (CONAES), e operacionalizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), todos esses órgãos subordinados ao MEC (Ministério da Educação) MEC (2010) estabelece que o SINAES se constitui como um órgão “Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)** é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos”. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/>> Acesso em 27/10/2010.

O SINAES avalia todos os aspectos ligados ao ensino superior a partir de um tripé avaliativo: **a instituição, os cursos ofertados e o desempenho dos estudantes**. Assim, este órgão orienta e regulamenta instâncias tais como: ensino, pesquisa, extensão, **responsabilidade social**, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações e demais aspectos relativos à organização administrativa e acadêmica das IES. A responsabilidade social foi adotada como item avaliativo a partir de 2005. Desse modo, pode-se dizer que a Responsabilidade Social como política educacional está situada num contexto de avaliação mais amplo. No que se refere ao SINAES³⁹, há os seguintes desígnios:

§1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (MEC, 2008, p-01)

O texto da referida lei determina, ainda, que os resultados dessa avaliação devem servir como referência para os processos de regulação e supervisão da educação superior. Isso significa que os processos avaliativos têm como proposta se realimentarem dos resultados da própria avaliação e, conseqüentemente, pelo menos em tese, existe um foco na realidade e no contexto em que as instituições estão inseridas.

O §2º descreve que o SINAES deve promover a avaliação das instituições, dos cursos e o desempenho dos estudantes, com base nas seguintes determinações:

I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; IV - a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. (MEC, 2008)

³⁹ Lei 10.861 de 14 de Abril de 2004. Disponível em: < www.mec.gov.br >

Com o intuito de operacionalizar os objetivos nomeados pelo SINAES, foi criada, na mesma lei, a *Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior* (CONAES) que, entre outras atribuições, deve propor e avaliar as dinâmicas, os procedimentos e os mecanismos da avaliação institucional dos cursos e do desempenho dos estudantes. O INEP elabora os instrumentos de avaliação⁴⁰.

O papel essencial do SINAES, levando em conta seus objetivos de orientar para uma expansão que não perca de vista os aspectos qualitativos, é principalmente de manter como atividade fim das IES a função social da educação. É uma regulamentação que baliza seus compromissos pedagógicos. É uma espécie de garantia de que as IES vão cumprir aquilo a que se propuseram nos seus projetos políticos pedagógicos.

Os grupos gestores das instituições de ensino superior não necessariamente conhecem as especificidades do MEC no que se refere a RS. A legislação é mais difundida entre aqueles que recebem as equipes de avaliação do órgão. Num grupo de 12 representantes 12 IES apenas 7 conhecem as discussões essenciais relativas a esse processo de avaliação. É um paradoxo, pois as IES privadas têm uma preocupação notória quanto aos itens regulares do MEC, mas no cotidiano educacional essa regulação não representa necessariamente um espaço no planejamento institucional. Este relato denota isso:

A coordenação ela surgiu de uma forma, é, muito da demanda, na verdade não teve nenhum direcionamento, de alguma diretriz do MEC, não teve isso, foi a partir de um evento, que a faculdade participou, mas não se tinha um coordenador na época, que ficou responsável foi a gestão acadêmica, e aí a coisa foi tomando corpo, começou a se pensar nesse setor de responsabilidade social, que indicaram meu nome, porque eu já exercia uma função que lidava com a questão da inclusão, e a partir da inclusão da responsabilidade social nesse sentido, de trazer a comunidade mais próxima pra instituição e vice-versa (RELATOS⁴¹ F6, 2013).

⁴⁰ A lei de criação do SINAES não faz referência direta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) como competente para avaliar aprovar as diretrizes e os instrumentos de avaliação. Entretanto, o decreto nº 5.773/06, que se refere ao Colegiado o aprova como regulamento restritivo, indicando que o CNE tem competência somente para aprovar as diretrizes e os instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições de ensino superior. Mas permanece em vigor a determinação do MP nº 2.216-37/2001, que habilita o CNE a manifestar-se também em relação a essas diretrizes e instrumentos para avaliação dos cursos, embora nem sempre isso se efetive, uma vez que a lei de criação do SINAES revoga essa competência do CNE.

⁴¹Relato colhido oralmente, em maio de 2013, na Instituição de Ensino Superior **F6**. A fonte fez requisição de sigilo.

Na mesma conversa o coordenador de responsabilidade social lembra que o projeto para a criação da coordenação está referendado no plano de desenvolvimento institucional e na regulamentação do MEC.

As coordenações de responsabilidade social são cargos que passam por constantes mudanças de gestor dentro das faculdades, e são também agregados à outras atividades, significando que às vezes os coordenadores têm informações sobre as determinações do MEC, em outras não. Por conta disso seguem muitas vezes um caráter mais intuitivo, que por vezes é atribuído às políticas e/ou às ações implementadas. É uma intuição ligada à visão de mundo dos staffs que decidem as políticas nas instituições e os princípios que serão seguidos. A política de RS de algumas IES é anterior à institucionalização desse item pelo MEC. Nesse sentido está mais atrelada à ideia de responsabilidade social empresarial:

A política de responsabilidade social, na realidade ela surgiu com parcerias, não foi feita espontaneamente, mas a gente vendo atividades e ações de outras instituições que a gente começou a formar essas parcerias, é tanto que uma (...) foi em 2013, quando eu entrei aqui eu já vinha, já tinha desenvolvido um trabalho de responsabilidade social na caixa econômica, aí comecei a trabalhar aqui e vi que não tinha ainda esse lado de prestação de serviços sociais, de responsabilidade social e ambiental e eu fiz a proposta. (RELATOS⁴² F2, 2013).

Outro aspecto relevante se refere à formação educacional desses coordenadores que tem implicações diretas na forma como os projetos ou ações sociais privadas para a educação são geridas. Uns conhecem as diretrizes do MEC, citam-na, refletem sobre ela: “De fato o que embasa as ações, o que foi o elemento desencadeador foram as orientações do Ministério da Educação mesmo.” (RELATO⁴³ F1, 2013, informação verbal”. A coordenadora da F1 é doutora em Educação e coordenadora do curso de Pedagogia dessa instituição; o coordenador da F2 é mestre em Ciências Contábeis e coordenador deste curso na instituição e ainda pró-reitor de extensão e cultura e coordenador de Comissão Própria de Avaliação (CPA). Um terceiro coordenador, da F6, é psicólogo e está fazendo mestrado também na área de Psicologia. Como vemos, as políticas institucionais são concebidas por equipes de diferentes formações. Cada projeto acaba ganhando

⁴²Relato colhido oralmente, em junho de 2013, na Instituição de Ensino Superior **F2**. A fonte fez requisição de sigilo.

⁴³Relato colhido oralmente, em julho, na Instituição de Ensino Superior **F1**. A fonte fez requisição de sigilo.

também contornos relativos a essas formações na apropriação desses sujeitos. Vejamos o exemplo da F1, que tem à frente uma doutora em Educação. A sua proposta de referência é um projeto em parceria com escolas municipais que, segundo a coordenadora:

Consiste em um fórum permanente de educação viabilizado através de palestras e debates voltadas para a área educacional. O projeto objetiva contribuir para a formação de professores das escolas da rede pública da cidade de Fortaleza e de diversos municípios do entorno da capital e ainda professores e alunos do curso de Pedagogia da F1 e de outras instituições de ensino superior da cidade” (PROPOSTAS F1, 2011).

A referida proposta assume um caráter de formação e apresenta continuidade, já que funciona desde o ano de 2008, tem a participação dos alunos do curso de Pedagogia e possui sua tutela. Tem como foco a democratização do saber. É contabilizado, para efeitos de avaliação do MEC, como proposta de responsabilidade social. É dessa forma que as IES vêm se organizando para dar conta dessa legislações.

No que se refere à avaliação institucional, a lei relaciona nos incisos do art.3º dez dimensões, dentre elas a responsabilidade social. Quais sejam:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; **III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural**; IV – a comunicação com a sociedade; V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional; IX – políticas de atendimento aos estudantes; X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (MEC, 2008)

Para o entendimento das faculdades, essa contribuição de que fala o MEC é posta em prática por meio de atividades desenvolvidas nos seguintes moldes: projetos sociais voltados para a comunidade extra-acadêmica dividindo-se

entre atividades de qualificação e de assistência básica (distribuição de cestas básicas, atendimento médico-hospitalar, assessoria jurídica, participação em serviços comunitários, projetos de estímulo à leitura e atividades recreativas).

