

Responsabilidade social universitária, agendas sociais contemporâneas e a recondução comportamental consequente dessas demandas

*University social responsibility, contemporary social
agendas and the behavioral recondition consequent
of these demands*

Ana Cláudia Vieira Silva¹

1. Socióloga, mestra em Sociologia(UFC), Coordenadora Acadêmica da UNICHRISTUS. aninhakim@yahoo.com.br

Resumo: A pretensão deste artigo foi a de discutir, como proposição teórico-metodológica, a ideia de que há uma necessidade *de recondução comportamental* quanto às práticas interventivas de responsabilidade social universitária, no âmbito das políticas sociais compensatórias. O entendimento sobre responsabilidade social no Brasil tem dois direcionamentos: o primeiro consiste em percebê-la como estratégia de gestão que está ligada à teoria administrativa. Seus objetivos se voltam definitiva e inquestionavelmente para a prática administrativa empresarial. Estes objetivam oferecer uma ferramenta administrativa eficiente, contemporânea e adequada às necessidades humanas e mercadológicas de nossa época. O segundo direcionamento analisa a responsabilidade social, no que se refere à sua constituição política e social, de um modo geral, pelo 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. Metodologicamente, trata-se de discussão eminentemente bibliográfica com

pequenas incursões aos dados empíricos e analíticos da pesquisa dissertativa da autora, que versou sobre o mesmo tema. A ênfase teórico-metodológica é no imperativo *da recondução comportamental*, e, nesse caso, regulamentar, dos *modos de conduta* e das *mudanças de comportamento* discutidos por Nobert Elias (1993,1994) e ainda nos contrassensos relativos a esse processo na contemporaneidade. Percebe-se, assim, aspectos subjacentes às mudanças históricas e à dificuldade de se imprimir uma nova lógica comportamental, em que responsabilidade social universitária, como tentativa de política social compensatória, tem uma lógica que lhe é própria, uma prática de desvio, uma subversão de pressupostos.

Palavras-chave: Modos de conduta. Educação superior. Responsabilidade social.

Abstract: The purpose of this article was to discuss, as a theoretical-methodological proposition, the idea that there is a need for behavioral renewal regarding the intervention practices of university social responsibility, within the framework of compensatory social policies. The understanding of social responsibility in Brazil has two directions: the first is to perceive it as a management strategy that is linked to the administrative theory. Its objectives become definitive and unquestionably for business administrative practice. These aim to offer an efficient, contemporary and adequate administrative tool to the human and market needs of our time. The second direction analyzes social responsibility, with regard to its political and social constitution, in general, by the Gramscian Marxist assumption that any and all social responsibility politics is yet another attempt by the dominant bourgeoisie to establish consensus, coercion and control that strengthen the hegemony of capital and, consequently, contribute to the neoliberal project. Methodologically, this is an eminently bibliographical discussion with small incursions to the empirical and analytical data of the author's dissertative research, which dealt with the same theme. The theoretical-methodological emphasis is on the imperative of the behavioral renewal, and in this case, regulation, of the behavioral modes and behavior changes discussed by Nobert Elias (ELIAS, 1993 & ELIAS, 1994) and the counteractings related to this process in contemporaneity. It is possible to perceive aspects that underlie the historical changes and the difficulty of

printing a new behavioral logic, in which university social responsibility, as an attempt of compensatory social policy, has a logic of its own, a practice of deviation, a subversion of assumptions.

Keywords: Conduct modes. College education. Social responsibility.

Introdução

Esta discussão se caracteriza por dois recortes epistemológicos, o primeiro discutirá responsabilidade social empresarial, como conceito, relacionando-o à responsabilidade social universitária, este como conceito, como prática pesquisada e ainda como regulamentação do Ministério da Educação.

O segundo recorte epistemológico discutirá responsabilidade social universitária relacionando-a com projetos sócio-educacionais outrora pesquisados, com as características gerais que definem responsabilidade social e com as agendas sociais demandadas por essas características, que são conceituais, são impositivas e são regulamentares. O segundo recorte relacionará, em última instância e numa perspectiva teórico-analítica, com os modos de conduta e com a recondução comportamental, a partir das discussões de Nobert Elias (1993, 1994, 2000).

A responsabilidade social empresarial, seja como prática ou como modelo de gestão não será abordada, serão discutidas apenas algumas questões conceituais relativas a este tema.

O primeiro recorte é consequência de uma coordenação, exercida pela autora, por quase 4 anos em um programa de responsabilidade social voltado para as instituições (IES) de ensino superior, gerido e financiado pela Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Sindicato patronal), com ênfase no âmbito educacional privado.

O segundo recorte, trata de uma revisita específica aos dados empíricos da análise dissertativa que envolveu 12 instituições de ensino superior privadas, no Estado do Ceará. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as coordenações de responsabilidade social das IES; foram analisados os projetos de responsabilidade social universitária, por meio da técnica de análise documental; foram apreciados os sites institucionais, levando em consideração a publicação dos projetos; foram analisadas as falas de 12 diretores acadêmicos

e/ou gerais, proferidas no encontro de responsabilidade social no ensino superior da FIEC, em 2011, o objetivo da FIEC foi o de discutir na base de formação superior aspectos relevantes quanto ao comportamento profissional futuro.

Neste sentido, serão abordadas algumas questões quanto à prática de *responsabilidade social universitária*, especificamente, sempre fazendo referência aos dados empíricos e ao trabalho dissertativo acima citado, objetivando dar mais concretude à proposta de uma perspectiva analítica baseada em elementos, de um modo geral, ainda não considerados, quais sejam: a ideia de *recondução comportamental* e a teoria do *desenvolvimento dos modos de conduta* (ELIAS, 1993, 1994).

Este artigo torna-se, assim, eminentemente teórico, mas as considerações apresentadas centram-se, indiscutivelmente, nesses dois recortes, que implicam considerações tanto teóricas quanto teórico-empíricas. Nessa condição, foram relacionados no texto alguns fragmentos de falas dos sujeitos entrevistados na já referida pesquisa, bem como algumas exposições feitas com bases nos projetos analisados.

1 Responsabilidade Social como *conceito-ferramenta* e como prática sócio institucional

De maneira simples e objetiva, responsabilidade social pode ser entendida como uma estratégia empresarial, que consiste na obrigação de maximizar os impactos positivos sobre os *stakeholders* e minimizar os negativos (FERREL, 2006).

