



Ano 23 Nº 34
Abr. de 2005

Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

ESTUDOS

RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

PRESIDÊNCIA

Presidente

Gabriel Mario Rodrigues

Vice-Presidentes

Antonio Carbonari Netto
Fabrício Vaconcellos Soares
Carmen Luiza da Silva

CONSELHO DA PRESIDÊNCIA

Ana Maria Costa de Sousa
André Mendes de Almeida
Candido Mendes de Almeida
Édson Franco
Hermes Ferreira de Figueiredo
José Loureiro Lopes
Luiz Eduardo Possidente Tostes
Manoel Ceciliano Salles de Almeida
Mara Manrubia Trama
Paulo Newton de Paiva
Pedro Chaves dos Santos Filho
Roque Danilo Bersch
Terezinha Cunha

Suplentes

Eduardo Soares Oliveira
Jorge Bastos
José Odilon de Oliveira
Manoel J. F. de Barros Sobrinho
Wilson de Mattos Silva

CONSELHO FISCAL

Cláudio Galdiano Cury
Décio Corrêa Lima
Geraldo Maria Brocca Casagrande
José Janguê Bezerra Diniz
Paulo César Martinez y Alonso

Suplentes

Dora Silvia Cunha Bueno
Eliziário Pereira Rezende

DIRETORIA EXECUTIVA

Diretor Geral

Getúlio Américo Moreira Lopes

Vice-Diretor Geral

Décio Batista Teixeira

Diretor Administrativo

Valdir Lanza

Diretor Técnico

Adivar Ferreira de Aguiar

Secretária Executiva

Anna Maria Faria Iida

Assessoria

Cecília Eugenia Rocha Horta
Anna Maria Faria Iida
Frederico Ribeiro Ramos
Izabel Cristina Bezerra e Santiago

Revisão

Sylvia Helena Cyntrão

Apoio

Arlete Gonçalves Ribeiro
Leandro Rodrigues Uessugue

Estudos : Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior / Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino superior. – Ano 23, n. 34 (Abr. 2005). – Brasília : Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2005-
v. ; 28 cm.

Semestral

Início: 1982

Descrição baseada em: Ano 23, n. 34 (Abr. 2005)

ISSN 1516-6201

1. Ensino superior – estudos. 2. Ensino superior – responsabilidade social. 3. Ensino superior – periódico. I. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. II. Título: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.

CDU 378(05)

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

SCS Quadra 07 – Bloco “A”

Torre Pátio Brasil Shopping - Sala 526

70 330-911 - Brasília - DF

Tel.: (61) 322-3252 Fax: (61) 224-4933

E-mail: abmes@abmes.org.br

Home page: <http://www.abmes.org.br>



Ano 23 Nº 34
Abr. de 2005

Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

ESTUDOS

Associação Brasileira de
Mantenedoras de Ensino Superior

Editor

Gabriel Mario Rodrigues

Organizadora

Cecília Eugenia Rocha Horta

Conselho Editorial

Antônio Colaço Martins

Maria Otília Pires Lanza

Édson Franco

Paulo César Martinez y Alonso

Ronald Braga

Sylvia Helena Cyntrão

Revisão

Sylvia Helena Cyntrão

Projeto Gráfico

Gorovitz/Maass Arquitetos Associados

Editoração Eletrônica

Formato 9 Produção Gráfica Ltda.

SUMÁRIO

RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Apresentação 5

Textos

O papel social da universidade

Arthur Roquete de Macedo 7

Responsabilidade social: desafios à gestão universitária

Adolfo Ignacio Calderón..... 13

A responsabilidade social como valor agregado do projeto político pedagógico dos cursos de graduação: o confronto entre formar e instruir

Mara Regina Lemes De Sordi..... 29

O conceito de responsabilidade social nos estabelecimentos de ensino superior

João Cláudio Todorov..... 41

Responsabilidade social no ensino superior

Jacques Schwartzman..... 47

Responsabilidade social no ensino superior privado: alguns elementos para reflexão

Gláucia Melasso Garcia de Carvalho..... 55

A responsabilidade social das instituições de ensino superior

Eunice Durham 59

Responsabilidade social – o novo/velho desafio <i>Lúcia Maria Teixeira Furlani</i>	63
Responsabilidade social das instituições de educação superior por um ensino jurídico eficiente <i>Paulo Roberto de Gouvêa Medina</i>	73
Qualidade na educação e desafios da globalização <i>Mara Regina Rösler e Cleo Joaquim Ortigara</i>	83
Instituições de ensino superior paulistas e o cumprimento da responsabilidade social <i>Gabriel Mario Rodrigues</i>	97
A reforma universitária: mitos da educação superior no Brasil <i>Ivan Rocha Neto</i>	103
Estado e ensino superior privado <i>Maria Helena Guimarães de Castro e Sergio Tiezzi</i>	116
Normas para apresentação de originais	127



APRESENTAÇÃO

GABRIEL MARIO RODRIGUES*

A ênfase dada à responsabilidade social das instituições de ensino superior particulares pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, que trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), não é novidade para as instituições de ensino superior (IES) particulares associadas à ABMES.

A prática da responsabilidade social, no entanto, é uma tarefa de grande complexidade e as IES têm plena consciência de seus limites e possibilidades. Os avanços conquistados nos últimos anos nesta área são significativos – há dados capazes de comprovar tal afirmação – mas não foram, ainda, capazes de concretizar uma relação sistemática e orgânica entre as IES e a sociedade. Trata-se de um terreno fértil a ser explorado pelas escolas.

Neste sentido, a presente edição da revista *Estudos* sobre o tema *Responsabilidade social das instituições de ensino superior* chega num momento oportuno e de grande importância para as IES. As reflexões conceituais contidas nos textos contribuirão sobremaneira para que as IES caminhem na direção de seu aperfeiçoamento, cumprindo e fortalecendo as funções para as quais foram criadas.

* Presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e Reitor da Universidade Anhembi Morumbi



O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE

ARTHUR ROQUETE DE MACEDO*

Nos dias atuais, em relação à instituição de ensino superior e particularmente à universidade, há consenso em torno da idéia de que ela não só pode como deve cumprir uma missão que ultrapassa os limites da sua finalidade tradicional de produção, reprodução, divulgação e conservação do conhecimento. Requer-se, hoje, da instituição universitária não só a formação de recursos humanos de alto nível de qualificação, mas também que proporcione uma educação que prepare para o pleno exercício da cidadania; requer-se não só que contribua para o avanço do conhecimento científico e tecnológico, mas também que a sua atividade de pesquisa esteja voltada para a resolução de problemas e de demandas da comunidade na qual está inserida e alinhada a um modelo de desenvolvimento que privilegia, além do crescimento da economia, a promoção da qualidade de vida. Requer-se,

enfim, não só que a instituição universitária mobilize seus recursos humanos e materiais e o estoque de competências que possui para atender, em caráter supletivo, demandas específicas, mas também que, de forma sistemática, assuma papéis e funções sociais de responsabilidade do Estado.

Esse entendimento da missão da instituição universitária é extremamente recente. No início da década de 60 do século passado, a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional dispunha, em relação ao ensino superior, que “tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” (art. 66).

Ainda naquela década, sete anos mais tarde, a Lei n.º 5.540, que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior, reafirmava em seu art. 1.º aquela disposição, acrescentando, no art. 2.º, o preceito de indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

* Membro do Conselho Nacional de Educação e da Academia Brasileira de Educação. Professor Titular de Cirurgia e Ex-Reitor da Universidade Estadual Paulista (Unesp). a.roquetedemacedo@terra.com.br

De forma embrionária a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, abre espaço para o que mais tarde será definido como “extensão universitária” ao estabelecer, em seu art. 20 que:

As universidades e os estabelecimentos de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” e, em seu art. 40, que as instituições de ensino superior “por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento.

Estas indicações são suficientes para delinear o perfil da instituição de ensino superior de então, o qual se manteve até o final da década de 80. A universidade brasileira, nesse período, pode ser caracterizada como uma instituição na qual o ensino, marcado pela pesquisa, tinha por objetivo a formação de quadros de pesquisadores e de profissionais de alto nível de qualificação. Acessível apenas àqueles capazes de enfrentar com sucesso exames vestibulares excludentes, era rigorosamente uma universidade de elite cujos objetivos precípuos eram a reprodução de seus próprios quadros, a preparação intelectual dos integrantes da elite política e econômica do País, e a formação de profissionais de alto nível de qualificação.