Essas atividades são registradas, geralmente, em relatórios e imagens apresentadas ao MEC durante as visitas de reconhecimento dos cursos e avaliação das IES. É uma forma de equacionar as exigências e necessidades sociais com os imperativos da produção capitalista (OFFE, 1984).

Na prática, as propostas representam também a possibilidade de os alunos ganharem experiência em suas áreas de formação, através de serviços comunitários, que podem ser convertidos nas horas institucionais contabilizadas como atividade complementar. Há também uma exigência de complementação de carga horária do MEC. As atividades são divididas nas áreas de pesquisa, extensão e ensino ou contemplam o estágio supervisionado.

Nos aspectos descritos pelo MEC, como itens de observância levados em consideração pelo SINAES, fala-se em inclusão social; desenvolvimento econômico e social; defesa do meio ambiente; memória cultural, “expressão da sociedade democrática e pluricultural”. De que sociedade democrática o MEC está falando? A escola, como representação da sociedade brasileira, entendida como uma instituição social, no sentido de Durkheim (1952), é expressão da sociedade na qual se vive: pluricultural, desigual e repleta de preconceitos arraigados.

As dimensões de avaliação das instituições e dos cursos se dão pelo que estabelece a lei, na aplicação de conceitos, ficando assim distribuídos quantitativamente numa escala de 5 níveis: 4 e 5, pontos fortes; 3 e 2, níveis aceitáveis; e 1, pontos fracos⁴⁴. No que se refere aos cursos de graduação, o artigo 4º avalia as seguintes dimensões: *perfil do corpo docente; instituições físicas e organização didático-pedagógica*⁴⁵.

No que se refere às práticas assumidas pelas IES para os projetos de responsabilidade social, esse aspecto passa também por âmbitos de discussão acadêmica, uma vez que as referências são de ordem subjetiva.

⁴⁴ Artigo 32. Portaria MEC nº 2. 051/2005.

⁴⁵ Para melhor compreender esse acompanhamento avaliativo do MEC, vejamos o percurso que ele obedece: O CONAES elabora as diretrizes para os instrumentos de avaliação e o INEP elabora os instrumentos de avaliação; o CNE aprova as diretrizes e os instrumentos institucionais (sendo instrumento institucional, sendo instrumento de cursos não passa pelo CNE); O MEC homologa o parecer do CNE (institucional); aprova os instrumentos do INEP (para oferta dos cursos), são várias instâncias envolvidas e a equipe de avaliadores é interdisciplinar.

Mas é também necessário e possível dizer que quando o MEC (2010) determina que a *inclusão social* seja revertida em práticas institucionais, essas práticas necessariamente envolverão adequações e percepções de mundo. Que *desenvolvimento sustentável* poderá referir-se, também e essencialmente, à situação da IES no mercado em que atua, e não somente à sua contribuição para a preservação ambiental ou cultural de um povo. Que *memória cultural* está impregna de senso estético.

Podemos colocar esses termos lado a lado por sua ligação direta e inequívoca. As boas maneiras contemporâneas contemplam um movimento *pluricultural, respeito pela diferença, solidariedade* e, principalmente, a preservação dos recursos naturais que força o homem contemporâneo a uma relação mais branda na exploração da natureza. Seu caráter coercitivo é sentido na medida em que as empresas são obrigadas a assumir essas políticas como ferramentas de gestão.

Dentre as instituições de ensino superior que foram observadas, na adoção de políticas de responsabilidade social essa prática ou o discurso que permeia essa prática é quase intuitivo. E denota também a circulação que provoca. Em 2004, a Associação Brasileira de Normas e Técnicas publica a NBR 16001 em sua primeira edição. O documento é uma norma de sistema de gestão que certifica por meio de auditoria as organizações que buscarem esse certificado. (ABNT, 2013). É anterior à ISO 26000, de 2010, mas é consequência da organização das reuniões para formatação da referida ISO, ainda em 2001. Em 2012 a norma foi reformulada em consonância com a ISO 26000. O Instituto Nacional de Pesos e Medidas (INMETRO) desenvolveu o programa para certificação, ou seja, há toda uma movimentação regulamentar e mercadológica.

Como o planejamento e as ações são muitas vezes condicionados por preconceitos ou estigmas, há uma falta de entendimento das questões propostas pelos ativistas, pelas instâncias reguladoras e pela pressão social para a adoção de posicionamentos politicamente corretos, ao mesmo tempo em que não há de fato aceitação das diferenças comportamentais, étnicas e de gênero. Como elaborar políticas de promoção da equidade social se essa quebra de paradigmas tira os sujeitos de suas zonas de conforto?

Desse modo, os conceitos dos quais as IES se apropriam, apesar de os projetos serem acompanhados por profissionais de áreas correspondentes às

propostas estabelecidas, costumam seguir um *tendência* em relação ao público-alvo e às causas assumidas em dadas épocas. Se estiver na moda a prestação de serviços à 3ª idade, todos migram para este público-alvo. É o que denotam os projetos por eles elencados: “O objetivo geral do projeto é promover atividades interdisciplinares - culturais, educacionais, esportivas e sociais, para melhoria da Qualidade de Vida na 3ª idade”. Concomitante a essa proposta são verificadas outras IES com projetos semelhantes.

Atualmente há 4 IES (F1, F2, F4 e F9) promovendo uma feira de artesanato em que profissionais são convidados a expor e comercializar seus trabalhos para alunos e colaboradores. São projetos de geração de emprego e renda. Essa atividade acontece, geralmente, uma vez por semana nas IES. Assim, com o público-alvo escolhido dentro de critérios institucionalmente relevantes, sendo socialmente aceitos, é visto com complacência pela sociedade. Exemplo é a 3ª idade como foco das IES. Os profissionais dessa área que podem transformar a ideia em uma prática socialmente responsável são requisitados.

Isso revela também certa confusão na proposta de políticas de responsabilidade social em relação a questões não só sociais, mas também culturais, ambientais e comportamentais. As ideias constituídas e as falas dos coordenadores revelam isto: “Pois bem minha filhinha vou ver aqui na faculdade quem gosta de trabalhar com pobre”. Segundo esta visão, responsabilidade social é combate ou assistência à pobreza.

Desse modo, as ações se referem somente ao combate à pobreza e não há qualquer pobreza, como demonstra a recorrência dos projetos voltados para a 3ª idade e crianças com câncer. Isso significa que presidiários, soropositivos, profissionais do sexo, moradores de rua ou qualquer outro que se encontre em situação de vulnerabilidade e que represente questionamentos comportamentais não são “beneficiários” para os projetos previstos.

Essa superficialidade projetada também passa por restrições étnicas. Eles questionam: “Trabalhar com índio não é perigoso não?”. No dizer de Goffman (1982, p-22), numa relação em que um grupo é visto com receio ou estigma, “a simples previsão de tais contatos pode, é claro, levar normais e os estigmatizados a esquematizar a vida de forma a evitá-los”. (GOFFMAN, 1982, p-22). Embora o MEC não diga: “Promova a equidade social, desde que isso não coloque os alunos em confronto com suas percepções de mundo e restrições classistas, sexistas ou

étnicas”, ele também não diz o que é nem como a IES deverá fazer para “contribuir para a equidade social” e o quão abrangente essa contribuição pode ser. Também nem sei se é função do MEC dizer, apenas a atenção para o fato de a restrição existir também em função das percepções de mundo dos próprios grupos que a elaboram. “(...) Porque no fim, na prepotência de querer libertá-lo, o que queremos é nos libertar, num certo sentido, nos libertar dele, nos livrar dele. (...)” (MARTINS, 2008, p-45).

Assim, permeado por discussões relativas ao desenvolvimento sustentável e a muitas outras demandas da sociedade contemporânea, os sujeitos vão à busca de referenciais comportamentais em meio a realidades mutáveis e aceleradas. Isso gera discussões superficiais, não só por este aspecto, mas também por conta da urgência na elaboração e implementação de projetos para atender as regulamentações.

Desse modo, os direcionamentos adotados e suas implicações no processo de formação não têm fundamentação substancial como política educacional. Por isso se torna um processo intuitivo que toma a forma que cada coordenador prioriza, sendo representado por colocações tais como: “Ninguém entende o que o MEC quer, ele não define objetivamente os projetos”. (RELATOS⁴⁶ F10, 2012).