De maneira mais abrangentes e de certo modo, mais autoexplicativas, porque são definições que funcionam como diretrizes, tem-se a da ISO 26000¹, expondo que, ao abordar e praticar a responsabilidade social, o objetivo mais amplo da organização é maximizar sua contribuição para o desenvolvimento sustentável, definindo-se pelos seguintes princípios: (1) Governança organizacional, (2) Direitos humanos, (3) Práticas de trabalho; (4) Meio ambiente; (4) Práticas legais de operação; (5) Questões relativas ao consumidor; (6) Envolvimento e desenvolvimento da comunidade (ISO 26 000, 2010). Como se vê, o conceito envolve diversas relações possíveis entre empresa, trabalho/trabalhadores e sociedade.

1. International Organization for Standardization 26000 (ISO 26000). Não certifica, apenas orienta.

Outra conceituação igualmente ampla é a da NBR/ABNT 16001², que está também associada ao desenvolvimento sustentável (sustentabilidade nas dimensões econômicas, ambientais e sociais), sugere a aplicação da metodologia PDCA (planejar, fazer, verificar, atuar), e relaciona como requisitos mínimos: *promoção da cidadania; promoção do desenvolvimento sustentável; transparência nas suas atividades*. Vale ressaltar que, para atender a essa norma, é necessário apenas possuir um sistema de gestão de responsabilidade social. A NBR 16001 tem duas versões, de 2004 e a de 2010, já com base na ISO 26000, que também é de 2010.

Conforme se observa, a ideia de *responsabilização empresarial quanto ao social* está também caracterizada em termos correlatos: *responsabilidade social empresarial ou corporativa, responsividade social, responsabilidade social na educação, responsabilidade social universitária*, e por tantas e quantas conceituações forem aplicáveis aos seus usos e à sua construção como prática corporativa e/ou como discurso, quanto a esta responsabilização.

Desse modo, percebe-se que Responsabilidade Social é, a princípio, um conceito sinonímico, podendo ser definido por meio de características regulares que se referem à ideia de *responsabilização empresarial quanto ao social*, que perpassa todos os termos correlatos.

Vale ressaltar que o conceito tem sido abordado em diversas pesquisas e discussões relacionadas ao tema, como sendo de caráter polissêmico, isto se deu por conta dos diversos e convergentes termos correlatos/definições que responsabilidade social vem adquirindo ao longo do tempo. Ainda assim, considera-se um termo sinonímico, porque, apesar das adequações de nomenclaturas similares e da integração progressiva de novas atribuições quanto à definição e abrangência deste *conceito-ferramenta*, os sentidos sempre circundam sobre a mesma questão, qual seja: *responsabilização empresarial quanto ao social*. Esta responsabilização social é, por fim, uma característica regular a todos os termos.

A depender do modismo da época, responsabilidade social poderá ter, dentre as suas agendas sociais atributivas: desenvolvimento sustentável, equidade social, promoção da cidadania, em que as questões sociais vão ganhando novos contornos e novos adereços, mas o sentido é sempre de *responsabilização*

2. Norma Brasileira, elaborada pela Associação Brasileira de Normas.

empresarial quanto ao social, para minimizar prejuízos e maximizar impactos positivos, na sociedade capitalista, quanto às desigualdades sociais consequente desse processo.

É importante destacar que os conceitos nas ciências sociais aplicadas, neste caso, a Teoria Administrativa, são construídos com o objetivo de voltar-se a uma funcionalidade organizacional para a dinâmica corporativa. Os conceitos em Sociologia são construídos como categorias analíticas.

Assim, para demarcar essa diferença, optou-se por entender do ponto de vista sociológico o conceito de responsabilidade social, primeiramente como um *conceito-ferramenta*, já que é oriundo da teoria administrativa e tem função aplicativa. Em segundo lugar, que sua compreensão analítica, pela via sociológica, passa necessariamente pela relação conceito-ferramenta e com processos de apropriação ou usos sociais, nos mais diferentes âmbitos.

Acaba-se por perceber os conceitos de responsabilidade social empresarial, cidadania empresarial ou os termos correlatos, até certo ponto, simplórios e circunscritos. Suas definições/características/atribuições têm conceituações tautológicas.

Embora conceitualmente seja assim, as indicações práticas relativas ao termo responsabilidade social, configuradas na condição de agendas sociais contemporâneas ou de práticas sócio institucionais, são amplas e complexas, até mesmo para as definições mais resumidas: *responsabilidade social, entendida, pela via administrativa, como sendo as ações de corresponsabilidade das empresas em relação aos problemas sociais* (ROHDEON *apud* ASHLEY, 2008). Quais problemas sociais? O que significa ser corresponsável quanto a resolução de problemas sociais? Eu escolho os problemas pelos quais quero e devo me responsabilizar? Todos os problemas sociais, das mais diferentes ordens, são ou podem ser demandas para projetos de responsabilidade social no âmbito empresarial e educacional ou só aqueles em que a empresa impacta diretamente? A escolha dos públicos-alvo e/ou das agendas sociais, mas esta é grande questão de impasse no que se refere às práticas interventivas.

O primeiro indicativo relativo a este impasse é o fato da ISO 2600 apresentar uma espécie de glossário em que se propõe a definir *trabalho escravo, assédio moral, violência de gênero*, dentre outras questões passíveis de se tornarem causas ou projetos no âmbito da responsabilidade social.

Outro indicativo de contradições quanto às práticas socialmente responsáveis existentes, é que responsabilidade social é, antes de mais nada, um conceito surgido para definir uma prática empresarial demandada do universo corporativo, mas é também uma tentativa de equilibrar interesses historicamente antagônicos no âmbito do sistema capitalista, sendo assim, sua existência como política social é por si paradoxal.

É desse modo que é para teoria administrativa uma ferramenta aplicável, mensurável e passível de melhorias e para análises sociológicas compete pensar como os sujeitos se relacionam e se apropriam dessa ideia, transformando-a em práticas e em discursos, no âmbito das políticas sociais compensatórias.

No domínio do ensino superior, responsabilidade social é “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” (Lei 10.861 – criação do SINAES, MEC 2004).

Quando se projeta a responsabilidade social como corresponsável por essa infinidade de agendas sociais, significa que está se falando necessariamente *em mudança de comportamento, recondução comportamental e modos de conduta?*

Para o Ministério da Educação, “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”. (2010). Esses aspectos não são elementos intrínsecos ao processo educacional?

Até que ponto os modos de conduta e a necessidade de mudança de comportamento interferem no entendimento de responsabilidade social como conceito e como prática educativa? Vejamos alguns exemplos de projetos desenvolvidos pelas instituições de ensino superior para compreender as questões envolvidas: alunos do curso de Fisioterapia atendem comunidades carentes com orientações, serviços e entrega de roupas e donativos ou organizam fóruns de educação, contando com a participação de alunos do curso de Pedagogia em parceria com órgãos públicos. São, de um modo geral, projetos sociais voltados para a comunidade extra-acadêmica, dividindo-se entre atividades de qualificação e assistencialismo (distribuição de cestas básicas,

atendimento médico-hospitalar, assessoria jurídica, participação em serviços comunitários, projetos de estímulo à leitura e atividades recreativas).