Em relação a esse período é muito importante destacar que o compromisso com a pesquisa resultou numa situação que é hoje irreversível: a produção científica brasileira tem sua origem nas instituições universitárias, e nelas está até hoje altamente concentrada.

Este é um traço muito marcante da atividade de pesquisa brasileira, uma vez que em muitos outros países o desenvolvimento da pesquisa cabe a Institutos de Pesquisa e a departamentos de desenvolvimento de grandes empresas.

Para uma universidade desse tipo a sua relação com o entorno social e econômico constituía uma questão de difícil formulação e equacionamento. Determinada pelo objetivo da produção de pesquisa, a atividade universitária pretendia-se socialmente justificada à medida que assegurasse o avanço do conhecimento e a formação de quadros profissionais de alto nível de qualificação, produtos que mediatizavam sua contribuição para o enfrentamento de problemas sociais e econômicos. A intervenção direta, a participação sem intermediários constituía rigorosamente exceção, e se esgotava em ações singulares. Dizer isso obviamente não significa afirmar a inexistência de exceções, mas, tão somente, esboçar os traços gerais do cenário predominante no período. Sem nenhuma dúvida, é inegável a ocorrência de algumas iniciativas, promovidas por instituições mais jovens, no sentido de estabelecer uma nova modalidade de relacionamento com o entorno socioeconômico, e que se constituíram no embrião da concepção atual da extensão universitária e, sobretudo, da forma de articulação entre universidade e sociedade. Neste contexto deve ser lembrado, por questão de justiça, o trabalho da Universidade Estadual Paulista em todo o interior do Estado de São Paulo. Em particular três delas foram definitivas para marcar uma profunda transformação no entendimento do papel social da universidade, e induzir o seu reconhecimento e sua afirmação pela legislação.

A primeira, representada pela ampliação da prestação de serviços de saúde à população, por intermédio do atendimento em clínicas e em ambulatórios das faculdades de Medicina e Odontologia, complementando a ação do Estado e, progressivamente, tornando-se seu agente vicário. Como resultado dessa atividade, de início assistencial, a instituição universitária e seus atores tornam-se cada vez mais receptivos aos problemas concretos de amplos setores da sociedade, o que leva a transformações insuspeitadas tanto no ensino como na definição e orientação de programas e linhas de pesquisa.

A segunda, representada pela construção de uma articulação entre a instituição universitária e as empresas econômicas. A partir da prestação de pequenos serviços técnicos, suprimindo operações de rotina em laboratórios de controle de qualidade, passando pelo estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de grandes projetos para dotar ou implantar no Brasil novas tecnologias, até chegar a iniciativas de implantação de cursos de graduação e de programas de pós-graduação em colaboração, estrutura-se uma rede de relações cada vez mais complexas, e sem dúvida problemáticas, entre a universidade e o setor produtivo.

A terceira, representada pelo fortalecimento da presença de instituições de ensino superior privadas, que se caracterizaram e se diferenciaram pela oferta de formações pouco presentes em universidades mais consolidadas, e por um grau acentuado de comprometimento com atividades de extensão. Além disso, constituem-se progressivamente, em razão de um esforço empreendedor que se manterá por décadas, no princi-

pal instrumento de democratização do acesso ao ensino superior e em importante fator de integração social, formando e colocando no mercado de trabalho um número cada vez maior de jovens que não teriam acesso às poucas vagas oferecidas pelo sistema público.

Essas “novas atividades” da universidade e as consequências por elas geradas encontram guarida e reconhecimento legais a partir da aprovação da nova Constituição brasileira, findo o período ditatorial.

A Constituição de 1988 consagra uma profunda alteração na natureza da universidade ao estabelecer, em seu artigo 207, que “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

Aprofunda-se, então, o processo de redefinição da missão das universidades no qual o papel da extensão universitária adquire paulatinamente importância igual às do ensino e da pesquisa. No período que decorre entre a nova Constituição e a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, ambiente universitário é perpassado e marcado pela irrupção de novas questões que modificam os eixos orientadores da pesquisa. Temas como a contaminação ambiental, a medicina popular, o uso de materiais alternativos na construção civil, o aproveitamento de recursos naturais renováveis em novas aplicações industriais começam a ser percebidos e tratados com metodologia científica da melhor qualidade, o que permite a obtenção resultados proveitosos para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida da população. Ao longo da década de 90, toma forma uma

universidade mais consciente de sua responsabilidade para com o desenvolvimento da sociedade e mais próxima da realidade social que a cerca. Deve ser ressaltado que, ao trabalho do sistema público de ensino superior, foi associado o esforço das instituições educacionais privadas que, em função de sua natureza e por decisão política passaram a fomentar o papel social da Academia, dele fazendo mecanismo privilegiado de comunicação com o seu entorno.

A edição da Lei n.º 9.394, de dezembro de 1996, define o real papel da extensão e requisita a sua total abertura à população: “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” e ainda, “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição”.

É inegável que a Lei de Diretrizes e Bases amplia os limites da extensão para além dos muros da instituição universitária. Além disso, explicita o papel das instituições de ensino superior como formadoras de recursos humanos aptos à inserção em setores profissionais, promove a divulgação de resultados como finalidade da educação superior e associa a realização de pesquisa ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da difusão da cultura para o desenvolvimento do homem e do meio em que vive.

Fornece, desse modo, o necessário suporte e a orientação legal para a consolidação de um novo tipo de

instituição universitária que pouco a pouco vinha se estruturando no País. Uma instituição voltada para a formação de profissionais suficientemente competitivos para atuar nos mercados internacionais resguardadas culturas e identidades nacionais, unindo diretamente o futuro profissional com o destinatário de seus serviços; comprometida com o avanço da ciência e com a produção de conhecimentos direcionados para a libertação e para a superação das dificuldades do ser humano marcado por formas graves de injustiça, de marginalização social e de degradação do meio ambiente; capaz de definir e implementar formas significativas de interação e de integração com o seu contexto socioeconômico.

Essas novas características da instituição universitária brasileira devem ser objeto de particular atenção e exame no momento em que se discute tão intensamente a necessidade, a amplitude e o sentido de uma reforma da educação superior.

Em primeiro lugar, e antes de tudo, é necessário considerar que ainda não se dispõe dos instrumentos adequados para a avaliação rigorosa e pertinente de ampla gama das atividades hoje desenvolvidas no âmbito da instituição universitária. Sem dúvida, esta deve avaliar-se e ser avaliada continuamente: este processo é a forma mais adequada de prestação de contas à sociedade, responsável pelo financiamento da universidade. No entanto, a maioria dos modelos de avaliação tradicionais privilegia indicadores de desempenho que não dão conta, uma vez que centrados na geração de conhecimentos, de grande parte do que faz hoje a universidade. Por outro lado, não há informação

confiável sobre a real dimensão da extensão universitária no atual conjunto das IES brasileiras. Ao contrário dos registros sobre a produção científica, que podem ser facilmente encontrados em bancos de dados alimentados por fontes ligadas aos organismos oficiais que financiam a pesquisa, o Brasil não conta com dados sistematizados sobre o que tem sido feito como extensão de serviços ou para o incentivo à cultura e à produção artística. Trata-se de um fértil campo de investigação que permitirá inclusive conhecer o retrato sem retoques das instituições de ensino superior brasileiras: para quem, como e para onde elas estão dirigindo os seus esforços.

Em segundo lugar deve-se atentar cuidadosamente para a questão da natureza e dos limites da atuação e da responsabilidade sociais da instituição universitária. Trilhar os caminhos da prestação de serviços, mediante a definição e a implementação de projetos e programas estruturados e com garantia de continuidade, tem sido um excelente instrumento para as instituições de ensino superior participarem efetivamente do desenvolvimento social e oferecerem às comunidades locais forte contribuição para a melhoria da qualidade de vida e o aprimoramento da produção de bens e serviços. Com isso, e em contrapartida, as instituições de ensino superior ganham identidade e passam a ser reconhecidas pela sua capacidade de inserção regional, pela sua sensibilidade para identificar e atender demandas regionais.