Por essas considerações responsabilidade social não necessariamente passa por uma reflexão didático-pedagógica ou de gestão. É um ato significativo para as instituições e para os sujeitos envolvidos porque se refere a exigências do MEC, aos imperativos do mercado e talvez às diretrizes da ISO 26000 (poucos conhecem essas determinações, sua publicação é recente, data de 2010). Mas isso não significa que não se caracterize por um gesto de relevância social e educacional.

A ISO 26000 denota isso quando faz textual referência e oferece definição conceitual de equidade de gênero, práticas trabalhistas, direitos humanos e mais uma lista de causas. A letra fria do discurso colocado como modelo e referência de gestão não nos permite alcançar suas intenções, mas o fato é que estiveram envolvidos na elaboração do documento o terceiro setor, países em desenvolvimento, setor produtivo e governos. O que significa dizer que

⁴⁶Relato colhido oralmente, em agosto de 2012, em visita institucional, na Instituição de Ensino Superior **F10**. A fonte fez requisição de sigilo.

são discursos que envolvem questões para além das fronteiras e da (in) subordinação do mercado local e que podem ser entendidos das mais diversas formas: “Responsabilidade social, nós estamos lutando é pela nossa sobrevivência, não é altruísmo não minha gente, é egoísmo, porque nós chegamos a esse ponto”. (DIREÇÃO⁴⁷ F1, 2012, informação verbal).

Vale lembrar que as instituições de ensino superior também têm como obrigatoriedade se autoavaliar em relação a todos os aspectos constantes do itens de avaliação e à evolução de suas diretrizes e metas, através de um mecanismo chamado Comissão Própria de Avaliação (CPA). Embora a CPA também seja uma determinação, não obtive nenhuma informação ou declaração que apontasse a relevância dessa avaliação para os projetos de responsabilidade social desenvolvidos.

As instituições de ensino superior apropriam-se das determinações do SINAES de maneira diferenciada, por vezes de acordo com sua capacidade orçamentária e estrutural de programar projetos de responsabilidade social, outras vezes por conta da ideia constituída acerca de desenvolvimento social, de participação social, de preservação do meio ambiente e mais uma série de aspectos que estão também relacionados ao contexto social, cultural e econômico em que estão inseridas. Essas diretrizes, num contexto amplo de mudanças sociais, de redimensionamento de parâmetros é, pode-se dizer, o desenvolvimento de uma gentileza contemporânea que prevê o respeito à diversidade, de uma relação menos devastadora com a natureza, questões condizentes com as urgências do nosso tempo. Um *modus vivendi* que não admite a intolerância racial e de gênero em contraponto à violência racial e de gênero. Significa que tanto quem as elabora quanto quem dela se apropria pertence a esse mesmo contexto de contrassensos e paradoxos. É possível perceber a ordem subjacente às mudanças históricas com ênfase nessas políticas? Penso que sim, significou investigar as mudanças na estrutura da sociedade a partir de um imperativo corporativo/educacional que reflete a mudança de comportamento e o redimensionamento dos valores instituídos.

Mesmo que a definição do MEC aponte uma conceituação das políticas de responsabilidade social como referência e suas objetivações através da forma

⁴⁷ Informação colhida em pronunciamento público em novembro de 2012.

como serão avaliadas, seus critérios são amplos e indefinidos. Os pontos de discussão representam praticamente todos os projetos de transformação social que envolvem a interação entre os sujeitos na sociedade contemporânea: respeito às alteridades, desenvolvimento sustentável, democracia, como já foi dito. De um modo geral, no que se refere aos valores socialmente estabelecidos, cada década assume sua bandeira e causa contemporânea relacionando práticas e percepções de mundo.

Assim, me parece que a importância das palavras assumidas nos discursos e nas práticas ligadas ao universo corporativo e às políticas sociais, sejam elas públicas ou privadas, entram num ciclo de ascendência e descendência. Façamos um breve apanhado: na década de 1980, muito se falava em igualdade. As campanhas publicitárias, as relações interpessoais no trabalho, nas escolas, nas políticas educacionais e nos chavões. Na década de 1990, era a inclusão: inclusão digital, inclusão de pessoas com deficiências, inclusão de negros em determinados campos de trabalho, inclusão social de pessoas em situação de vulnerabilidade. Neste sentido, as ações educacionais seguiam esses parâmetros⁴⁸.

A responsabilidade social ganhou espaço nas discussões corporativas na década 2000. Desse modo, as discussões acadêmicas vêm ganhando análises valorativas e sendo assumidas como práticas corporativas e educacionais. Segundo Durkheim (1952), quando os valores são moralmente instituídos, estes passam a exercer uma função coercitiva na sociedade.

O credenciamento e a avaliação no documento nomeado como “Instrumento de Avaliação Institucional Externa”, publicado pelo SINAES, em outubro de 2008, têm as categorias avaliativas divididas em dimensões. Este instrumento é uma espécie de guia que objetiva o trabalho dos avaliadores do Ministério da Educação, independentemente da modalidade (presencial e a distância). A primeira ação indicada para o avaliador é a leitura do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento elaborado por qualquer instituição que pretenda o credenciamento para a oferta de curso de nível superior. A partir de indicações instrumentais fornecidas pelo MEC, bem como a leitura dos relatórios autoavaliativos produzidos e fornecidos pelas IES o avaliador busca a

⁴⁸ Temos como exemplo o Tratado de Salamanca e temos ainda na década de 1990. A Rio 92 falava sobre sustentabilidade e outros termos ligados a discussões ambientais.

coerência das pretensões em relação às práticas desenvolvidas no cotidiano educacional da IES. A responsabilidade social (Dimensão 3) está assim definida, na íntegra:

A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural. 3.1. Coerência das ações de responsabilidade social com as políticas constantes dos documentos oficiais. **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando as ações de responsabilidade social praticadas pelas IES **estão coerentes com o PDI**. 3.2. Relações da IES* com a sociedade; setor público, setor privado e mercado de trabalho. **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando as relações da IES* com os setores da sociedade resultam de diretrizes institucionais e **estão adequadamente implantadas e acompanhadas**, incluindo ações para o desenvolvimento socioeconômico e educacional da região. 3.3. Relações da IES* com a sociedade: inclusão social. **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando as ações da IES* com vistas à inclusão social resultam de diretrizes institucionais e **estão adequadamente implantadas e acompanhadas**. 3.4. Relações da IES* com a sociedade: defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural. **Conceito referencial mínimo de qualidade:** Quando as ações da IES* com vistas à defesa do meio ambiente, do patrimônio cultural e da produção artística resultam de diretrizes institucionais e **estão adequadamente implantadas e acompanhadas**. (MEC, 2008)

Estes são alguns aspectos que são considerados pela IES ao apontarem os projetos de referência que denotam suas políticas: um representativo da coerência das ações de responsabilidade social com as políticas constantes dos documentos oficiais, obedecendo ao item do **Conceito referencial mínimo de qualidade:** quando as ações de responsabilidade social praticadas pelas IES **estão coerentes com o PDI**. (MEC, 2008). Nesse sentido, o MEC verifica a coerência entre as propostas e as práticas elencadas como metas.

O plano de desenvolvimento institucional, de um modo geral, enumera a preocupação com essas questões e indica desde a construção de centros culturais até aulas de reforço para crianças carentes, como é o caso de uma das IES do grupo não pesquisado. A instituição deve assumir práticas e metas que deverão ser atingidas. Estas serão cobradas em visitas posteriores dentro de suas próprias projeções.

De acordo com a fala dos coordenadores da F1, da F6, e da f2, as IES não têm clareza dos aspectos que deverão constar nesses projetos. Por conta disso, planejam e implantam políticas dentro de suas possibilidades financeiras e visões de mundo. Por exemplo, os projetos de referência de duas instituições F6 (distribuição

de alimentos a comunidades carentes) e F5 (atendimento jurídico através do Núcleo de Práticas Jurídicas) cumprem nesse caso duas funções: balcão de estágios e prestação de serviços comunitários. São demandas ou propostas escolhidas aleatoriamente ou oportunamente.

Ainda em relação às dimensões apontadas pelo MEC, o ponto 3.3 aponta as seguintes diretrizes: relações da IES* com a sociedade: inclusão social; **conceito referencial mínimo de qualidade**: quando as ações da IES* com vistas à inclusão social resultam de diretrizes institucionais e estão **adequadamente implantadas e acompanhadas**. A “função redentora” tem o poder de decidir qual é o grau possível e desejável dessa pretensa equidade social. O projeto social é aquele que salva, que restabelece, que “resgata”, segundo suas próprias referências com esses termos aqui destacados para exemplificar.