Como propostas interventivas e a título de classificação ou tipificação, podem ser entendidas como projetos sociais privados e como ações sociais privadas, segmentadas de acordo com o seguinte entendimento: *A 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.

O *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 a 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.

Também para referência do ensino superior, deve-se entender responsabilidade social quanto ao papel social da educação formal superior: “às ações da instituição (com ou sem parceria) que contribuem para uma sociedade mais justa e sustentável.” (INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO EXTERNA/MEC, 2014). Assim, no que se refere aos processos de avaliação do MEC quanto ao comportamento das IES, serão verificados os trabalhos, as ações, as atividades, os projetos e os programas desenvolvidos com e para a comunidade, que objetivem a inclusão social, o desenvolvimento econômico, a melhoria da qualidade de vida, da infraestrutura urbana/local e a inovação social (INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO EXTERNA/MEC, 2014).

Quando se fala em favela ou comunidade, por exemplo, fala-se, também, de uma condição social estigmatizada por grande parcela da população. Que bases deverão assumir as instituições de ensino para possibilitar a interação entre as comunidades, ditas “carentes”, e os alunos em formação? E, principalmente, como objetivar isso para atender às exigências do MEC? Essas escolhas significam também que há que se transcender comportamentos. Essa é uma dificuldade comum ao processo civilizatório. No entender de Elias (1993, p-19), “tudo o que se pode dizer hoje é que, com a civilização gradual, surge certo número de dificuldades específicas civilizacionais”³, ligadas às questões que são motivo de conflitos sociais e de lutas, significa que as assumir como prática é também um posicionamento político, reconstrutivo.

Dito isto, será que o primeiro entendimento possível é que responsabilidade social é um sistema de compensação social, consequente dos prejuízos causados pelo universo corporativo e pela lógica capitalista de acúmulo de riqueza?

Os termos correlatos que caracterizam responsabilidade social, como um conceito sinonímico, percebe-se que são diversos, mas não são ambíguos. Mas transmutar *conceito-ferramenta* em prática socialmente responsável é quase sempre paradoxal e impreciso, porque significa dar aquilo que se nega na dinâmica das desigualdades sociais.

Como tentativa de política social compensatória, responsabilidade social, e porque não dizer as políticas públicas de um modo geral, denotam a incapacidade humana, cultural e histórica de termos direitos iguais diante de tantas alteridades coexistentes. No entanto, não realizar essa tentativa é, no mínimo, torpe.

Para que se compreenda melhor como o conceito de responsabilidade social universitária, oriundo do universo corporativo, foi adaptado para o âmbito educacional, no que se refere ao ensino superior, especificamente, recorreu-se a problematização de algumas mudanças na política educacional brasileira das últimas décadas para este ciclo de ensino.

3. Para exemplificar essa situação, descrevo uma polêmica recente que tomou conta das redes sociais em relação a adoção pelas escolas públicas de um livro de Monteiro Lobato, intitulado “As caçadas de Pedrinho”, publicado em 1933, considerado racista em alguns de seus trechos no tratamento dado aos personagens. A polêmica continua, o MEC vetou o parecer, mas algumas escolas tiraram o livro do currículo escolar. Diferentes posicionamentos surgem diante dessas questões.

2 As implicações relacionais de responsabilidade social universitária no ensino superior privado

2.1 Percursos e reflexões teórico-metodológicas

Embora este artigo seja eminentemente teórico, como já foi dito, o princípio dessas reflexões se deu em 2011, quando na pesquisa dissertativa o tema de estudo foi responsabilidade social, tendo como objeto de estudo os projetos, os discursos e as práticas de responsabilidade social no ensino superior privado. Na época, muito se refletiu sobre a ideia de *recondução comportamental*, mas este não foi o aporte teórico utilizado para as análises. Foram pesquisadas 12 instituições de ensino superior privadas, no município de Fortaleza/Ceará/Brasil. Como consequência dessa análise, chegou-se a essa discussão, em que muitas vezes as considerações são referentes ao material empírico, tantas vezes reveladoras no que se refere à ideia de responsabilidade social como conceito e como prática pretensamente interventiva, assim como de algumas análises.

Dentro do processo histórico das reformas universitárias, a gênese da responsabilidade social universitária, movida do universo corporativo para o âmbito educacional, chega ao universo acadêmico, em tese e a princípio, quase como uma redundância, já que ao papel social da educação compete instrumentalizar o homem para resolução dos problemas sociais e responsabilidade social, lida, em última instância e em tese, com questões semelhantes.

2.2 Processo histórico conceitual de responsabilidade social universitária

Demandas regulamentares cada vez mais abrangentes surgem como consequência da expansão de oferta do ensino superior desde a década de 1990, notadamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio da autorização de abertura de novas e diferentes categorias de instituições de ensino superior privadas. Situe-se essa expansão como decorrente de diversas políticas de caráter neoliberal⁴, iniciadas ainda nos governos brasileiros na década de 1980.

Num cenário de abertura para a participação da sociedade civil no Brasil, surgem as iniciativas empresariais denominadas de responsabilidade social,

4. Produto do liberalismo clássico, o neoliberalismo, assegura liberdade aos indivíduos e às empresas, com a não participação do Estado na economia. Intervenção mínima do Governo/Estado,

em que projetos sociais e ações sociais são colocadas em prática com recursos privados, com caráter corporativo e mais recentemente, educacional.

Em 2004, o Ministério da Educação – MEC, cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES⁵ e, em 2005, o MEC adota responsabilidade social como item avaliativo.

Sempre em número crescente, a expansão vem tendo continuidade nos governos que se sucederam, de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, com a ampliação de subsídios e de programas tais como o PROUNI e o EDUCA MAIS BRASIL⁶. Nestes governos foram instituídas metas a longo prazo, em relação ao crescimento das taxas de oferta para o ensino superior, com ênfase na privatização e na abertura comercial para educação.

Essas políticas tiveram implicações diretas na ampliação do ensino superior privado, tanto no que se refere aos processos de regulamentação e de gestão quanto no que concerne ao surgimento de novos mercados para comercialização do ensino superior. Nesse cenário, surgem como fortes sujeitos políticos os *empresários leigos da educação*, que tiveram papel relevante na redefinição da política governamental para escolarização de nível superior (NEVES, 2008).

Atualmente, existe um panorama quantitativo e qualitativo diversificado no que se refere ao ensino superior privado, porque são diferentes modalidades (presencial e a distância), de condições estruturais de ensino (pequeno, médio e grande porte empresarial) e de configuração (faculdades, centros universitário e universidades).