No entanto, há que observar que, ao fazer isso, e por isso fazer, as instituições de ensino superior, de qualquer natureza, não podem ser entendidas como instru-

mentos que permitam ao Estado omitir-se do desempenho de funções que lhe são inerentes. As atividades desenvolvidas e os atendimentos prestados por Escritórios de Prática Jurídica, por Clínicas médicas, odontológicas, psicológicas, e de fisioterapia, pelas Farmácias-Escola, pelos Escritórios de Administração, dentre outros, cumprem o duplo papel de integração da formação dispensada aos estudantes, (viabilizando o treinamento de competências e o exercício da cidadania), e de prestação de serviços à comunidade. Integram e concorrem para conformar e definir a responsabilidade social institucional, a qual deve ser exercida sempre a partir do reconhecimento da autonomia, que é a garantia da possibilidade de elaboração de um projeto próprio de atuação. A responsabilidade social da instituição de ensino superior não pode ser interpretada como pretexto para dela fazer um substituto do Estado ou uma agência de implementação de políticas de governo.

Em outras palavras, as universidades devem contar com meios próprios e com autonomia suficiente para desenvolverem as atividades que lhe são inerentes, e para fazer face a sua responsabilidade social.

Sensíveis e dependentes, em seu processo de evolução, às transformações sociais e às reestruturações das economias nacionais, elas devem atender às demandas por novas vagas, por novas competências; devem estar atentas às transformações no modo de produção do conhecimento e na organização do ensino, inovar continuamente suas práticas. Ao assim fazer tornam-se importantes parceiras do poder local, regional e nacional de tal forma que podem efetivamente

participar do processo de desenvolvimento regional. Para tanto, é importante que elas avaliem e mesmo redefinam seu papel em um ambiente em constante transformação e que identifiquem as possibilidades que lhe são oferecidas para realizar estudos e projetos que tenham significado para a região em que estão inseridas. Um dos mecanismos mais estratégicos para garantir o sucesso de parcerias locais para o desenvolvimento regional é representada por ações da administração superior no sentido de facilitar ao máximo o acesso à informação sobre as suas competências e de criar mecanismos de interface, capazes de coordenar as ações externas e as parcerias institucionais. Privada ou pública, somente a universidade de qualidade, com autonomia e compromisso social, será capaz de promover a produção do conhecimento, a inovação tecnológica, associar o universal às peculiaridades regionais e formar, além do profissional, o cidadão. Estas instituições serão capazes de contribuir decisivamente para um projeto de desenvolvimento sustentado que garanta não apenas a melhoria dos indicadores econômicos, mas, sobretudo, daqueles que expressam avanços sociais.

Referências bibliográficas

Conferências Fórum Brasil de Educação. Brasília: CNE, UNESCO Brasil, 2004.

GATTASS, F. *Universidade Rumo ao Ano 2000*. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1991.

GIBBONS, M., C. LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. et TROW, M., *The New Production of Knowledge*, London, SAGE, 1994.

KOURGANOFF, M. *A Face Oculta da Universidade*; tradução de Claudia Schiling e Fátima Murad - São Paulo: Ed. UNESP, 1990.

Seminário *A Universidade em Perspectiva: Anais*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1997.

SERBINO, R. V.; BERNARDO, M.V. (Orgs.); *Educadores para o Século XXI: Uma Visão Multidisciplinar*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

SOARES, M. S. A (Org.); *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

TREVISAN, L. M.V., *Comunicação pessoal, Universidade e Sociedade*, Ano VI, Nº 11. São Paulo: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 1996.



RESPONSABILIDADE SOCIAL: DESAFIOS À GESTÃO UNIVERSITÁRIA

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN*

Observação preliminar

Distante do universo específico do Terceiro Setor, a questão da responsabilidade social, teórica e conceitualmente falando, assume certo grau de complexidade se abordado como componente ou forma de atuação das Instituições de Ensino Superior (IES).

Trata-se de uma temática que gerou dissensos no II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, realizado em setembro de 2004 na cidade de Belo Horizonte, principalmente devido aos componentes políticos e ideológicos que existem por trás da mesma.

Por que na segunda metade desta década ganha destaque, com ar de novidade, a questão da responsabilidade social? Trata-se de uma temática realmente nova? O que aconteceu com o velho conceito de compromisso social, tão usado na definição do papel da universidade? Foi esgotado ou não tem mais sentido? Qual é a grande inovação do conceito de responsabilidade social? Será que é mais um novo modismo?

Neste artigo, tendo como foco a questão da responsabilidade social, pretende-se abordar questões que, por imposição estatal ou por tendências próprias do mercado do ensino superior, estão gerando novos desafios para a gestão universitária. Pretende-se apresentar elementos teóricos que contribuam não somente para a compreensão da realidade, mas também para a construção do novo, por meio da criação de estratégias de gestão que permitam o afinamento, aprimoramento e/ou reestruturação da forma como as IES são geridas.

* Sociólogo, Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP; professor-pesquisador e assessor para assuntos comunitários da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC) pesquisador do Programa de Pesquisas em Políticas Públicas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp); membro do Comitê Científico do Fórum de Extensão das IES Brasileiras e do Conselho de Gestores do Programa Alfabetização Solidária. E-mail: calderon@umc.br

Palestra ministrada no Seminário *Universidade e Rede Social* promovido pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da PUC-Campinas em setembro de 2004 e na Universidade Metodista de São Paulo, em outubro de 2004, durante o processo de discussão do planejamento estratégico dessa instituição.

O novo que não é tão novo

Depois de ter sido usado durante muitas décadas como bandeira de setores universitários que lutaram e ainda lutam por uma universidade mais próxima dos setores socialmente excluídos, o *Compromisso social*, enquanto categoria e princípio ético do fazer universitário, vem sendo deixado de lado pela mais nova bandeira, a emergente *Responsabilidade social*.

Embora considerada por muitos como uma nova categoria analítico-conceitual, convém mencionar que foi precisamente “a responsabilidade social da universidade”, o tema do XXV Congresso Mundial da *Pax Romana*, realizado na cidade de Montevidéu, há mais de 40 anos, em 1962 (*Pax Romana*, 1966)

No contexto da guerra fria e, obviamente, considerando os principais atores sociais daquele momento, os ideólogos da *Pax Romana* – movimento de intelectuais e acadêmicos católicos que atuam no ambiente universitário – apontavam a Responsabilidade social como o dever que a universidade tem para com os estudantes, os grupos sociais (comércio, imprensa, sindicatos, indústria, etc.), o Estado e a Igreja.

A responsabilidade social assumia um significado amplo, ao se referir aos deveres para o conjunto da sociedade e um significado específico, ao se referir à procura de soluções para os problemas sociais, à necessidade de uma melhor distribuição da riqueza e à promoção social dos operários e camponeses – principais atores sociais do campo popular daquela época.

Há 40 anos, os participantes do Congresso citado apontaram que se a universidade queria ter seus direitos e sua autonomia validada e reconhecida – na época as universidades eram principalmente estatais, lembre-se que predominava no mundo a ideologia do Estado de Bem-Estar – deveria cumprir rigorosamente com seus deveres para com a sociedade que a financia. Ressaltava-se também que, como parte do cumprimento da sua Responsabilidade Social, a universidade deveria insistir na sua função educadora, não esquecendo a dimensão social da educação, por meio do despertar no estudante o espírito social em prol dos setores sociais menos favorecidos via atividades de extensão universitária.

Deve-se registrar, que a partir da década de sessenta, a “responsabilidade social da universidade” foi uma tendência emergente nas universidades européias e norte-americanas. E o Congresso da *Pax Romana* é, sem dúvida alguma, reflexo desta tendência.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (1995), naquele período, a reivindicação da responsabilidade social assumiu tonalidades distintas. Se para alguns tratava-se de criticar o isolamento da universidade e de colocá-la a serviço da sociedade, para outros tratava-se de denunciar que o aparente isolamento escondia seu envolvimento em favor dos interesses e das classes dominantes, fato que devia ser condenado.

Ora, resgatar os resultados de um congresso universitário realizado há 40 anos, permite-nos constatar a pertinência e atualidade das conclusões, bem como a necessidade de refletir sobre quatro questões chaves sobre a responsabilidade social:

- 1) não é um assunto tão novo quanto se aparenta;
- 2) tem uma relação mais do que estreita, intrínseca, com a extensão universitária;
- 3) não é meramente um compromisso que a universidade tem com a questão social, ela ultrapassa a esfera do compromisso para se tornar dever, isto é, obrigação; tornando-se parte constitutiva da natureza e da essência da universidade,
- 4) deve-se traduzir em ações concretas que rompam com o elitismo das universidades e atendam as necessidades da população que a financia. Sem dúvida alguma, o que a população mais deseja são cursos flexíveis que insiram no mercado de trabalho, bem como a ampliação de vagas em horários nos quais o trabalhador pode estudar e não naqueles que, sob argumento da autonomia universitária, são os mais interessantes para os docentes.