Uma situação significativa pode ser descrita para chamar a atenção para essa condição redentora: numa prestação de serviço comunitário o *staff* de uma das instituições participantes do programa propõe que os alunos sejam acompanhados por seguranças particulares, para evitar ataques na comunidade em que ele será inserido para se solidarizar com a situação de vulnerabilidade do outro. De forma regulamentar, para o MEC “refere à sua contribuição em relação à inclusão social”, e “de respeito pela diferença e de solidariedade”, mas como denota o exemplo não sem as devidas ressalvas de proteção armada.

Nessa relação, o SINAES avalia as IES relacionando as contribuições apontadas pelo sistema para diferentes vertentes com as ações previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada instituição, com questões tais como: patrimônio cultural, meio ambiente, inclusão social, como já foi dito, no que se refere à sua implantação e ao seu acompanhamento previstos no PDI. Ainda mais, o MEC classifica como *conceito referencial mínimo*, que é a relação prática do entendimento da referência apontada com as ações previstas e implantadas nas suas conexões com o PDI, ou seja, a relação do que está previsto com o que foi posto em prática no documento e no registro das evidências. É interessante retomar esse exemplo e sua relação com o PDI porque este é instrumento que rege a instituição, mas nos relatos dos coordenadores a referência ao PDI, no sentido de tê-lo como horizonte para as ações e para os projetos, é vaga e superficial.

4.1 Responsabilidade social no ensino superior como consequência de um processo de reformas educacionais – contexto histórico

As instituições de ensino superior perdem na sociedade contemporânea seu caráter de vanguarda intelectual (SOUSA, 2012). A universidade hoje se constitui, principalmente, no ensino superior privado, como um reflexo plural de comportamentos e se confunde, em sua nova demanda social e econômica, como instrumento educativo e como vetor de geração de lucro.

Essa discussão está presente em Sousa (2012), quando diz que as universidades devem buscar novos caminhos no sentido de recuperar essa função. Para tanto ele propõe um conjunto de iniciativas que aprofundem a responsabilidade social (o autor utiliza o termo num sentido lato) da universidade como proposta de uma globalização contra-hegemônica, discussão que aparece em Certeau (1994) quando relaciona a suposta democratização do ensino superior que, ao ampliar a oferta de vagas, traz à tona a incapacidade das universidades de compreenderem seu papel na oferta de um conhecimento meramente instrumental.

Não é que o ensino superior tenha ficado à margem das demandas do Estado e da sociedade capitalista. Na verdade sempre existiu para atender as suas necessidades, como mostra o processo de criação e expansão do ensino superior no Brasil, que durante muito tempo assumiu o papel de formar um contingente de reserva para atender as demandas de mercado no que se refere ao seu comando.

Mas nesse contexto de ações formativas, a ciência ou o conhecimento científico assumiu um papel detentor do monopólio do desenvolvimento social. Na prática, significa que os egressos do ensino superior assumiram postos elevados de trabalho e a função de pensar as condições econômicas e sociais. Embora havendo um consenso de que a educação tinha um papel transformador, com um discurso político pungente sobre as desigualdades sociais, a condição dada pelo saber colocava os bacharéis num patamar mais elevado e “esclarecido” em relação às questões sociais.

O ensino superior, hoje, principalmente o ensino privado, tem a função formar um contingente para atender as funções técnicas e hierarquicamente subordinadas (postos medianos de trabalho). Sua existência é resignada, vazia de

discussão política e meramente instrumental. E mesmo não ocupando mais a função de vanguarda, coloca-se na condição de redentor de uma classe social (indivíduos carentes), quando assume o papel de transmissor de um conhecimento capaz de salvar o mundo de suas misérias. É nessa condição que se disfarçam os preconceitos ligados a um senso estético, a uma ocupação funcional, à possibilidade de consumo e ao acesso ao conhecimento formal.

Essas características se sobressaem nos projetos e nas ações sociais privadas. Não dos sujeitos envolvidos, cínicos ou tolos, na vã tentativa de mudar o mundo. Comprometimento e boa vontade também foram vistos, assim como envolvimento e coerência didático-pedagógica em relação às propostas pensadas para a área de RS.

Os cursos da área de humanas, reconhecidos por discutir e refletir sobre os problemas sociais, estão cada vez mais raros. As IES têm que escapar das contingências financeiras de permanência no mercado e das pressões por resultados por parte dos mantenedores e, de ainda, de exercer a função educacional diante de todas as possibilidades didático-pedagógicas existentes. Consequência também da crise da descapitalização da universidade pública, que é apresentado por Sousa (2004) como um fenômeno global, a “educação permanente tem sido reduzida à educação para o mercado permanente” (SOUSA, 2012, p-16).

No contexto da educação superior no Brasil, a participação das universidades na transformação da realidade vigente se dava, na década de 1960, com uma crescente radicalização do debate sobre as reformas universitárias, situação em que o movimento estudantil, organizado através da UNE, tem um importante papel na construção das chamadas reformas de base em relação à reestruturação universitária. Naquela ocasião, o intelectual Álvaro Vieira Pinto escrevia sobre a reforma universitária e sua importância para sociedade, atentando para as seguintes questões:

A reforma universitária constituindo, como dissemos, um dos aspectos de transformação geral da sociedade brasileira, tem de ser simultânea e harmônica com as demais reformas exigidas pelo resto da sociedade, neste momento. Não pode ser desvinculada da reforma agrária, da reforma bancária, administrativa, urbana, etc., pois é um movimento geral do mesmo processo histórico, são as mesmas forças contidas na totalidade da sociedade que as irão realizar todas em conjunto. Não existe, por conseguinte, o problema da reforma universitária, mas da reforma da sociedade, a qual se manifestará, num dos seus aspectos como

reforma da universidade. (grifo nosso) (PINTO *apud* FÁVERO, 1996 p-97).

Este texto foi originalmente escrito na década de 1960, quando a UNE se organizava em torno da reforma universitária. Hoje, é reflexo da sua condição corporativa, e não como necessidade manifesta da ação da comunidade universitária organizada, no que se refere à constituição das faculdades e universidades privadas, como “harmônica e simultânea com as transformações da sociedade brasileira”. Embora no nosso contexto essa harmonia e simultaneidade representem o caráter hegemônico da sociedade capitalista e seu poder de abrangência e estratégia, ao mesmo tempo representa o seu condicionante, medidas relativas, de certo modo, a uma mudança de comportamento nos aspectos apontados como projetos de responsabilidade social. “O problema não é da reforma universitária, mas da reforma da sociedade”.

Os indicativos empresariais para a responsabilidade social, pensados como estratégias de mercado, são necessariamente um contradito se estes não forem simplesmente entendidos por seu aspecto econômico. A economia vislumbraria tão-somente o alcance do lucro em relação às suas estratégias de sobrevivência em um mundo em que o consumidor se torna mais exigente em relação aos produtos que consome, enquanto sua estratégia seja ela de marketing ou de planejamento gera investimentos em outras áreas que não são do seu interesse, mas que são oportunidades para sua manutenção no mercado. Há também uma pressão social para a adoção dessas medidas, o direcionamento assumido por entidades representativas do universo empresarial denota isto: “O objetivo central do Mapa Estratégico da Indústria 2013-2022 é **a competitividade com sustentabilidade.** (...)” (CNI⁴⁹, 2013, p-23).

Mas esse mesmo consumidor mais exigente imprime a necessidade iminente que não pode ser ignorada nas mudanças em relação ao reconhecimento do outro, em sua singularidade, uma vez que os indicativos apontam para isso. Então, despertada essa consciência, o retrocesso engendraria outro processo. Em 2004 Sousa (2012) apontava diretrizes relacionadas as mudanças necessárias à educação superior em que uma atitude de maior compromisso e responsabilidade

⁴⁹ CNI – Confederação Nacional da Indústria.

social das IES em relação às demandas seria bem-vinda e necessária, atualmente condicionante e condicionada.

Em sua discussão, Sousa (2012) fala de responsabilidade social como um compromisso acadêmico científico, conseqüente do conhecimento adquirido. Seria uma espécie de resposta às críticas feitas a esse distanciamento das demandas sociais mais urgentes que até então não teriam sido atendidas pela extensão universitária. Nesse texto e nesse contexto, o termo responsabilidade social não aparece, nem como conceito nem como regulamentação. É só uma expressão que aponta um caminho, mas que atualmente vem sendo admitido como discurso institucional e regulamentar.