A título de exemplo, no município de Fortaleza, na década de 1990, tínhamos apenas uma IES privada, a Universidade de Fortaleza – UNIFOR.

5. 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. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>

6. O EDUCA MAIS BRASIL é um “programa tem parceria com mais de 15 mil instituições - entre universidades, centros universitários, faculdades, colégios e escolas técnicas – que disponibilizam bolsas de estudo de até 70% para cursos de graduação, pós-graduação, educação básica, cursos técnicos, cursos livres, idiomas, Preparatório para Concursos, Pré-Vestibular e EJA – Educação Jovens e Adultos”.

Segundo dados do site do MEC⁷, em 2011, eram 32 instituições de ensino superior credenciadas, em 2012, 53⁸, em 2016, 59 IES, dentre estas, apenas três são públicas: UFC, UECE e IFCE. O município de Fortaleza tem por volta de 2,5 milhões de habitantes.

A grande projeção do capital para a oferta do serviço educacional pelo setor privado, com a criação desse novo nicho de mercado reflete uma transposição da sociedade do trabalho para a sociedade do conhecimento, iniciada em meados do século xx. Não resta dúvida 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).

Nesse contexto, pode-se dizer que unificam suas diretrizes as discussões do Plano Nacional de Educação - PNE das duas últimas décadas (de 2001-2010 e de 2011-2020), o mercado, no que se refere à carência de mão de obra qualificada e a projeção do capital para o nicho comercial chamado educação. Esse encontro entre políticas educacionais e mercado tem suscitado diferentes percepções, ora se fala em mercantilização do conhecimento, mas também se fala em democratização da oferta de ensino, porque essa expansão tem permitido que uma camada da população venha tendo acesso ao ensino superior.

A verdade é que há um crescimento em termos do número da oferta de vagas, de cursos e de modalidades de ensino e ainda uma de grande variedade do perfil econômico, social e etário do alunado.

Na composição desse híbrido empresa/escola, uma instituição de ensino privada terá que se contrabalancear entre as demandas do mercado e as regulamentações do MEC. Trata-se necessariamente de empresa geradora de lucros, ofertando um produto em que pesa grande valoração social.

A importância do setor privado para o ensino superior vem sendo destacada desde o PNE de 2001-2010, “*que já oferece a maior parte das vagas na*

7. <http://emec.mec.gov.br/>

8. Vale 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.

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).

A ampliação da oferta de vagas e de subsídios tem sido justificada como política educacional, com base num discurso de eficiência atribuído à educação privada, ao longo de anos e de ineficiência atribuída à educação pública. Santos (2010); Libâneo (2011). Desse modo, "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).

O PNE de 2011-2020⁹ reforça a política de expansão do ensino privado, com regulações e subsídios financeiros, citem-se Educa Mais Brasil, PROUNI, FIES. Neste mesmo documento, do item que versava sobre a expansão do ensino superior (metas 11 e 12), foi retirada pela comissão que coordenou os trabalhos no congresso nacional 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). O PNE só foi aprovado em 2014 e foi redimensionado para o decenal 2014-2024, sobre o acesso e expansão, ficou pelo menos 40% das matrículas no segmento público.

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 por Santos (2012); Libâneo (2011) como um processo de mercantilização da educação sem precedentes na história do Brasil.

Nesse sentido, vem se firmando cada vez mais no Brasil, quanto às diretrizes educacionais, "a política da seletividade consagrada e da transformação da escola num instrumento submetido às mesmas regras de mercado, onde o

9. O PNE só só teve sua versão final aprovada em 2014, tendo o redimensionamento decenal de 2014 – 2024, o texto que ver sobre o acesso à educação superior diz que deverá "elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público".

que deve prevalecer é a competitividade e a produtividade, segundo critérios empresarias” (ABICALLI *apud* LIBÂNEO, 2011, p. 113). Isso se configura não só com o atendimento às demandas do mercado em termos de mão de obra qualificada, assim como com a ampliação desse nicho educacional.

Nesse cenário de expansão e implementação de políticas educacionais, a responsabilidade social universitária se define como proposta interventiva por condição regulamentar, mas também vem se constituindo como discurso institucional e pedagógico.

Na prática institucional das IES, são convocados os voluntários para responsabilidade social, todos assumem um discurso de equidade social e acabam estes por se perceberem como *distribuidores* de cidadania. Reverbera-se o papel da educação para a construção de uma sociedade democrática e cidadã, tanto no âmbito da formação quanto no da ação, esta última emprestada do universo empresarial por meio da ideia de responsabilidade social universitária.

Vale ressaltar que todos os itens avaliativos que implicam na condução do ensino superior privado incidem também na avaliação do ensino superior público, mas estas têm todo um histórico ligado à extensão universitária, em que caberia uma outra discussão, para a qual não há espaço aqui. Acaba então que a responsabilidade social universitária se situa nessa condição de oferta do ensino superior, que alia hibridamente educação/empresa, formação mão de obra para o mercado de trabalho e a ideia de *vanguarda intelectual* sempre presente quanto à aquisição de conhecimento. Qual é o espaço de contribuição para transformação social e redução das desigualdades sociais, como projeto institucional de responsabilidade social, nesse contexto?

Retomando as características ou diretrizes que estão na definição de responsabilidade social, tanto para o MEC quanto para ISO 26000, procura-se relacionar estes projetos com a teoria do desenvolvimento dos modos de conduta, de Nobert Elias, por conta de uma compreensão que leva a crer que *desenvolvimento sustentável* poderá referir-se, também e essencialmente, à situação da IES no mercado em que atua, e não somente a sua contribuição para preservação ambiental ou cultura de um povo. E que, por exemplo, *memória cultural*, está ligada também

a senso estético¹⁰ e que as boas maneiras contemporâneas, são as que necessariamente contemplam um movimento *pluricultural, de respeito pela diferença e de solidariedade*. E que, inegavelmente, a escassez cada vez mais próxima dos recursos naturais, força o homem civilizado a uma relação mais branda na exploração da natureza. A obra de Elias (1994) remete à maneira como os homens se tornaram educados e começaram a tratar-se com boas maneiras.

Para Elias (1994), o conceito de civilização refere-se aos níveis de tecnologia; aos tipos de maneiras; ao desenvolvimento do conhecimento científico; às ideias religiosas e aos costumes, dizendo ainda que a civilização “é aquilo que as nações se orgulham”. Serão estas as boas maneiras do mundo contemporâneo?

3 A ideia de recondução comportamental e de políticas sociais compensatórias com ênfase em responsabilidade social no âmbito do ensino superior privado

As proposições de responsabilidade social universitária satisfazem a diretrizes regulamentares e determinações próprias do universo educativo, que praticamente independem do caráter empresarial, assim como também independem do protocolo de finalidades da teoria administrativa como sistema conceitual aplicado à gestão e as suas ferramentas de apoio, como a supracitada ISO 2600, mas estas proposições são referendadas, até certo ponto, nessas questões. Embora se possa dizer que as instituições de ensino superior sequer poderão levar isso em consideração na prática cotidiana.