A responsabilidade social e o mundo empresarial

O termo “responsabilidade social” generalizou-se na última década, à medida que se tornou um dos pilares de sustentação do chamado Terceiro Setor.

O Terceiro Setor é um movimento social que prega a co-responsabilidade entre o Estado e a Sociedade Civil para o equacionamento dos principais problemas soci-

ais, diante da crise fiscal do Estado e do colapso do Estado de Bem-Estar (CALDERÓN & MARIM, 2003).

Surgiu tendo como cenário propício para sua expansão o fim da guerra fria. A queda do Muro de Berlim, em 1989, representou o fim de utopias viáveis para a construção de uma sociedade alternativa sem as mazelas da sociedade capitalista. Isto concretamente significaria que o homem está condenado a viver no mundo capitalista, com todos os seus problemas, conflitos e contradições, num cenário marcado pela acentuação da pobreza e exclusão social de milhões de seres humanos que não conseguem se inserir no mercado.

Qual é a grande novidade deste movimento? Sem dúvida alguma, não foi a criação de entidades assistencialistas que desenvolvem ações em parceria com o poder público, pois elas já existiam, nem a criação de ONG's político-mobilizadoras que se destacaram no processo de democratização política, pois elas também existiam.

A grande visibilidade que ganhou o chamado Terceiro Setor deve-se a cinco fatos concretos:

- 1) o surgimento da filantropia empresarial ou da responsabilidade social como novo código ético que deveria nortear as ações dos empresários;
- 2) o surgimento de empresas ou organizações a elas vinculadas, como por exemplos suas fundações, enquanto agentes financiadores ou dinamizadores de projetos sociais;

- 3) o eufórico surgimento da filantropia ou responsabilidade social como uma nova tendência de mercado, definindo as estratégias de publicidade, marketing e propaganda;
- 4) o investimento do governo do ex-presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, por meio do Conselho da Comunidade Solidária, na criação de um ambiente jurídico-institucional favorável à institucionalização da atuação do Terceiro Setor;
- 5) a ampla e irrestrita adesão por parte da maior rede de televisão do País e da mídia em geral, estimulando e promovendo ações voltadas ao desenvolvimento do voluntariado.

Embora para o senso comum e a opinião pública em geral, a responsabilidade social seja sinônimo de filantropia empresarial, vantagens competitivas e marketing social, para um grupo de empresários reunidos no *Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social*¹, tornou-se sinônimo de uma nova forma de gestão empresarial e não mera filantropia empresarial.

De acordo com Oded Grajew (1999), Presidente do Instituto Ethos, a responsabilidade social “é a atitude ética da empresa em todas as suas atividades. Diz respeito às interações da empresa com funcionários, fornecedores, clientes, acionistas, governo, concorrentes, meio ambiente e comunidade”.

Sob esta ótica, trata-se de um novo modelo gerencial que possui refinado sistema de avaliação, que as empresas socialmente responsáveis tornam pública, por meio do Balanço Social, instrumento que permite uma “radiografia do comportamento da empresa em relação às suas responsabilidades públicas” (ORCHIS, 2002).

Deve-se registrar que o Balanço Social ganhou visibilidade nacional em 1997, quando Betinho lançou uma campanha nacional visando sua divulgação. Em 1998 foi criado o *Selo Balanço Social Ibase/Betinho*, conferido anualmente aquelas empresas que o publicam conforme critérios propostos pelo Ibase.²

Os atores do mercado universitário

O cenário da educação superior brasileira vem passando por profundas mudanças a partir da institucionalização do mercado universitário (CALDERÓN, 2000a).

O processo de mercantilização do ensino viola valores culturais fortemente arraigados no País, segundo os quais o ensino é concebido como direito social, um serviço provido pelo Estado com objetivos essencialmente públicos e não-lucrativos.

O preconceito apresentado pela maioria dos intelectuais contras as IES com fins lucrativos é caracte-

¹ www.ethos.org.br

² Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, instituição de utilidade pública federal, sem fins lucrativos. www.ibase.org.br

rístico de uma geração apegada a modelos interpretativos ancorados no paradigma social-universalista, fruto do Estado social emergente no pós-guerra. Tal perspectiva não aceita a possibilidade de universidades com perfis diversos. Pode-se tomar por hipótese que essa recusa não passa de uma defesa cega de interesses corporativos, que insistem em falar em “universidade brasileira” como sinônimo de universidade pública, gratuita e de pesquisa, como se existisse somente um tipo de universidade, como se a universidade fosse uma instituição monolítica, com um único perfil.

Com a emergência do mercado de ensino superior, na década de 90, muitas tradicionais IES comunitárias – que sempre ressaltaram suas diferenças em relação as IES com fins lucrativos, mostrando também certo preconceito contras essas instituições – tiveram que aprender a se adaptar aos novos tempos, isto é, aprender a competir, pois também precisam das mensalidades dos alunos para financiar suas atividades.

Durante a explosão da concorrência entre as IES, na segunda metade da década de 90, período caracterizado por alguns autores como verdadeiro canibalismo explícito (TRAMONTIN, 1997), a PUC-SP, tradicional universidade comunitária, caracterizou-se por manter um certo equilíbrio entre a propaganda e o discurso. Sem apelações de caráter mercantil, destacava a tradição, seu papel social e político e seu compromisso com a transformação da sociedade (SAMPAIO, 2000).

No entanto, essa postura foi quebrada em 2001, quando apresentou uma das campanhas mais agressivas de todas as que tinha realizado até aquele momento, principalmente nos jornais (CALDERÓN, 2000b). Trata-se de uma PUC que mantém o mesmo discurso da tradição e do compromisso social, mas que ao mesmo tempo, chega a ser apelativa, utilizando para vender seus produtos, termos, frases e *slogans*, totalmente voltados para seduzir e atrair o cliente-consumidor em potencial: o jovem.

Dois foram os principais materiais publicitários:

- 1) cartazes e outdoors – Neles aparecia uma garota, certamente uma das chamadas “patricinhas”, jogada ao ar por um grupo de jovens bonitos, todos muito felizes, com o subtítulo: *Viva a Diferença*. Múltiplas interpretações podem ser realizadas em torno dessa cena, que indiretamente estaria dizendo: “viva a diferença, ainda bem que você pode escolher”, “na PUC você encontrará gente bonita que curte a vida”, “não se misture com outras classes sociais, venha para a PUC-SP”.
- 2) anúncios em Jornais³ – Foram veiculados *slogans* que muito bem poderiam ser utilizados por qualquer universidade voltada para a procura do lucro:
 - Biologia: “Quem faz Biologia na PUC-SP, só quer uma coisa: fazer Biologia. E isso tem um sentido muito especial. A profissão é valorizada por quem valoriza a profissão”;

³ Jornais *Folha de São Paulo* de 29/10/2000 e *O Estado de São Paulo* de 08/11/2000.

- Letras: “Por que fazer Letras na PUC-SP? Você sai com nível superior. E superior em todos os sentidos da palavra. Aprende a falar bem. Aprende a entender o que fala. Aprende a origem da língua. Você entende o mundo. Todo mundo entende você”;
- Filosofia: “Filosofia na PUC-SP é aprender a pensar, criticar, refletir e questionar. É fazer tudo isso junto. O tempo todo. Na PUC-SP, o pensamento está no ar. Isso é bom para o curriculum. Mas é melhor para a vida”.

As mudanças nas propagandas da PUC-SP são sintomas do elevado nível de concorrência existente no mercado universitário paulistano, as IES não podem viver confiantes na tradição e em fatias de mercado conquistadas.

Distantes de pensar que a PUC-SP abandonou seus ideais, essas mudanças revelam que, se querem sobreviver no mercado universitário, absolutamente todas as IES privadas devem se preparar para competir, pois todas elas, independentemente de sua natureza jurídica, precisam manter a saúde e o equilíbrio financeiro.