A reforma da educação superior das últimas décadas não é movimento de vanguarda intelectual, mas tem a mesma gênese no eterno apego à superioridade do conhecimento científico e, principalmente, seus representantes: a comunidade acadêmica, como redentores do mundo. Os discursos das IES demonstram essa ênfase, em que “a tolerância, é claro, é quase sempre parte de uma barganha” (GOFFMAN, 1982, p-132):

[...] nas faculdades a responsabilidade social adquire uma importância maior por sabermos que de seus celeiros saem os futuros professores, políticos, profissionais liberais, empresários, jornalistas, legisladores, executivos públicos e privados, enfim, os **formadores de opinião que podem mudar esse quadro caótico**. Preocupar-se com os desassistidos é muito mais que amar ao próximo, do que nos fala as escrituras sagradas, é exercer a verdadeira cidadania na sua plenitude e principalmente zelar pela nossa segurança pessoal no nosso dia a dia [...]. (DIRETORIA ACADÊMICA F1, 2012, informação verbal, grifo meu)⁵⁰.

Assim, “os formadores de opinião que podem mudar esse quadro caótico”, os redentores do mundo, nessa participação angustiada, cheia de frases de efeito adotadas pelos projetos de responsabilidade social e de seus discursos, por vezes se tornam participações vazias e inexpressivas do ponto de vista da transformação social, quando se define a partir de categorias imprecisas como “exclusão social” ou “desassistida”. “A preocupação com ‘o que fazer com os excluídos’ sugere que os próprios ‘excluídos’ não sabem o que fazer consigo mesmos” (MARTINS, 2008, p-40), não conectando o destino de quem a usa (as

⁵⁰Discurso pronunciado pelo diretor acadêmico da F1 no V encontro de responsabilidade social no ensino superior, na FIEC, evento realizado pelo Programa Formação Cidadã em novembro de 2011. Vale ressaltar que o diretor acadêmico é um dos proprietários da F1.

expressões) ao destino de quem ela designa. “Ao contrário, separa-os” (MARTINS, 2008). E ainda, como diz Martins (2008), a partir desses rótulos abstratos

Não é possível falar sobre a prática e os rumos da prática de intervenção na realidade social problemática, em favor dos pobres, se há uma barreira que isso dificulta, que é a barreira do conhecimento insuficiente ou limitado que a concepção de exclusão propõe. (MARTINS, 2008, p-43).

Desse modo, programar políticas de responsabilidade social no ensino superior, objetivamente, atende a demanda consumidora que exige que o empresariado seja corresponsável socialmente, atento aos impactos e que seja ambientalmente legal, no sentido jurídico do termo. Mas suscita, entre a comunidade acadêmica, discussões relativas a essas questões, imprime práticas culturais diversas, processos de apropriação múltiplos e plurais e chama para si a incumbência de pensar esses assuntos como questões transversais às discussões técnicas e formativas dos cursos ofertados, mas não sem lugares predefinidos, divisões classistas e conflitos internos.

Uma discussão que me permitiu compreender melhor a questão supracitada está ligada à ideia de educação-mercadoria e mercadoria-educação. Cada uma dessas perspectivas está ligada “à forma como o capital busca sua autovalorização (...) e são as formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana.” (RODRIGUES, 2007, p-5).

Nesse contexto, temos um ensino superior, em sua maioria privado, que se constitui de instituições de pequeno, médio e grande porte, sendo o nível superior voltado para atender ao mercado profissional em funções de primeiro, segundo e terceiro escalão. É uma democratização do ensino que não significa necessariamente altos níveis de qualificação ou salários elevados, como já foi dito, significando que,

[...] longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, o que seria alcançado pela expansão das vagas tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior de qualidade a que são submetidos os setores mais pobres da população. (MANCEBO, 2007, p-116).

O contexto da educação privada que hoje se apresenta é bem diferente do que era entre nas décadas de 1960 a 1990, com uma oferta mais restrita (mais especificamente o ensino fundamental e o ensino médio). Buscava formar uma

elite que tinha condições financeiras de custeá-la. Sua função educacional era claramente definida: formar os *staffs* (grupo de gestores altamente qualificados) a partir da possibilidade de ingresso nas instituições de ensino superior públicas, nas quais os oriundos de classes sociais de elevado poder aquisitivo eram educados para atender as exigências do mercado em termos de gestão. A subordinação profissional era, principalmente, a função relegada a quem não tinha acesso à educação privada e à universidade. Era educação para a classe média alta voltada para ocupações funcionais de classe média alta.

Atualmente esse segmento movimenta bilhões por ano, o público-alvo é hoje bastante diversificado, vejamos essas informações:

Tabela 1: Faturamento do mercado de graduação privado (presencial + EaD) no Brasil

Graduação		2011		2012		2013	
Segmento	Matrículas	Faturamento	Matrículas	Faturamento	Matrículas	Faturamento	
Presencia	3,76 milhões	R\$ 22,58 bilhões	3,98 milhões	R\$ 25,72 bilhões	4,15 milhões	R\$ 29,28 bilhões	
Ensino a distância (EaD)	0,67 milhões	R\$ 2,18 bilhões	0,74 milhões	R\$ 2,71 bilhões	0,81 milhões	R\$ 2,75 bilhões	
TOTAL GERAL	4,43 milhões	R\$ 24,7 bilhões	4,72 milhões	R\$ 28,3 bilhões	4,96 milhões	R\$ 32 bilhões	

Fonte: Hoper Estudos de Mercado 2013

A educação privada hoje forma também os postos de trabalho técnicos, os futuros subordinados que ocuparão o mercado de trabalho, além de gestores e colocações funcionais que atenderão as demandas do mercado em termos profissionais nos mais variados níveis e remuneração. Nesse sentido

Pode ser nitidamente detectada uma tendência com duas faces, de as IES privadas se transformarem em efetivas empresas de ensino, ou seja, de

comercializarem a mercadoria-educação e ao mesmo tempo, operarem o pensamento pedagógico empresarial no sentido de (con)formar uma força de trabalho de nível superior adequada ao *télos economia produtiva*" (RODRIGUES, 2007, p-16).

Significa que as instituições de ensino superior e a educação de um modo geral não estão nem nunca estiveram desconectadas das transformações sociais, mas isso não significa que essa conexão seja a conscientização ou reflexão que eleve ou melhore a condição humana. Essas instituições absorvem as demandas de formação para o mercado de trabalho consumidor da *mercadoria-educação*. (RODRIGUES, 2007). Estando ligada a todas essas transformações na sociedade, no que se refere aos aspectos *positivos* e *negativos*, servem tanto para manter um *status quo* quanto para estabelecer um *status quo* desejável dentro das condições possíveis para nossa época. Seus projetos e políticas adotadas refletem sua condição. É possível perceber, nos discursos dos representantes e proprietários das IES, o caráter classista que os projetos assumem. Nessa fala o reitor referia-se à possibilidade de diminuição dos índices de assaltos por meio das ações educativas dos projetos:

O benefício também em uma cidade melhor vai pra toda a nossa comunidade, vai pra todos os turistas que aqui aparecem, quando as pessoas têm possibilidade de promoção social, uma melhora educacional, elas não vão procurar o caminho do crime, o caminho do erro, o caminho de fazer o mal ao próximo, vão achar mais fácil fazer o bem para si e para sua comunidade. (DIREÇÃO F4, 2012, informação verbal)⁵¹.

Atualmente, a educação superior, que já tem um papel complexo e que muitas vezes não se efetiva, ganhou a incumbência, como segmento da sociedade civil, de se responsabilizar diretamente pelas transformações sociais através de políticas interventivas em outras searas, para além das ações formativas. Seu papel idealizado sempre foi o de construção de um conhecimento crítico, ativo e autônomo que possibilitasse aos seus discentes a capacidade de discernimento no exercício da cidadania.

Diante de determinações regulamentares como instituição de ensino/empresa privada, ela, atualmente, como toda a sociedade civil, é convocada ao desempenho ativo de ações transformadoras do social. Uma transformação que

⁵¹Discurso pronunciado pelo reitor da F4, no V encontro de responsabilidade social no ensino superior, na FIEC, evento realizado pelo Programa Formação Cidadã, em novembro de 2012. Vale ressaltar que o reitor é um dos proprietários da F4.

não é conduzida pela figura do professor autônomo, mas de um gestor que tenta conjugar recursos financeiros, metas e fins pedagógicos e sociais, como já foi visto em alguns depoimentos transcritos neste texto. “O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidades para si e seu departamento” (SEVCENKO, 2000). É essa figura que cumpre função educacional, empresarial e social interventiva.