As diretrizes para responsabilidade social, de acordo com o MEC, são as agendas sociais contemporâneas mais demandadas na ordem do dia nas últimas décadas, que envolvem causas sociais transfiguradas como regulamentações e diretrizes: (1) *sua contribuição em relação à inclusão social*; (2) *Contribuição em*

10. 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.

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. Sendo estas causas passíveis de múltiplos entendimentos e contradições, as instituições de ensino superior tendem a apropriar-se das regulamentações do SINAES/MEC de forma distinta e em um nível profundidade diverso, por vezes de acordo com sua capacidade orçamentária e estrutural e, por outras vezes, por conta da ideia constituída acerca dos temas ou das referidas agendas sociais.

A lacuna existente entre as agendas sociais contemporâneas e as apropriações dos temas como projetos sociais possibilita entender que a responsabilidade social universitária requer um novo olhar, uma nova conduta.

Essas diretrizes, num contexto mais amplo de mudanças sociais, de redimensionamento de parâmetros, é, no dizer de Elias (1994)¹¹, o desenvolvimento da gentileza, uma gentileza contemporânea que prevê o respeito à diversidade, uma relação menos devastadora com natureza, um novo processo civilizador condizente com as urgências do nosso tempo.

Se percebidos como desenvolvimento de modos de conduta (ELIAS, 1994), esses direcionamentos do MEC, que não são discutidos como questões valorativas e/ou comportamentais, porque sua percepção mais urgente se dá por conta de sua condição regulamentar, trataria, de fato, de um *modus vivendi* que não admite, por exemplo, a intolerância racial e de gênero. Desse modo, é possível perceber a ordem subjacente às mudanças históricas com ênfase nessas políticas? Entende-se que sim, mesmo que os direcionamentos sejam pontuais, regulamentares, administrativos, há implicações ou reverberações quanto às mudanças na estrutura da sociedade, que foram/vão, porque são

11. Nobert Elias, na obra *A Sociedade de Indivíduos*, define e situa suas pretensões epistemológicas no que se refere ao entendimento conceitual de *indivíduo* e de *sociedade*, como consequência de um processo reflexivo de suas pesquisas ao longo de 50 anos de estudo, que foi se corporificando como problema sociológico no decorrer da concepção do livro *O Processo Civilizador, vol. I e II*, sua preocupação em formular uma teoria para o que ele chama de “um dos problemas cardeais da Sociologia”, qual seja, a relação da pluralidade de pessoas – sociedade, com a pessoa singular – indivíduo.

constantemente redesenhadas, a partir de um imperativo corporativo/educacional que não se lê como tal, mas reflete essa necessidade de mudança de comportamento na tentativa de redimensionamento dos valores instituídos e na tentativa de instituir esses projetos atendendo as suas diretrizes, para não incorrer no vazio.

O MEC tem utilizado, nos últimos anos, uma espécie de instrução normativa que qualifica e explica a condição dessas regras e dessas exigências. Nessas instruções ele apresenta uma memória histórica que situa a participação de movimentos sociais organizados quanto aquele imperativo que se tornou exigência educacional, como, por exemplo, a RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004, que as Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana do CNE/MEC. Isso denota a participação da sociedade civil vanguardista nessas conformações regulamentares.

Assim, responsabilidade social universitária, definitivamente não está ligada a um único condicionante, trata-se, a um só tempo, de mercado (expansão e qualificação de mão de obra), de política educacional (democratização do ensino), de gestão do setor privado (utilização de *conceitos-ferramentas*, tais como responsabilidade social), de agendas sociais (pressão dos movimentos sociais organizados).

Mesmo que a responsabilidade social universitária, como *conceito-ferramenta*, seja inócua para determinadas práticas interventivas, cujo objetivo é o de controle social, como entendem algumas leituras com pressupostos marxistas, outras agendas sociais são ancoradas à essa ideia e essas agendas têm um histórico de lutas para ocuparem o lugar que ocupam como demanda social que avexa mudanças e providências por parte do poder público.

Embora a definição do MEC aponte uma conceituação para responsabilidade social com referência e com objetivações, por meio de um *script* através do qual elas serão quantificadas, as características e atribuições, como agendas sociais, continuarão a apontar para um horizonte amplo e indefinido, isto porque os pontos de caracterização representam praticamente todos os projetos de transformação social que envolvem a interação entre os sujeitos na sociedade contemporânea: respeito às alteridades, desenvolvimento sustentável,

democracia. Por conta disso é que se referem aos valores socialmente estabelecidos ou às mudanças de valores socialmente estabelecidos, que, segundo Elias (1994), em cada década assumem sua bandeira e sua causa contemporânea, relacionando práticas e percepções de mundo, “tudo o que se pode dizer hoje é que, com a civilização gradual, surge certo número de dificuldades específicas civilizacionais” (ELIAS, 1994, p. 19).

Diante desse contexto, entende-se que o panorama teórico sobre responsabilidade social deverá contribuir para o entendimento das possibilidades de mudança de referência e de comportamento em que os sujeitos, por sua condição plural, não serão meros objetos de controle social. Essa noção de apropriação diversa, oferecida pelo próprio objeto de pesquisa, em *que é a significação dada aos projetos pelos sujeitos envolvidos nas suas práticas e na criação dos seus discursos* extrapola e torna inexata diversas pretensões previstas nas regulamentações e nos projetos.

Suponha-se que percepções e ações quanto à promoção da equidade social sejam equivocadas, dando como exemplo um projeto voltado para comunidades indígenas que esperava encontrar canibais e, por conta disso, recusou, a princípio, o desenvolvimento deste; só a discussão da iniciativa, incontestavelmente, coloca essas questões em pauta em ambientes nos quais essas questões vinham ficando à margem, embora se tenha toda uma quimera sobre a função social da educação. Para Elias (2000), nós ainda estamos por elaborar um arcabouço teórico passível de verificação “sobre as fantasias coletivas relacionadas com o desenvolvimento dos grupos” e de suas práticas, quanto às questões comportamentais coletivas.

As escolhas dos projetos e das ações são, até certo ponto, estagnadas pelas visões de mundo e de prática educacional, podem até ser representações de manobras de homogeneização do pensamento quanto aos desejos da classe dominante, existem os determinantes econômicos sim, foram estes que deram origem a este conceito-ferramenta – responsabilidade social – mas esta homogeneização do pensamento já está a tal ponto entranhada, que se tornou estrutural. Por conta disso, deve-se levar em consideração que existem implicações culturais aí. Entendam-se estes determinantes regulamentares supracitados, de características com tamanha amplitude, *como sugestivos quanto*

à *imperativos das transformações sociais em curso, aos novos modos de conduta*, a que Elias (1994) se refere.