Sob esta perspectiva, todas as IES privadas estão unificadas, no mesmo patamar, enquanto empresas educacionais que lidam com um produto extremamente diferenciado, como é a educação. A destinação final dos lucros seria o grande divisor das águas, mas isso não invalida seu caráter de empresa educacional.

No que diz respeito às universidades comunitárias deve-se ressaltar que estão passando por uma

crise muito séria, uma vez que o governo federal cada vez mais reduz qualquer tipo de subsídio e financiamento.

Os elevados preços do ensino superior, decorrentes da necessidade de equacionar qualidade com equilíbrio financeiro, conforme Moraes (1995), criam “uma situação de terrível ambigüidade. De um lado, não é difícil ver que as universidades comunitárias desenvolvem um trabalho de claro interesse público; de outro lado, as condições materiais põem sérios problemas à catolicidade, ao metodismo, ao presbiterianismo, enfim, ao cristianismo no aspecto relacional aluno-instituição”. Muitos pais de alunos devem se questionar ... “que católicos são esses que nos esfolam?” “Que metodistas ou presbiterianos são esses que cobram pelo ensino que não podemos pagar?”.

Com a retirada, em muitos casos injustamente, do título de filantropia, o governo contribuiu para que grandes empresas educacionais, de caráter confessional, tirassem as máscaras e ficasse evidente sua real finalidade mercantil.

Diante desse quadro, no qual verdadeiras IES comunitárias estão tentando fazer valer seus direitos na justiça, não resta dúvida que estas deverão exercer sua missão pública, dentro dos limites e das regras do mercado de ensino superior e agindo enquanto empresas educacionais. Como diz Moraes (1995), essas instituições terão que enfrentar sérias dificuldades para não sucumbir ao realismo econômico e ao pragmatismo mercantilista.

A responsabilidade social e o mercado universitário

Considerando a homogeneização de todas as IES privadas na categoria de empresas educacionais, independentemente da finalidade de seus lucros, deve-se destacar que pautar as estratégias de *marketing* em torno da questão da responsabilidade social, é também a tendência do momento no mercado de ensino superior.

Em relação a atuação das IES no mercado, constata-se que:

- 1) cada vez mais adotam em suas estratégias de *marketing* o discurso da responsabilidade social – não sendo reflexo necessariamente de uma prática institucional real;
- 2) dissemina-se a prática de distribuir o Balanço social em impressos sofisticados como se fossem cartões de visita;
- 3) a grande mídia tornou-se meio de divulgação de ações de responsabilidade social;
- 4) os círculos empresariais voltados à disseminação da Responsabilidade social, como nova forma de gestão das empresas, tornaram espaços frequentados pelas IES;
- 5) não existem instituições credenciadoras que determinem se as propagandas das IES são reflexo de uma prática real.

No final de 2004, o discurso da responsabilidade social ganhou grandes outdoors na cidade de São Paulo. Fotos do Rei Pelé, espalhadas pela cidade, falavam da “responsabilidade social e da qualidade de ensino” da Universidade Bandeirante (Uniban).

As principais emissoras de televisão veicularam a propaganda da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), que destacava a excelência de suas ações sociais, a partir de prêmios obtidos em concursos promovidos pela *Universidade Solidária*, ONG criada pela então primeira dama do País, Ruth Cardoso.

Na TV pode-se destacar também as propagandas do Centro Universitário Nove de Julho (Uninove) que ressaltavam a parceria com a *Fundação Ação Criança* e, principalmente a parceria com o *Projeto Geração de Paz*, iniciativa da *Rede Globo* e do *Instituto Sou da Paz* em prol da valorização do policial como meio de promover a segurança da população. A Uninove ofereceu, para os policiais, aproximadamente 20 bolsas integrais e 65 bolsas com 50% de desconto. Como parte da parceria, a *Rede Globo* veiculou continuamente um filme institucional de 30 segundos divulgando a iniciativa da Uninove.

Já nos jornais, pode-se mencionar a propaganda da Universidade de Mogi das Cruzes, a mais antiga universidade particular não-comunitária do País, que resalta algumas conquistas institucionais: mais de 15 mil pessoas alfabetizadas em parceria com o *Programa Alfabetização Solidária*; a única universidade quatro vezes premiada pelo *Programa Capacitação Solidária*; a única IES três vezes finalista, e uma vez ganha-

dora, do *Projeto Soluções*, parceria CIEE/SPTV da *Rede Globo*⁴. Também se pode mencionar a propaganda da FMU que periodicamente anuncia em página inteira na *Folha de S. Paulo* algumas atividades comunitárias, ressaltadas como responsabilidade social.

Pesquisando no *site* do *Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social*, encontram-se, entre outras afiliadas: Universidade São Marcos, Universidade Tuiuti do Paraná, Centro Universitário Nove de Julho (Uninove), Centro Universitário Newton Paiva (Unicentro), Faculdade de Belas Artes de São Paulo, Faculdades Unopec, Faculdades Senac, Faculdades Ibmecc, Faculdades de Campinas, Faculdade Sudoeste Paulistano, Centro Universitário Feevale, Centro Universitário Augusto Motta, Faculdade São Luis, Faculdade Isaac Newton.

Da mesma forma, é cada vez mais comum a difusão dos balanços sociais. Sem aval de nenhuma instituição credenciadora, cada IES formata seu balanço social como bem entender.

Tradicionais IES comunitárias vem adotando essa prática como instrumento de gestão e mecanismo de diferenciação no mercado. Sob esta ótica, a Universidade Metodista de São Paulo é muito precisa ao afirmar na abertura do seu Balanço Social de 2003: “muito mais do que uma prestação de contas, o Balanço Social é considerado, atualmente, um dos mais importantes instrumentos de diagnóstico e gestão, por agrupar informações relevantes sobre o papel social da Instituição,

que permite acompanhar a evolução e a melhoria de seus indicadores ao longo dos anos”.

Por sua vez, a Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) estampou na capa de seu Balanço Social, também de 2003, a frase: “De mãos dadas com a população – Unesc fortalece sua vocação comunitária”. Entre outras IES comunitárias que publicam seu balanço social pode-se destacar: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Universidade Mackenzie, Universidade Católica de Salvador, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (RJ), Universidade de Cruz Alta (Unicruz), entre outras.

Se, por um lado, os fatos mencionados mostram que ao adotar discursos ou práticas do mundo empresarial as IES particulares se alinham com as tendências do mercado universitário, por outro, não se pode generalizar que todas as IES particulares, principalmente comunitárias estão adotando instrumentais da responsabilidade social do mundo empresarial. Existem restrições à incorporação desses instrumentais uma vez que, na visão de amplos setores do cenário intelectual, a universidade não é uma empresa. A PUC-SP lida, por exemplo, com a responsabilidade social como o fazem as principais universidades estatais do País, isto é, grade curricular visando à formação dos futuros profissionais, objeto de estudo dos centros do Terceiro Setor, apoio aos grupos empresariais socialmente engajados, alternativa de captação de recursos – prestação de serviços para empresas e organizações da sociedade

⁴ Concurso que tem por objetivo promover a participação da comunidade estudantil universitária na reflexão e proposição de soluções para os problemas da cidade de São Paulo.

civil, objeto de cursos de extensão e eventos científico-acadêmicos, dentre outros.

Diante da proliferação da adoção do discurso da responsabilidade social, da divulgação de balanços sociais, e da participação de IES em grupos empresariais de responsabilidade social, surgem dúvidas:

- 1) Qual é entendimento que as IES têm de responsabilidade social? O discurso da responsabilidade social é apenas uma estratégia de marketing ou realmente está sendo adotado como um novo modelo de gestão?
- 2) O investimento em responsabilidade social é uma prática real, séria e consistente, ou não passa de estratégia apelativa de *marketing*?
- 3) Se for um novo modelo de gestão, até que ponto as IES também adotarão uma atitude ética em todas suas atividades e com todos os atores com os quais interage, nos âmbitos interno e externo?
- 4) Até que ponto serão eliminadas do mercado universitário as práticas adotadas por algumas IES voltadas ao estelionato acadêmico, em relação aos alunos, e à exploração de seus trabalhadores, ou seja, de seus professores?
- 5) Até que ponto haverá uma atitude ética em relação aos docentes que forçosamente se tornam voluntários sob o risco de perderem seus empregos caso não atuem “voluntariamente” nos programas de responsabilidade social?