As práticas cotidianas, educacionais e rotineiras para o universo acadêmico que se relacionam com as determinações do MEC, e por isso são dela conseqüentes, carregam em si muito mais que diretrizes, até porque o texto que descreve as possibilidades de funcionamento desse “tópico de avaliação” (responsabilidade social) apresenta elementos subjetivos⁵². Esses elementos requerem muito mais que políticas gestoras em consonância com determinadas perspectivas pedagógicas, requerem tomadas de posição, revisões comportamentais, desconstrução de crenças e preconceitos.

Mas essa pressão regulamentar exercida pelo MEC não habita o vazio, acredito que ela seja conseqüente das tão cotidianamente faladas “dividias histórias” aqui já discutidas. Temos uma dívida quase irreversível com a preservação ambiental. Também com a possibilidade de reverso de uma cultura racista e cruel e suas graves conseqüências para a educação e a situação econômica de muitos. E ainda com o reposicionamento das questões de gênero que classificam os seres humanos entre honrados e devassos, superiores e inferiores, que servem de argumentação para atos violentos e perversos. Na descrição da política de responsabilidade social da F1, encontramos:

A F1 traz em seu projeto político pedagógico, dentre outras missões, o compromisso e **o desafio de se adequar aos novos patamares de inclusão e de acesso ao saber universitário para segmentos da população historicamente ignorados e excluídos**, comprometendo-se em desenvolver e aprofundar diretrizes próprias que apontem para esse horizonte. (grifo nosso). (PUBLICIDADE F1, 2013).

Todos ocuparam um lugar, de devedores ou credores nessa situação. A leitura feita é que ocorrerão as mudanças se cada um se colocar ou se perceber em seu novo papel. Difícil é reconhecer condição do outro, até porque perceber-se nesse

papel significa também proteger-se das ameaças consequentes das desigualdades sociais, explícitas principalmente nos índices de violência e de invasão dos “não ajustados” às fronteiras sociais, culturais e econômicas. Para denotar a apropriação desse discurso trago a fala da direção de uma IES que não está entre as pesquisadas⁵³, mas a fala do seu diretor diz muito sobre essa condição a que constantemente temos nos proposto:

Que sociedade nós queremos? Pense no seu bairro. Há violência social? Peço para enumerar duas. Quem irá resolver? A polícia militar? A polícia civil? Apenas os órgãos de segurança ou nós que fazemos parte da sociedade? Isso é responsabilidade social. Esse compromisso, essa construção permanente de resolvermos os problemas que não nos atinge diretamente, muitas vezes. Você pode morar num bairro muito elegante, mas acaba por ser atingido por problemas sociais de uma sociedade carente(...). (DIREÇÃO IES, 2012, informação verbal).

Toda cultura requer uma atividade, uma forma de apropriação, uma adoção e transformações pessoais, uma troca instaurada em um grupo social (CERTEAU, 1995). Os imperativos da sociedade contemporânea levam o MEC a colocar isso como item avaliativo.

Os projetos e as ações sociais privadas das IES estão diretamente ligados a essas formas de apropriação de que fala Certeau (1995), a essa ressignificação gerada, primeiramente, quando as IES se apropriam das determinações do MEC e transformam essas máximas comportamentais em projetos, programas e políticas que movimentam e dinamizam as relações cotidianas nos espaços acadêmicos, e posteriormente quando a comunidade acadêmica recebe e digere essas programações em forma de seminários, cursos, normas institucionais, campanhas e/ou posicionamento político. Nesse momento também há uma ressignificação que vai além da capacidade de mensuração das faculdades/universidades, mas que concentra ideologias, percepções de mundo, ideia de equidade social, “**Contribuição em relação à inclusão social**”. (MEC, 2010)⁵⁴, de pobreza e de riqueza “**portadora da educação como bem público e expressão da sociedade democrática e pluricultural** (MEC, 2010), de compartilhamento, de preservação do meio ambiente. (MEC, 2010).

⁵³Essa IES integra o programa há pouco tempo.

⁵⁴ De acordo com as determinações do Ministério de Educação.

A forma como os representantes das IES percebem seus projetos e os descrevem também denota as percepções de mundo adotadas. A postura distante de quem passa a assumir um compromisso social como se até então ele não pertencesse àquela realidade: “E foi assim que a F3 e a F4’ chegaram ao programa formação cidadã, quando eu assumi a direção em 2008, e eu disse não, nós temos que fazer parte de um programa, de um movimento pra levar o aluno à realidade...” (DIREÇÃO⁵⁵ F12, 2012, informação verbal). As divisas estabelecidas virtualmente ficam claras nesse tipo de pronunciamento. Os alunos bem nascidos precisam saber que no mundo tem fome, miséria, desigualdade, e a IES, dentre outros papéis, cumprirá também este de chamá-lo à realidade social brasileira. É possível perceber mais uma vez a função redentora assumida pelos projetos.

O mais contraditório dessas situações é que os próprios alunos de muitas IES de pequeno porte estão em condições financeiras tão complicadas quanto os assistidos pelos projetos. O seu aluno, muitas vezes, anda de ônibus, ganha um salário mínimo, mora na periferia, estudou em escola pública e investe tudo que ganha na educação superior privada.

Mas, para que esses imperativos regulamentares se cumpram, deverão ter a adesão dos indivíduos, uma adesão involuntária aos valores impostos como universais e válidos. Os novos valores difundidos, agora, os novos compromissos sociais estabelecidos deverão ter também a adesão e a desconstrução de um *modus vivendi* engendrado numa mesma dominação que se exerceu como prática e que hoje pretende estabelecer o seu contrário como diretriz. Se um dia o sistema capitalista se manteve através da exploração de trabalhadores 14 horas por dia, ele deve hoje se manter propagando a não exploração de seus trabalhadores depois de uma série de direitos conquistados e de novas regras estabelecidas. Os diretos assumem característica de *marketing* social e os *slogans* colocam: “Essa empresa respeita os direitos do trabalhador”. Ora, pois, e não deveria fazê-lo? É mais ou menos assim que a responsabilidade social funciona, saldando dívidas históricas, assumindo o papel de herói e estabelecendo novas regras porque precisa se reinventar.

Para que haja a internalização desses valores e mudanças sociais significativas, tanto nas características das políticas e ações sociais privadas

⁵⁵ Informação colhida em pronunciamento público em novembro de 2012.

quanto para os sujeitos envolvidos, há que se legitimar esses imperativos de mudança nos espaços em que, supostamente, a dominação simbólica e a exploração se efetivaria. As comunidades beneficiadas com os projetos aceitam de bom grado os benefícios gerados pela ideia dominante de equidade social, mas uma vez estimulada a consciência democrática os resultados serão difusos e impassíveis de controle.

Os sujeitos envolvidos na elaboração dos projetos passam também por processos de conflito e desconstrução de valores arraigados ligados aos imperativos das determinações regulamentadas por instâncias como MEC, a ISO 26000 e outras propostas de mudança de comportamento que configuram as políticas e ações sociais privadas. E isso não é uma suposição, é uma afirmação percebida nos discursos angustiados e, muitas vezes, sem referência adotados pelos “sujeitos institucionais” entrevistados. A pesquisa ainda não me permitiu perceber se as organizações empresariais (IES) têm consciência dessa necessidade que requer um deslocamento de seu *status quo*, mas o fato é que os conflitos se sobressaem.

Esse aspecto do conflito está impresso nos projetos sociais privados estabelecidos pelas IES. Projetos que são consequentes de perspectivas de gestão que vão muito além da atuação na IES como instituição de ensino. Eles estão também relacionados ao seu caráter misto (empresa/instituição de ensino) como instituição privada, estão ligados às suas metas empresariais, ao seu planejamento estratégico e ao seu posicionamento no mercado. Estando atentas à legislação vigente se relacionam com as necessidades universais que envolvem o tão aclamado desenvolvimento sustentável e uma série de questões, as quais reportam a sustentabilidade ambiental a aspectos culturais e econômicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises conceituais sobre responsabilidade social têm tomado dois direcionamentos: *o primeiro consiste em percebê-la como estratégia de gestão* que está ligada à teoria administrativa, uma ciência social aplicada. Logo, seus objetivos se voltam definitiva e inquestionavelmente para a prática administrativa empresarial. Esse direcionamento geralmente apresenta uma evolução histórica do conceito e das práticas empresariais, na medida em que vai ganhando novos elementos e necessidades de mercado ligadas às mudanças no mundo do trabalho e às transformações capitalistas. Seu principal objetivo é oferecer uma ferramenta administrativa eficiente, contemporânea e adequada às necessidades humanas e mercadológicas de nossa época e/ou perceber como essas ferramentas foram construídas, as escolas a que pertencem e as possibilidades aplicativas que sugerem.