Segundo Elias (1994), o processo civilizador estende-se por inúmeras gerações, significando que algo que não causava vergonha ou constrangimento em séculos passados poderá causar agora, e que o “eu” não pode ser destituído do “nós”. Força-se, neste sentido, ao coletivo institucional, que é impelido nas práticas de responsabilidade social, a assumi-las como práticas cotidianas de trabalho, se esta é direcionada à promoção da equidade social, por exemplo, refere-se também à equiparação de salários para homens e mulheres, vide o *glossário* elucidativo da ISO 26000 e, nessa perspectiva de sentido, como prática e relação social que se refere à recondução comportamental.

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 a um *modus vivendi*. Para Elias (1994), não existe um abismo entre indivíduo e sociedade, já que um é reflexo do outro, assim como não é possível pensar as políticas ou ações sociais privadas somente por seu espectro econômico, esquecendo que essas instâncias são compostas por indivíduos de comportamentos heterogêneos.

Os projetos apresentam aspectos igualmente conflitantes, porque envolvem percepções do mundo, entendimento de pobreza e de equidade social, dentre outras questões, necessariamente controversas de conduções regulamentares e institucionais. Os objetos das agendas sociais contemporâneas, no âmbito acadêmico, estão sendo impressos como projetos sociais privados (com um caráter mais elaborado) ou como ações sociais privadas (com um caráter mais pontual).

Muitas vezes, a única barreira para que abusos posturais não sejam assumidos são as prerrogativas constitucionais, mas visões de mundo com representações conservadoras não se diluem num curto espaço de tempo. Se fosse de outra forma, não necessitaria de políticas sociais compensatórias e indicações regulamentares para respeitar direitos e aceitar comportamentos.

As IES e seus respectivos coordenadores não sabem ao certo o que quer dizer, por exemplo, promoção do “desenvolvimento social”, já que operam com múltiplas percepções de mundo e de projetos ideológicos.

Estas questões não seriam apontadas como diretrizes se estivéssemos tratando de algo efetivamente alcançado e consensual. É fato que 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). Entendemos que o “inabilitado”, nesse caso, é o “sujeito carente”, público-alvo, sobre o qual já se falou nos exemplos dos projetos, nas políticas de responsabilidade social universitária. É justamente por conta de sua condição de inabilitado é que ele é público-alvo desses projetos sociais.

Para Goffman (1982), o estigma é um atributo que serve de referência para alguém, a ponto de diferenciá-lo, de maneira comumente depreciativa, dos demais sujeitos: “presidiário, é muito difícil da direção aceitar¹²”, pronunciou-se certa coordenação. Por suposto, a carência financeira e a opulência representam, na sociedade brasileira, também uma condição de *status* de aceitação ou de estigmatização. Deste modo, “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).

Dito isto, pode-se entender que os *sujeitos institucionais*, os tais envolvidos com os projetos de responsabilidade social universitária, leia-se diretores, professores, funcionários e alunos, possuem, necessariamente, percepções de mundo que envolvem o seu modo de agir e de participar, tanto dessas agências sociais contemporâneas caracterizadas conceitualmente como diretrizes quanto dos imperativos da sociedade contemporânea, que fazem destas uma possibilidade de recondução comportamental.

Segundo Elias (2000), na atualidade, é muito comum não se distinguir a estigmatização grupal dos preconceitos individuais, não os relacionando entre si. Quando se fala em responsabilidade social universitária, é possível dizer que

12. Relato transcrito da pesquisa dissertativa e/ou dos dados empíricos de Ana Cláudia Vieira Silva, intitulada OS DISCURSOS CONSTRUÍDOS EM TORNO DAS PRÁTICAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO.

não é uma prática que se lê, que se autoavalia quanto a maneira como percebe o outro favorecido com as políticas e/ou projetos institucionais, talvez nem haja tempo para isso. Há também um despreparo para lidar com segmentos sociais até então estigmatizados.

Então, de um lado, uma pressão social para comportamentos politicamente corretos e de outro, as determinações institucionais ligadas à uma função gestora e aos estigmas e preconceitos fatigantes de uma outra época. Observe-se: “Essa ação 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 saúde¹³”, é a relação dos *arrogantes letrados* com os *carentes ignorantes*, como *estabelecidos e outsiders* (ELIAS, 2000).

Os grupos estabelecidos atribuem, ao seu grupo, características humanas superiores (ELIAS, 2000), que podem assumir um papel discriminatório ou superior, no caso de partícipes de projetos de responsabilidade social universitária, caracterizam-se estes como redentores, quanto aos membros dos grupos excluídos/assistidos.

Os discursos institucionais educativos assumem uma função redentora, que é também herdeira da ideia de vanguarda intelectual outrora concebida quanto aos universitários. Comumente fazem isso por meio de um chavão bastante utilizado nas políticas sociais compensatórias, qual seja: o resgate, “vamos resgatar essas pessoas da situação de miséria”. Denotando também uma *dificuldade conceitual que as universidades têm hoje de lidar com uma cultura mais popular*, em que as instituições não ocupam mais um lugar de vanguarda política e cultural, (CERTEAU, 1994) embora se apercebam como vanguardistas letrados.

Isto se dá porque os imaginários sociais estão repletos de construções preconcebidas sobre as comunidades que pretendem atender com suas propostas¹⁴.

13. Relato transcrito da pesquisa dissertativa de Ana Cláudia Vieira Silva, intitulada OS DISCURSOS CONSTRUÍDOS EM TORNO DAS PRÁTICAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

14. As instituições escolhem, muitas vezes, desenvolver trabalhos juntos a ONGS e movimento sociais organizados. Já que o acesso direto às comunidades ou favelas é vista como atividade de grande risco para integridade física dos alunos.

Assim, na gama de projetos sociais postos em prática por instituições de ensino superior privadas, nas agendas sociais que são assumidas por essas instituições, podem ser percebidos indícios de muitos discursos e de muitas práticas que levam a perceber quão inacabados são esses projetos no que se refere à aceitação do outro, ao desejo de interagir, à possibilidade de um compartilhamento mais cotidiano. Nesse sentido, a ideia de *aceitação condicional* (GOFFMAN, 19982) pode ser presumida, quanto às propostas sociais interventivas das IES. O encontro se dá a partir de uma situação regulamentar, institucional e discordante entre os sujeitos assistidos e os benfeitores sociais temporários.