- 6) As IES serão capazes de profissionalizar as atividades extensionistas, deixando de lado o assistencialismo e o voluntarismo, para assumi-las como práticas acadêmicas, áreas do saber e do conhecimento que exige investimento de recursos financeiros e humanos?

A intervenção estatal no mercado de ensino superior

Se a era Fernando Henrique Cardoso caracterizou-se pela criação de uma estrutura normativa no ensino e na pesquisa que, apesar de polêmica, trouxe mudanças nas IES particulares com explícitos fins lucrativos, o governo Luiz Inácio Lula da Silva esboça uma estrutura normativa que tenta gerar mudanças principalmente no que diz respeito à extensão universitária e a promoção de uma cultura que valorize a responsabilidade social das IES, independentemente de sua natureza jurídica. Trata-se de um intervencionismo estatal que pretende estimular a dimensão pública que todas as IES que atuam no ensino superior brasileiro deveriam ter.

A questão da responsabilidade social ganha novos contornos e grande relevância, após o início, em agosto de 2004, da operacionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)⁵, o mesmo que se fundamenta, entre outros aspectos, no “aprofundamento dos compromissos e responsabi-

⁵ Instituído pela Lei n.º 10.861 de 14/04/2004, regulamentado pela Portaria n.º 2.051 de 09/07/2004.

lidades sociais” das IES; constando entre os princípios fundamentais: “a responsabilidade social com a qualidade da educação superior”.

Concretamente, a grande novidade está na inclusão da responsabilidade social como uma das dez dimensões de avaliação das IES⁶.

A interferência estatal no sistema universitário apresenta novos elementos para a discussão da questão da responsabilidade social. O que era mera tendência do mercado, agora assume o caráter de obrigação institucional diante da normativa estatal.

Ao incorporar na legislação a responsabilidade social, um conceito que é visto com receio por importantes setores da intelectualidade pelo fato de estar atrelado ao mundo empresarial, a atitude do governo federal gera dúvidas: o que o Estado entende por responsabilidade social? Será o mesmo entendimento que existe no *Instituto Ethos* em termos de uma nova forma de gestão empresarial? Mais ainda, nos fundamentos do Sinaes usam-se, ao mesmo tempo, as palavras compromissos e responsabilidades sociais, o que o Estado está querendo dizer quando usa ambos conceitos? Qual é o entendimento de cada um deles?

Sempre se falou somente do compromisso social da universidade. Por que motivo o Estado utiliza agora o termo responsabilidade social? Será que se trata de

mera incorporação das novidades do Terceiro Setor e do mundo empresarial?

São duas as hipóteses trabalhadas neste artigo. A primeira delas é que não existe conflito nem contradição ao serem usados os conceitos de compromisso social e responsabilidade social concomitantemente. A segunda é que, distante de aderir a modismos, e considerando que atravessamos um período marcado pelo fim da guerra fria, pela crise fiscal do Estado, pela hegemonia neoliberal e pela predominância de um mercado de ensino superior altamente competitivo e diversificado, o conceito de responsabilidade social aplicado ao universo das IES representa um avanço teórico no fortalecimento da dimensão pública do sistema universitário brasileiro.

Como sinônimo de compromisso social pode-se mencionar: promessa, pacto, acordo. Acontece que uma promessa, um pacto ou um acordo pode ser quebrado pelos mais diversos motivos, justificados ou não, sem necessária punição para quem não a cumpre.

No que diz respeito ao compromisso social da universidade, Cristovam Buarque (2003) foi feliz ao apontar durante o seminário internacional *Universidade XXI*, em novembro de 2003, que as universidades não estão totalmente alienadas, mas estão tangenciando o compromisso social. Em outras palavras, as universidades estão deixando de cumprir cabalmente seus compromissos sociais.

Acredito que o conceito de responsabilidade adotado há 40 anos, no seminário *A Responsabilidade Social da Universidade*, já mencionado no início deste artigo,

⁶ As dez dimensões são: a missão e o PDI; a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; responsabilidade social da instituição; a comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal; organização e gestão da instituição – funcionamento dos colegiados; infra-estrutura física; planejamento e avaliação; políticas de atendimento aos estudantes; e sustentabilidade financeira.

não perdeu valor nem vigência. A responsabilidade social da universidade deve ser entendida como os deveres que a universidade tem para com o equacionamento os graves problemas sociais do País e de seus entornos territoriais.

Falar da responsabilidade social universitária significa falar dos deveres e das obrigações da universidade, incumbências inerentes à natureza institucional das IES.

A busca de soluções para os problemas sociais não é um compromisso que a universidade pode cumprir ou deixar de cumprir. Trata-se de uma obrigação da universidade. E se uma IES não cumpre sua obrigação, torna-se uma instituição socialmente irresponsável.

Adotar o conceito de responsabilidade social universitária significa assumir a maioridade, ou seja, assumir a responsabilidade de seus atos institucionais. Significa que as IES não podem mais fugir de suas obrigações. Significa que a universidade não pode mais estar isolada como uma empresa somente preocupada com os lucros, no caso de muitas IES particulares, ou com um grupo de intelectuais preocupados com devaneios teóricos que não levam a lugar algum e que somente representam gastos aos cofres públicos, no caso das IES estatais. O ensino tem de ser socialmente responsável. A pesquisa tem de ser socialmente responsável. Não se trata de um compromisso para o futuro. Trata-se de uma obrigação para o hoje e não mais uma promessa para o amanhã.

Sob a ótica que estamos adotando, pode ser melhor compreendido o que o Estado quer dizer quando no

Sinaes afirma que a responsabilidade social refere-se a contribuição da IES em relação a “inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural”.

Uma das diferenças do governo do presidente Luiz Ignácio Lula da Silva, em relação a seu antecessor, diz respeito a um plano de intenções que visa ao fortalecimento da dimensão pública que devem ter as empresas educacionais que atuam no ensino superior.

Fica evidente que essas ações do governo federal estão voltadas, principalmente, para que as IES com fins lucrativos não tangenciem e assumam sua responsabilidade social, isto é, suas obrigações com o desenvolvimento sócio-político, econômico, cultural e ambiental do País.

Reforça este incipiente processo de redefinição do entendimento da função pública das IES do sistema privado, importantes projetos em processo de implantação como é o caso da cessão de bolsas de estudo via Programa Universidade para Todos (ProUni)⁷ e outras iniciativas em pauta, como por exemplo a criação

⁷ O ProUni é um programa governamental destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de cinquenta por cento (meia-bolsa) para cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Esta destinado a estudantes que tenha cursado o ensino médio completo em escola pública ou em instituição privada na condição de bolsista integral; estudantes portadores de necessidades especiais; e professores da rede pública de ensino que se candidate a cursos de licenciatura destinada ao magistério e à educação básica e pedagogia, independente da renda. <http://www.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtm>

de um Conselho Comunitário⁸ vinculado à Administração Superior de cada IES.

Diante dessas posturas governamentais deve-se registrar:

- 1) Não se pode rotular o setor privado como socialmente irresponsável, uma vez que ele é pautado pela heterogeneidade. Na maioria dos casos, o compromisso efetivo e concreto das IES privadas mais antigas e tradicionais, com o desenvolvimento do seu entorno territorial e do País, é fato inquestionável.
- 2) A proposta de um Conselho voltado para o fortalecimento da dimensão pública das IES dever ser abordado com muita cautela. Esse mecanismo seria interessante como canal de diálogo entre a universidade e a Comunidade, mas nunca poderia se tornar uma camisa de força que interfira na autonomia das IES. A criação de um Conselho Comunitário como forma de controle externo, com atribuições voltadas para referendar as ações das IES ou aprovar Planos de Desenvolvimento Institucional, é uma forma de intervenção burocrática e ideológica-

mente ultrapassada, que fere a autonomia que tem as IES para definir seus rumos. Esse tipo de órgão somente teria sentido como espaço consultivo que fortaleça a interlocução e a construção de parcerias entre as IES e as organizações públicas e privadas do seu entorno territorial.

Considerações finais

De acordo com o Sinaes, será objeto de avaliação na responsabilidade social universitária:

- 1) a transferência de conhecimento e importância social das ações universitárias e impactos das atividades científicas, técnicas e culturais, para o desenvolvimento regional e nacional;
- 2) a natureza das relações com o setor público, com o setor produtivo e com o mercado de trabalho e com as instituições sociais, culturais e educativas de todos os níveis;
- 3) as ações voltadas ao desenvolvimento da democracia, à promoção da cidadania, à atenção de setores sociais excluídos, às políticas de ação afirmativa, dentre outras.