O segundo direcionamento analisa a responsabilidade social como prática empresarial no que se refere à sua constituição política e social, atentando para uma construção conceitual que permita entender esse fenômeno. De um modo geral tem partido do pressuposto marxista gramsciano *de que toda e qualquer política de responsabilidade social é mais uma tentativa da burguesia dominante de estabelecer consenso, coerção e controle* que fortaleçam a hegemonia do capital e, conseqüentemente, contribuam para o projeto neoliberal, entendendo ainda que a

Novidade da 'responsabilidade social do empresariado' não pode ser compreendida sem fazer referência à sempre presente necessidade de aumentar a produtividade e, com ela, o movimento das 'relações humanas' e diversas formas de tornar o trabalho mais ameno para conquistar o trabalhador, bem como a necessidade de conquistar o consumidor" (MONTAÑO, 2010, p-60).

Constitui-se também essa análise por discussões relativas à compreensão do chamado movimento altermundista, que funciona como uma espécie de fiscalização da eficiência e da ética impressa nessas práticas empresariais.

Como é possível perceber, em linhas bem gerais, *uma apresenta a responsabilidade social como desejável, na coparticipação no desenvolvimento*

social, e a outra como mecanismo político-ideológico a favor de uma classe. Dois fragmentos de uma mesma realidade, mas com diferentes percepções e funções.

Como não vivemos em mundos sociais distintos, em que esses parâmetros e referências não se encontram, não dialogam, se desconhecem e estão tratando de sujeitos irracionais, robotizados e incapazes de perceber os mecanismos que os cercam, seja de favorecimento ou de controle, acabei por entender que a responsabilidade social como ferramenta empresarial *minimamente contribui para o surgimento de outras realidades e percepções de mundo*. Ou seja, ela imprime lentamente, na medida em que atinge seu objetivo fim, uma ética nas relações de consumo porque essa ética é urgente e necessária, porque “aumenta a produtividade e o movimento das relações humanas”, e como perspectiva hegemônica do capitalismo *suas ações transcendem e escapam a esse controle e regulação das relações de consumo*. O que se produz de consciência ecológica, por exemplo, escapa completamente ao controle de suas campanhas.

Quando uma empresa/instituição de ensino adota uma proposta interventiva como estratégia empresarial seu desenvolvimento e sua implementação estão implicados não apenas nas relações de consumo e de sensibilização do consumidor, mas também nas estigmatizações que sugerem a determinação do público-alvo de suas propostas, como vimos. Também na possibilidade ínfima, mas real, da efetividade dessa proposta ética subverter as relações de consumo; e ainda da estratégia de aumento de produtividade se converter em determinante para produção consequente.

As leituras/interpretações apresentadas em pesquisas sobre o tema buscam perceber esse fenômeno a partir de levantamento sobre as práticas de responsabilidade social existentes nos mais diversos âmbitos: indústria, comércio, instituições de ensino e corporações empresariais. Conceitualmente, de um modo geral, levam em consideração a discussão teórico-administrativa como ponto de partida, tendo como pano de fundo a discussão das transformações capitalistas (que funcionam como contextualização histórica) e que têm como consequência o projeto neoliberal. Essas leituras são descontextualizadas da análise das práticas culturais e do envolvimento dos atores sociais nesses processos.

As duas visões, otimistas ou pessimistas, exacerbam ou menosprezam o fenômeno como prática a partir de um panorama teórico escolhido que não tem

dado a essas pesquisas a possibilidade de análise oferecida pelo objeto de pesquisa, que é a significação dada aos projetos pelos sujeitos envolvidos nas suas práticas e na criação dos seus discursos.

Esta pesquisa teve o propósito de articular uma terceira linha de análise a partir de um pressuposto necessário à discussão deste tema, que é estabelecer um diálogo interdisciplinar que envolva enfoques econômicos, administrativos, sociológicos e culturais.

Neste sentido não despreza o contorno relativo ao processo que engendra a prática de responsabilidade social, ou seja, as determinações mercadológicas, capitalistas e políticas. Mas também leva em consideração as nuances culturais que envolvem essas práticas, as representações sobre responsabilidade social nelas envolvidas e as formas de apropriação dos discursos, seja como ferramenta empresarial e/ou ideológica, seja como estratégia ou como objeto de discussão acadêmica.

Não é somente a diferença de interpretação sobre o mesmo fenômeno que aponta para outra possibilidade de entendimento. Todo objeto de estudo apresenta diferenças analíticas, mas é a própria demarcação que tem constituído a responsabilidade social, seja como conceito, seja como prática sugerida que vem se apresentando como algo fluído, multifacetado. Portanto, são percepções que exigem uma leitura interdisciplinar e multifacetada.

As diversas definições apresentadas pelos segmentos que se ocupam deste assunto, seja academia, instâncias estatais e empresariais, reguladoras e ferramentas administrativas, apontam que os projetos de responsabilidade social devem envolver questões de comportamento ou de mudança de comportamento. São atribuições imperativas repensar a produção para a sustentabilidade, promover a cidadania, preservar o meio ambiente, buscar a equidade social, dentre outras indicações. “Construir uma economia competitiva e justa” (CNI, 2013). Neste sentido, permite uma infinidade de apropriações, de interpretações e representações possíveis para se tornar política de responsabilidade social e se efetivar como uma prática que atualmente é exigida para empresas e instituições de ensino superior.

Na situação de profissional da área pertença, pelas necessidades materiais de existência, ao universo corporativo. Tenho a possibilidade de relacionar os discursos e as práticas de responsabilidade social pensadas para a educação

superior privada, como partícipe dessa construção, aos mais diversos aportes teóricos, cases, exemplificações, determinações empresariais e tudo mais de que se possa lançar mão para sensibilizar a comunidade acadêmica que constitui essas IES quanto à necessidade de ser voluntário, atuante, tolerante e promotor de ações que visem melhorar o convívio entre os seres. Esse meu lugar de fala não é uma condição política, conseqüente do amadurecimento de uma ideia e/ou de um processo de tomada de consciência das necessidades do outro, não é uma condição ativista, é pautada na luta pela aceitação da pluralidade de comportamentos e visões, como também não o são os projetos que critiquei. É, de fato e de oportunidade de mercado de trabalho, uma fala institucional, localizada, fronteiriça, monitorada e atenta aos melindres e barreiras de um fazer institucional no mercado de trabalho. Certamente, por vezes, ao longo do texto, implicou o alcance da objetividade científica, a angústia compartilhada de não saber como fazer e o que fazer diante de determinadas situações em que o velho preconceito escondido até de mim mesma, comprova que “ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais”.

O fenômeno pesquisado num contexto bem mais amplo que o universo empresarial que o compôs, por necessidade o renova levando em conta o que é primordial: adotá-la como estratégia corporativa. Mas o grande salto qualitativo alcançado na maneira de perceber os projetos de responsabilidade social postos em prática pelas instituições de ensino superior pesquisadas não consiste nesse sentimento que me impulsionou e que ainda me impulsiona a seguir pesquisando. A riqueza do entendimento construído consiste em ter percebido que apesar de essa prática fazer parte de um universo mais amplo, nem sempre ela reflete a percepção de mundo dos sujeitos que a elaboram e a compõem, como eu inicialmente pensava.

Às vezes a ideia de gestão se sobrepõe às visões de mundo e se objetiva de maneira muito severa. Objetivou-se todas as vezes que eu pensei, ao longo do texto, em fazer comentários ácidos e mais coerentes, mas se sobrepôs quando eu lembrei que as pessoas as quais elaboram projetos, e que aqui são sujeitos da minha pesquisa, são também meus amigos de todos dias de labuta, tão cheios de dúvidas e percepções contraditórias quanto eu no meu momento de análise.

REFERÊNCIAS

ALESSIO, R. **Responsabilidade Social das empresas no Brasil**: reprodução de posturas ou novos rumos? N.º. 2, ano II. Revista Virtual Textos e Contextos. Rio Grande do Sul: PUCRS, 2003.