De acordo com Goffman (1982), aceitação condicional se refere à 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, a de normais e a de estigmatizados. Essas fronteiras não poderão ser extrapoladas. Por vezes, poderão ser flexibilizadas, desde que não pressione os “normais” na sua possibilidade de aceitação, configurando, assim, o *bom ajustamento*. Como *bom ajustamento* entenda-se que os normais não admitiram para si mesmos que possuem uma tolerância limitada “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).

O *desenvolvimento de modos de conduta* (ELIAS, 1994) se dá, por exemplo, 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”. Os códigos de conduta da sociedade contemporânea, que estão inscritos nas exigências para as práticas socialmente responsáveis, envolvem uma nova relação com a natureza, uma a mudança ou ideia de mudança na relação com a natureza.

As empresas ou instituições “precisam contribuir para o desenvolvimento social”, seja lá a quem se dirijam seus projetos, eles serão contabilizados através de seus registros iconográficos e relatórios. Segundo Elias (2000), quando

os grupos de *outsiders* (comunidade ditas carentes) são necessários, de alguma forma, ao grupo de estabelecidos (IES em condições de oferecer serviços), o vínculo duplo começa a funcionar mais abertamente, sem fazer desaparecer a desigualdade da dependência, embora a diminua.

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. Goffman (1982) afirma que as condições de “normais” e estigmatizados são constantemente reconduzidas, recontextualizadas e ressignificadas, ao longo do tempo e do processo civilizatório, quanto aos *modos de condutas* aceitos ou não.

Pode-se relacionar, por exemplo, a postura redentora que muitos projetos de responsabilidade social assumem diante dos beneficiados: “oferecer-lhes o acesso a um conhecimento que de outra forma eles não teriam” ou “não é perigoso trabalhar com índios?”, quando Elias (2000, p-23) diz que “perde-se a chave do problema que costuma ser discutido em categorias como a de ‘preconceito social’ quando ela é exclusivamente buscada na estrutura de personalidade dos indivíduos”.

Não se está questionando as benesses que, de certa forma, serão suscitadas com os projetos e com as ações de caráter social. Refere-se à condição de estabelecido e, como tal, à situação em que “superioridade de poder confere vantagens aos grupos que a possuem”. É perfeitamente possível fazer essa relação quando se detecta que não necessariamente há um reconhecimento quanto às necessidades e potencialidades do outro a quem se quer assistir, quando se propõe a prestação de um serviço comunitário. Mas “a peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes” (ELIAS, 2000, p. 23), essa condição é decisiva para a estigmatização que contrapõe estabelecidos e *outsider*, sujeitos das ações institucionais e beneficiários, “um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. (ELIAS, 2000, p. 23).

Pode-se dizer que há uma característica que é rara nos projetos: um levantamento prévio sobre os anseios e as necessidades das comunidades atendidas. 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”. Nesse sentido, a ausência de conhecimento sobre a realidade em que há a pretensa inserção é uma regularidade nestes projetos.

Tenha-se como exemplo, na sociedade contemporânea, sob a ótica da aceitação praticada institucionalmente, o negro e o homossexual, quando confrontados nos seus espaços de convívio com essa questão, “os normais” sentem o *bom ajustamento* ameaçado, é então que o racismo se desmascara, com as polêmicas em torno das políticas de cotas (vide os diversos protestos e a opressão que os alunos cotistas vêm sofrendo nos espaços das universidades), e a homofobia se revela, na rejeição de demonstrações de afeto público entre pessoas do sexo.

O fato é que a condição de estabelecido, esclarecido e dominante, não se dilui nesse processo, “o estigma social que seus membros atribuem ao grupo dos *outsiders* transforma-se em sua imaginação, num estigma material – é coisificado”. Elias (2000, p-35). 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, em relação à aceitação paulatina das cotas e de campanhas que as IES muitas vezes encampam, tais como: “respeite as diferenças”, “Campanha Afro-Humanidade”.

Leia-se um serviço de orientação jurídica na perspectiva das IES: “o ensino das Ciências Jurídicas fica mais completo quando agrega prática à teoria”. Esse tipo de ação social relaciona-se ao esclarecimento de dúvidas de caráter legal. Veja-se, nesse fragmento de relato, que o objetivo do trabalho desenvolvido não é a comunidade, mas a prática profissional do estudante, seu caráter é laboratorial.

Trata-se, portanto, de um *vínculo duplo, um laço tenso e desigual de interdependência em que claramente um grupo se percebe como superior ao outro, não só em condições financeiras, porque isso é somente o que define a ação* (ELIAS, 2000). Os critérios de escolha relevantes para a implementação da ação em questão são “os alunos atuarem em questões reais”, são medidas 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” (expressão utilizada por Elias), necessitados de tudo, inclusive de justiça; na sociodinâmica da estigmatização, os estabelecidos se completam.

Vale ressaltar que, de um modo geral, as IES procuram atender público que causam mais comoção à população do que rejeição, embora estejam todos estes em condições de vulnerabilidade social, em cada época existem as “alterações nos tipos de desgraça” para o aparecimento de novos estigmas (GOFFMAN, 1982), significando que as escolhas se dão por uma solidariedade de distanciamento, de ordem vertical. Por exemplo, o mais comum é atender crianças vítimas de câncer, idosos em situação de abandono. Dentre as instituições pesquisadas, apenas uma atende presidiários, este não é o tipo de vulnerabilidade assistida, embora, dentre as 12 instituições pesquisadas, oito tenham o curso de Direito.

Diante dos sentidos apresentamos e retomando algumas questões levantadas neste texto: *Quais problemas sociais? O que significa ser corresponsável quanto à resolução de problemas sociais? Eu escolho os problemas pelos quais quero e devo me responsabilizar? Todos os problemas sociais, das mais diferentes ordens, são ou podem ser demandas para projetos de responsabilidade social no âmbito empresarial e educacional? Os problemas sociais são projetos plausíveis de responsabilidade social, na medida em que, e somente nesta medida, possibilitem o bom ajustamento e o equilíbrio instável de poder, que define o estigmatizado e o estigma digno de atendimento e investimento social.*

Responsabilidade social universitária como prática e como discurso requer mudança de comportamento e recondução comportamental? Sim, embora não se leia e nem se perceba diante dessa necessidade, sua definição é interventiva e, como tal, requer, no mínimo, um olhar para questões sociais que são inerentes ao discurso.

Os aspectos que são elencados como possíveis diretrizes pelo MEC e por outras instâncias para responsabilidade social universitária são intrínsecos ao processo de formação educacional, levando em conta a educação como prática libertadora, mas se perdem nesse processo cujo caráter deveria ser pedagógico e se perdem ainda mais como *conceito-ferramenta*. As agendas sociais elencadas no repertório de expectativas do MEC, poderá levar *mudanças dos comportamentos e dos modos de conduta* timidamente a um redesenho de novas relações sociais nos ambientes formativos, embora redefinindo-se também, os estigmas e os estigmatizados.