Analisando-se atentamente cada um dos três itens acima citados pode-se perceber que se trata de uma proposta de radicalização da extensão universitária, isto é, de reestruturação da forma como se operacionaliza a extensão universitária na IES.

Não se trata de tornar a responsabilidade social em mais uma atividade universitária. Nem de criar, toda

⁸ No documento II do MEC, Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior, de agosto de 2004, se propõe a criação de um conselho social ou comunitário em cada universidade brasileira, com representantes dos trabalhadores, das associações comunitárias, de profissionais liberais, de ex-alunos, ex-docentes, fundações de apoio à pesquisa, comunidade científica. Este conselho articularia e integraria a IES a seu entorno territorial, representaria os interesses locais e regionais dentro da universidade e permitiria o controle externo da instituição. Com natureza consultiva, teria entre outras funções referendar as ações da universidade e aprovar o Plano de Desenvolvimento e Gestão da universidade.

uma estrutura paralela só para atender as demandas do MEC.

No *Dicionário da Crise Universitária*, Cristovam Buarque (1994) fez uma afirmativa interessante: “a extensão universitária é apenas um método para ensino e pesquisa. Não deveria ser uma categoria especial. Mas pelo desprezo com que professores e alunos tratam a extensão, foi necessário fazer dela um tipo especial de atividade acadêmica”.

Ora, a operacionalização da extensão universitária como uma categoria especial dentro da engenharia institucional da universidade, determinou que embora seja uma filosofia institucional, um jeito de ser, um espírito norteador, um *ethos* cultural que deveria estar impregnado no ensino e na pesquisa, acabou se tornando, na maioria dos casos, uma ONG dentro da universidade, um departamento, uma Pró-Reitoria, uma sala com computadores, um gueto, mais um feudo que também deve ser defendido, por seus donos, diante as ameaças e confabulações acadêmicas.

Durante o *II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, convidado a falar sobre um projeto implantado no sul do País que tinha por objetivo criar uma alternativa de renda para uma comunidade de pescadores, Ronaldo Cavalli, pesquisador do Departamento de Oceanografia da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (Furg), ao saber que se tratava de um Congresso de Extensão Universitária, reagiu afirmando: “Acho que vocês estão enganados. Eu sou pesquisador. Melhor procurarem um extensionista, alguém da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudan-

tis da Furg”. A reação de Cavalli sem dúvida alguma revela a realidade da compartimentalização e gütificação que existe nas IES, processos acentuados pelo estabelecimento de atividades diferenciadas, com *status* diferenciados, e cujos resultados perversos para o ensino superior são amplamente conhecidos.

Infelizmente, a forma como a extensão universitária vem sendo operacionalizada acabou criando estruturas que não refletem o real entendimento do que seria a extensão.

Assim, radicalizar a extensão universitária significa pensar uma estrutura gerencial que permita entender a extensão como “uma categoria ética que pergunta pelo sentido e pela relevância do ensino e da pesquisa e aponta a alteridade – ou a arte de amar – como elemento constitutivo do fazer universitário, partindo do princípio de que só a arte de amar – ou a preocupação com o outro – pode ajudar a aprender como se aprende a desenvolver a abertura ao direito da existência do outro como um valor inalienável” (SAMPAIO, 2004).

Repensar a engenharia institucional significa ter como norte idéia expressa por Boaventura de Sousa Santos (1995): “a legitimidade da Universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino”.

Isso significa concretamente que os projetos extensionistas não podem ser implantados em estru-

ras afastadas do ensino e da pesquisa, em espécies de ONGs dentro da própria universidade. Somente terão real sentido, enquanto prática acadêmica, quando sejam apropriados e executados pelos próprios cursos de graduação e pós-graduação.

Não está em questão o fim das Pró-Reitorias, Diretorias ou Setores de Extensão e Assuntos Comunitários. Essas unidades gerenciais são fundamentais não para executar diretamente projetos e sim para orquestrar e viabilizar a implantação da política institucional na área de extensão universitária. Devendo ter como atribuições:

- 1) articulação e interlocução político-institucional com parceiros da IES (poder público, empresas, ONGs, etc);
- 2) orientar a demanda externa, potencializando e maximizando os recursos institucionais;
- 3) análise de viabilidade de projetos e parcerias estratégicas;
- 4) criação de espaços permanentes de reflexão institucional sobre a Política Institucional na área da extensão universitária;
- 5) desenho de fluxos gerenciais que permitam agilidade no atendimento e acolhida da demanda dos parceiros externos e na execução e implantação das ações extensionistas, com permanente interface às estratégias de fortalecimento da imagem institucional;

- 6) gerenciamento de dados institucionais e informações; criação de sistema que revele as ações que as IES já fazem, integrando-as em grandes programas institucionais, por eixos temáticos;
- 7) contribuir na criação e execução de instrumentos e estratégias que visem ao fortalecimento institucional, com reflexos no mercado de ensino superior.
- 8) afinar e compatibilizar os critérios de avaliação e as práticas acadêmicas extensionistas visando a atender às demandas do MEC, tendo nas novas tecnologias importantes instrumentos facilitadores.

Finalizando, sem dúvida alguma, a radicalização da extensão é o grande desafio à gestão universitária. Trata-se de criar uma nova cultura institucional que permita que as IES cumpram seus deveres e obrigações e a construção de uma universidade socialmente responsável.

Trata-se também de deixar de lado o amadorismo e a improvisação para fazer da extensão a alma das IES, para que estas exerçam realmente sua missão pública, independentemente da sua natureza jurídica.

Criar políticas extensionistas financeiramente viáveis, com projetos sérios e consistentes, enraizados nas atividades de ensino e de pesquisa, com uma estrutura gerencial ágil e pró-ativa, sustentado em sólidas parcerias e na valorização dos recursos humanos, é a grande meta na tentativa de aprofundar a dimensão pública das instituições de ensino superior.

Referências bibliográficas

BUARQUE, Cristovam. Conferência do Ministro da Educação, Cristovam Buarque. Seminário Internacional Universidade XXI. Brasília, 25 de novembro de 2003. Download: <http://www.mec.gov.br/univxxi/pdf/cristovam.pdf>

CALDERÓN, Adolfo & MARIM, Vlademir. Participação Popular. A escola como alvo do terceiro setor. In *Desafios da educação municipal*. Donaldo Belo de Souza e Lia Ciomar Macedo de Faria (orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. *Repensando o papel da universidade*. In RAE-Revista de Administração de Empresas. V. 44 – n. 2 - abril/junho. São Paulo: Ed. Fundação Getulio Vargas, 2004.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. A universidade mercantil e o caso da universidade pública: reflexões a partir da experiências chilena. In: *Eccos Revista Científica*, volume 5, n.º 1, São Paulo, 2003.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Universidades Mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. In: *São Paulo em Perspectiva*, volume 14, n.º 1, São Paulo, 2000a.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. *Universidade Mercantil: uma nova universidade para uma sociedade em transformação*. Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000b.

GRAJEW, Oded. Entrevista realizada por Maria Amália Bernardi. *Você S.A.*, setembro, 1999.

MORAIS, Regis. As Universidades Católicas no contexto da atual educação superior In: Regis Moraes. *A Universidade Desafiada*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

ORCHIS, Marcelo; YUNG, Maurício; MORALES, Santiago. Impactos da Responsabilidade Social nos objetivos e estratégias empresariais. In: Vários autores. *Responsabilidade Social das Empresas*. São Paulo: Petrópolis, 2002.

PAX ROMANA. *La responsabilidad social de la universidad*. Barcelona: Editorial Estela, 1966.

SAMPAIO, Helena. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2000.

SAMPAIO, Jorge. “Política Nacional de Extensão: referenciais teórico-práticos para sua construção”. In Calderon, Adolfo Ignacio (org). São Paulo: Olho d’Água, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da Idéia de Universidade à Universidade de Idéias. In: SANTOS, Boaventura de. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

TRAMONTIN, Raulino. Entrevista. In Cléide Rita de Almeida. *O Brasão e o Logotipo: Um estudo das novas universidades na cidade de São Paulo*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.