ALONSO, K. M. **A expansão do Ensino Superior no Brasil e a EAD**: Dinâmicas e lugares. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010 1319. Disponível em: < www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 26.02.2013.

ASHLEY, P.A; COUTINHO, R.B.G; TOMEI, P.A. **Responsabilidade Social Corporativa e Cidadania Empresarial**: uma análise conceitual comparativa. Set/2000. ENANPAD, 2008.

BOURDIEU, P. Org. Renato Ortiz. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983

BERGER, Peter L., BERGER, Brigitte. **O que é uma instituição social?** In: FORACCHI, M. M., MARTINS, J.S. (Orgs.). Sociologia e sociedade. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977. p. 193-9

BOM CONSELHO, D. E. A. & BESSA, P. P.. **Ensino Superior Particular no Brasil**: Histórico e Desafios. Disponível em: <<http://www3.mg.senac.br/NR/rdonlyres/eoqcsmybxfmyfq5kq3bpqd7pplftb76aww24x4griymjsunbt6goq5w3qdubmetjzpswcfba5o72d/deise.PDF>>. Acesso em 9 de abril de 2012.

CARVALHO, M. do C. B. de. **Porque Avaliar?** In ÁVILA, C. M. de. (org). Gestão de Projetos. 3ª edição. São Paulo: AAPCS, 2001.

CERTEAU, M. de. **A Cultura no Plural**. Rio de Janeiro: Papyrus, 1995.

Corullón, M. B. G. **Voluntários – Programa de Estímulo ao Trabalho Voluntário no Brasil**. Fundação Abrinq pelos direitos das crianças. São Paulo: Alphagraphics, 1996.

_____. (Org.). **Planejamento e gerenciamento de programas de voluntários: o papel do coordenador**: São Paulo: Conselho de Comunidade Solidária, 1996. Não paginado.

DOHME, V. **Voluntariado equipes produtivas: como lidar ou fazer parte de uma delas**. São Paulo: Mackenzie, 2001.

DIÁRIO DO NORDESTE. **CE é 11º no País em número de alunos no Ensino Superior** 08.11.2011. Disponível em: <<http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=1067545>>. Acesso em 10 de Janeiro de 2013.

DURKHEIM, E. **Definição de Educação**. In. Educação e Sociologia. 3ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2000.

ETHOS. **Responsabilidade Social das empresas**: a contribuição das universidades. São Paulo: Peirópolis, 2002.

_____. **Norma Internacional de Responsabilidade Social**. ISO 26000. Disponível em: <<http://www.ethos.org.br/iso26000/>>

FÁVERO, M. de L. A.. **A Universidade do Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. nº 28. p-17-36. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

FERREL, O.C. & FERREL, L. & FRAEDRICH, J. **Ética Empresarial**: dilemas, tomadas de decisões e casos. 4ª ed. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso Ed., 2006. .

FIORI, J. L. **Estado do Bem-Estar Social**: Padrões e Crises. 2011, *on line*. Disponível em: <www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

FONTES, M. Marketing Social Revisitado: novos paradigmas do mercado social. 1ª ed. Florianópolis, Cidade Futura, 2001.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª Ed. Rio de Janeiro, LTC, 1988.

ISO/DIS 26000. **NORMA INTERNACIONAL ISO/DIS 26000**. Versão 00 – 19.10.2009.

KARKOTLI, G. & ARAGÃO, S. D. **Responsabilidade Social**: Uma contribuição à gestão transformadora das organizações. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

KREITLON, M. P. **A ética nas relações entre empresas e sociedade**: fundamentos teóricos da responsabilidade social empresarial. XXVIII ENANPAD, Curitiba, 2004.

LIBÂNEO, J. C. & OLIVEIRA, J. F. & TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, J. L. **DA LEI 5540/68** - Da Reforma Universitária dos anos 90 e de seus impactos na formação do professor. Disponível em: <http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/ZeLuiz.pdf> Acesso em 12 de outubro de 2012.

MARTINS, J. de S. **A Sociedade vista do Abismo**: Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, M. F. **Responsabilidade social e avaliação institucional: do valor-de-uso ao valor-de-troca.** Disponível em:

<www.am.unisal.br/.../art_responsabilidade_social_e_avaliacao_institucional.pdf>
Acesso em 10 de setembro de 2010.

MENDONÇA, A. W. **A Universidade no Brasil.** nº 14. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2000.

MANCIBO, D. **Reforma da Educação Superior no Brasil:** Análise sobre transnacionalização e Privatização. Diálogo Educ., v.7, n21, p.103-123, maio/ago. 2007. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1042&dd99=view>>. Acesso em 28 de agosto de 2012.

MEC. Ministério de Educação. **Princípios da Extensão, segundo o MEC:** Secretaria de Educação Superior. Plano Nacional de Extensão 1999-2001.

Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/Sesu/planoex.shtm>>. Acesso em janeiro de 2012.

_____. **Instrumento de avaliação Institucional Externa.**

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. BRASÍLIA: MEC, 2008.

Disponível em: <http://www.eeap.com.br/docs/instrumento_avaliacao_externa.pdf>. Acesso em 02 de novembro de 2012.

_____. **Instrumento de Avaliação para Credenciamento de Instituição de Educação Superior** (Faculdade) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. . BRASÍLIA: MEC, 2010. Disponível em:

<http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/legislacoes/instrumento_avaliacao_para_credenciamento_IES_2010_09.pdf> . Acesso em 2 novembro de 2012.

OBSERVATÓRIO UNIVERSITÁRIO. **Normas, critérios e instrumentos de avaliação, no contexto regulatório.** Documento de Trabalho nº. 74. Rio de Janeiro, RJ: Observatório Universitário, 2008. Disponível em:

<http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_74.pdf> . Acesso em 12 de Dezembro de 2011.

OFFE, C. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

O POVO. **Fortaleza tem maior PIB do Nordeste.** Publicado em 13.12.12. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/economia/2012/12/13/noticiasjornaleconomia,2970693/produto-interno-bruto.shtml>> Acesso em 10 de Janeiro de 2013.

RODRIGUES, C. M. Cruz & Ribeiro, J. L. Duarte & SILVA, W. R. **A responsabilidade social em IES:** uma dimensão de análise do SINAES. Revista Gestão Industrial. ISSN 1808-0448 / v. 02, n. 04: p. 112-123. Ponta Gross, Paraná: UTFPR, 2006.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a Educação Superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

UFSC. **Princípios da Extensão, segundo o MEC**: Secretaria de Educação Superior. Plano Nacional de Extensão 1999-2001. Disponível em: <<http://www.emaj.ufsc.br/principiosExtensao.pdf>.> Acesso em 12 de Dezembro de 2012.

SEVCENKO, N. **O professor como corretor**. São Paulo: Folha de São Paulo, 4 de junho de 2000.

SERRANO, R. M. S. M. **Conceito de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf.> Acesso em junho de 2013.

SILVEIRA, M. do C. A.C. **Responsabilidade social empresarial e a sustentabilidade: tecendo relações sociais**. São Paulo: Anablume, 2011.

SIMIONATTO, I. & PFEIFER, M. **Responsabilidade Social nas empresas: a contraface da sociedade civil e da cidadania**. Revista virtual textos e contextos, nº 5. Nov. 2006.

SIQUEIRA, Â. C. de. **A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS**. Revista Brasileira de Educação. p. 145-184. Rio de Janeiro, UFF, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a11.pdf>.> Acesso em 2 de Novembro de 2012.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no Século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>.> Acesso em 10 de setembro de 2012.

SOARES, M. S. A. (org). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre, RS: IESALC/Unesco/Caracas, 2002.

TOZONI-REIS. M. F. de C. **A Contribuição da Sociologia da Educação para a Compreensão da Educação Escolar**. São Paulo, SP: UNESP, 2013. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/169/3/01d09t03.pdf>.> Acesso em 13 de maio de 2013.

WIENHAGE, P; SOUZA, P.S; SILVA. J.O; RAUSCH. R.B; ROCHA, I. **Responsabilidade Social em Instituições de Ensino Superior**: práticas adotadas para a gestão ambiental. Gestão contemporânea, Porto Alegre, ano 6, p.97-119, jan/dez. 2009.

ZALUAR, A. **A Máquina e a Revolta**: As Organizações Populares e o Significado da Pobreza. 2ed. São Paulo, SP: Ed. Brasiliense, 1985.