Considerações finais

Para propor uma terceira via de análise, partiu-se do pressuposto que, quando se fala em ação socialmente responsável, lida-se diretamente, na prática, com mudança de atitude, de aceitação, mudança de valores e de padrões de comportamento, em recondução comportamental, embora, como projeto institucional, não seja esse o objetivo fim das IES e, como conceito-ferramenta, a aplicabilidade se ligue ao alcance do propósito de toda e qualquer empresa, que é a geração de lucros.

Quando o SINAES, criado em 2004, subordinado ao Ministério da Educação - MEC, foi criado, com a função de autorizar, de reconhecer e de renovar o funcionamento de instituições de ensino superior, nos âmbitos público e privado, muitas questões nasciam juntamente com expansão do nível superior privado em patamares nunca tidos antes do Brasil.

Por meio da difusão de diretrizes detalhadamente explicativas, de caráter instrumental¹⁵, o MEC vem aprofundando e esclarecendo essas questões quanto ao papel de cada IES, quando se fala em agir de maneira socialmente responsável e de outras demandas.

Entende-se que esse agir de maneira socialmente responsável envolve o cumprimento de algumas agendas sociais, tais como: preservação do meio ambiente, equidade social, preservação do patrimônio histórico e cultural, dentre outras propostas que envolvem a ideia de responsabilidade social universitária como item avaliativo¹⁶.

O diálogo proposto, foi, portanto, priorizar como via de entendimento a formulação de categorias de análise que levem em conta as formas de

15. Esses documentos são mais recentes e não foram considerados na pesquisa que envolveu informações coletadas em 2011, 2012 e 2013.

16. Definição de Responsabilidade Social segundo o MEC: "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).

apropriação das agendas sociais, quando transformadas em projetos de responsabilidade social universitária, levando em consideração indícios e evidências dadas pelo próprio campo de pesquisa, elaborando modelos que possam acomodar esse conjunto de práticas socioinstitucionais por seus usos e, principalmente, por seus indicativos de mudança de comportamento.

Responsabilidade social universitária, na tentativa de política social compensatória, tem uma lógica própria, uma prática do desvio, uma subversão da subversão. Vejamos: quando as instituições de apropriam das diretrizes do MEC, fazem-no com objetivos institucionais de cumprimento das regras para o encaixe num modelo de gestão socialmente responsável. Nesse processo de apropriação institucional, muita coisa se perde e muita coisa se recria, é uma subversão. Do patamar de proposta institucional para a aplicabilidade pelos sujeitos envolvidos quanto ao processo de interação com os sujeitos beneficiados, há uma nova subversão, dessa vez pautada pelo bom ajustamento de que fala Goffman (1982), mas também e inevitavelmente pelo processo civilizatório que se impõe. Exemplos: a adoção de coleta seletiva, pessoas negras integrando os cartazes institucionais, atos ecumênicos, exposições sobre o patrimônio cultural brasileiro.

Essa perspectiva de análise só é possível se se entende primeiramente que a sociedade é heterogênea, que as instituições de ensino superior também são formadas por diversas redes sociais com múltiplas percepções de mundo. Há situações em que o bairro escolhido como campo de ação social para os projetos de determinada instituição de ensino é o local de moradia de estudantes de outra instituição de ensino de pequeno porte financeiro, que oferta cursos superiores de curta duração.

A interpretação de pequenos episódios, tidos como irrelevantes, como, por exemplo, a briga entre duas docentes de diferentes instituições de ensino por um lugar de destaque visual numa situação de prestação de serviços comunitários na periferia de Fortaleza denota o total despreparo quanto ao significado que ação poderia ter ou teve para os alunos envolvidos. São os paradoxos do compromisso institucional firmado.

Dito isto, esclarece-se que a exposição de escolhas conceituais e recortes epistemológicos feita pelo autor da teoria do desenvolvimento dos modos de conduta, como parte de um processo de pesquisa e de reflexão para a construção

do entendimento de uma realidade, que não é estática, nem como objeto, nem como conceito, situa as escolhas deste artigo quanto ao aporte teórico.

Não se concebe a teoria como amarras conceituais em que se deve obrigar a categorizações analíticas inflexíveis e/ou inequívocas. A responsabilidade social universitária se caracteriza legalmente, como exigência governamental, podendo ser entendida como política social compensatória que é posta em prática com recursos privados, diante de indicação regulamentar e avaliativa, mas pode ser entendida, também, de diversas outras formas.

Por conta deste entendimento é que se acredita que os projetos de responsabilidade social universitária, uma vez que envolvem considerações sobre pobreza, sobre exclusão e sobre outras questões ligadas às agendas sociais contemporâneas, podem desviar-se por completo de seu esteio regulamentar (MARTINS, 2012).

A estigmatização, por tantas vezes, foi o tom das escolhas e da percepção do outro (indivíduo socialmente vulnerável) nessas propostas de ajustamento social por meio de ações solidárias, apesar das boas práticas e do comprometimento dos sujeitos, de um modo geral, envolvidos nos projetos (GOFFMAN, 1982).

Referências

ABNT . NBR. ISO 26000. *Diretrizes sobre responsabilidade*. Disponível em : social. [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/\[field_generico_imagens-filefield-description\]_65.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/[field_generico_imagens-filefield-description]_65.pdf). Acesso em 19.05.2016.

ABNT. NBR 16001. *Responsabilidade social – Sistema da gestão*. Disponível em http://www.inmetro.gov.br/qualidade/responsabilidade_social/norma_nacional.asp. Acesso em 19.05.2016.

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

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

CARVALHO, M. do C. B. de. Por que Avaliar? In ÁVILA, C. M. de (Org.). *Gestão de Projetos*. 3. ed. São Paulo: AAPCS, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 9ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

ELIAS, N. *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. 2v.

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

GOFFMAN, E. *Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1982.

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

MARTINS, J. de S. *A Sociedade vista do Abismo: Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MEC. Ministério de Educação. *Instrumento de avaliação Institucional Externa*. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. BRASÍLIA: MEC, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_institucional_externa_recredenciamento.pdf. Acesso em março de 2016.

MEC. Ministério da Educação. *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 novembro de 2012.

MEC. *PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2011-2020*. Disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em agosto de 2012.

MEC. *PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024*. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em maio de 2016.

MEC. *SINAES*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em maio de 2013.

SILVA

NEVES, L. M. W. *Privatização do Ensino nos anos 90*. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%205.pdf>. Acesso 01 de julho de 2013.

REVISTA ESCOLA ABRIL. PNE – METAS. Disponível. <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/pne-meta-1-691894.shtml>. Acesso em julho de 2013.

SANTOS, B. de S. *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Recebido: 11/09/2017

Aceito: 20/02/2018