A RESPONSABILIDADE SOCIAL COMO VALOR AGREGADO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: O CONFRONTO ENTRE FORMAR E INSTRUIR

MARA REGINA LEMES DE SORDI*

Introdução

Impossível ficar indiferente ao tema da responsabilidade social, notadamente aqueles que atuam na formação de pessoas que procuram as instituições de ensino superior (IES) em busca de subsídios que os fortaleça na luta por uma inclusão real em uma sociedade altamente excludente.

Nesse sentido é crucial que as IES que acolham essa massa de interessados em melhor se qualificar tomem consciência de que não podem se abster de repensar seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP). A considerar o conjunto de problemas que aflige a sociedade contemporânea, penso que descuidar da formação dos estudantes constitui-se em crime lesa-humanidade. Mas de que formação estou falando? Nisso reside a diferença e, simultaneamente, a esperança de que po-

demos assumir posição inequívoca na lógica de organização curricular que praticamos e oferecer alguma resistência ao padrão de qualidade de ensino que o mercado quer impingir às instituições educativas, sejam públicas ou privadas.

Restringir tarefa tão complexa ao âmbito da esfera pública é desconhecer que grande parte do ensino superior está sendo conduzida pela iniciativa privada e é preciso compreender que a educação não pode ser tratada como “produto” que obedece simplesmente às leis e à ética do mercado. No campo da educação, produzir qualidade é questão obrigatória e que exige monitoramento social ao invés de preconceito. Assim sendo, parece inadequado tratar dicotomicamente a questão da responsabilidade social que deve obrigatoriamente estar presente nas instituições que elegendam a educação como seu campo de trabalho.

A opção de trabalhar com educação impõe aos envolvidos (gestores, professores, funcionários) obrigações

* Professora do Programa de Mestrado em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da PUC-Campinas e da Faculdade de Educação da Unicamp. maradesordi@uol.com.br

éticas que não podem ser subestimadas e que devem ser monitoradas nos diferentes níveis sob pena de se desvirtuar e empobrecer o sentido do projeto educativo. Produzir qualidade no campo educacional implica pronunciar-se sobre que tipo de homem queremos formar para produzir um determinado tipo de sociedade no qual faça sentido viver.

Não surpreende mais a nenhum de nós, a denúncia das conseqüências humanas da globalização. Quase que se naturalizou o fenômeno da exclusão social crescendo nas pessoas o sentimento de inaptidão para viver e até mesmo sobreviver com alguma dignidade na sociedade do conhecimento. Um dos maiores flagelos que atinge as pessoas na atualidade é a angústia de perder seus empregos (eliminação declarada do mercado) e/ou a sensação de impossibilidade de inclusão no mundo do trabalho, por falta de credenciais particulares (eliminação antecipada) quase sempre interiorizada como fracasso pessoal (BOURDIEU, 2001).

A verdadeira façanha de obter emprego frente à escassez dos postos existentes na sociedade neoliberal obriga os trabalhadores a freneticamente lutarem por sua inclusão.

A teoria do capital humano justifica e obriga que cada um cuide de seu repertório e construa a sua própria inclusão, sugerindo que o processo de acumulação de certificados escolares possa exercer diferença na rota de fracasso ou êxito social de cada um, mesmo quando não agregam (nem condicionem ou desejem) nenhum compromisso com a responsabilidade social com o uso desse capital escolar.

A busca da certificação escolar é justificada por acrescentar alguma esperança de inclusão ainda que não necessariamente real. O valor de troca do diploma parece seduzir os trabalhadores que, obstinadamente, procuram o acesso ao ensino superior, ainda que, majoritariamente, nas instituições privadas.

A ampliação da oferta de vagas e/ou criação das cotas destinadas especialmente a este segmento marginalizado pode constituir-se em um esforço legítimo na direção da democratização do acesso à educação superior. Pode ser um indicativo de responsabilidade social frente aos cidadãos excluídos desde há muito do direito à educação e às promessas de sucesso subjacentes que dela derivam. Parece que, a partir do esforço pessoal na direção da educação como redentora das mazelas sociais, os demais problemas estariam solucionados. Mas será isso suficiente? O processo de escolarização por si só resolve a questão da cidadania? O saber escolar emancipa de fato? Isso merece alguma reflexão.

A apropriação dos saberes escolares devidamente certificados é quase sempre interpretada como bem privado do qual não se espera prestação pública de contas. A cada um de acordo com seu mérito é a máxima da sociedade capitalista e nos joga a todos numa luta infundável pelo sucesso, quase sempre insuficiente para nos proporcionar algum sentimento de segurança em relação ao futuro. Quem não o tem deve lutar para obter sucesso que, depois de obtido, induz o indivíduo a uma luta interna e externa para sua manutenção, gerando o medo da perda, o que torna os homens eternamente reféns da competição típica do modelo social vigente.

O monstro da globalização come seus próprios filhos, pois terceriza a responsabilidade pelo fracasso. Exime-se da culpa que lhe cabe, agindo para manter as coisas como estão. Inclui alguns, ainda que seja para excluir por dentro e, ao internalizar os excluídos de sempre, torna-os invisíveis, resolvendo o problema por ocultação da desigualdade (BOURDIEU, 2001; FREITAS, 2003). E assim, desfoca-se o problema da exclusão real, produzida pelo modo de produção vigente, por meio da inclusão formal.

Ao eleger o indivíduo como único responsável por sua qualidade de vida, reforça-se o individualismo, a indiferença ao outro. Instala-se a competitividade selvagem, as relações humanas são monetarizadas, a lógica dos afetos torna-se rígida. Desfaz-se o sentido da comunidade, do coletivo. Induz-se a um certo colonialismo intelectual. Transmuta-se o conceito de educação por ensino utilitarista, centrado nos resultados práticos, esvaído do pensar, da reflexão sobre seus efeitos na vida das pessoas. Poderá isso ser chamado de educação? A responsabilidade com o resgate da dívida social que temos acumulado com esses segmentos não se resolve apenas com a democratização do acesso. Há que de garantir o direito ao conhecimento; há que se comprometer com uma educação que emancipe o homem, que respeite e amplie a sua capacidade de pensar criticamente. Pensar sobre si e o mundo em que vive, entendendo as forças que nele atuam e retroagem. Pensar para compreender e para agir no sentido da mudança das condições sócio-político-econômicas que expropriam o homem de sua própria humanidade.

Assim, parece-nos sobremaneira importante tratar o tema da responsabilidade social, examinando as dinâmicas curriculares que estão sendo praticadas pelos cursos de graduação das diferentes IES. Nossa tese é que começa daí a se revelar o conceito de responsabilidade social que está orientando os projetos educacionais das IES e seus impactos na vida das pessoas.

Com base nesse entendimento de responsabilidade social praticado intrainstitucionalmente, organizamos esse ensaio que se desenvolverá na ordem que se segue:

- as contradições de formar *para* a responsabilidade social e formar *com* responsabilidade social.
- os desafios de praticar a responsabilidade social intramuros como elemento catalisador da responsabilidade social extramuros: o pacto de qualidade negociado.

As contradições de formar "para" a responsabilidade social e formar "com" responsabilidade social

Partimos da premissa de que o embate público/privado é estéril quando se pensa a sério a questão de educação. Independentemente do regime jurídico, lidar com educação não pode prescindir do compromisso com a qualidade. Qualidade, no entanto, como conceito plural, transacional, participativo exige que se celebrem acordos, que se explicitem as grandezas que estão sendo

tomadas como referenciais balizadores do padrão de qualidade que se quer construir e a quem se destinam (BONDIOLI, 2004).

E isso não é questão consensual. Envolve conflito de interesses, valores, confronto de visões de mundo. Esses conflitos hoje não são privilégios das IES privadas. Ameaçam igualmente as IES públicas notadamente se estas se submeterem, sem crítica, à fúria mercadológica que vem ditando de fora para dentro os indicadores de qualidade de ensino que interessam ao setor produtivo, valendo-se quase sempre das políticas de avaliação externa como indutoras e mantenedoras desse padrão. Avaliação de sistema processada em larga escala afeta as IES em sua totalidade. As públicas não estão a salvo só por serem públicas e devem demonstrar seu compromisso político usando sua autonomia na definição de seu PPP e mantendo sua coerência interna e externa na gestão deste projeto visivelmente setado. Há que prontamente se reconhecer para onde caminha uma instituição educacional, onde quer chegar e a quem pretende servir.

Dias Sobrinho fala-nos da privatização branca que está ganhando espaço nas universidades públicas, maculando sua responsabilidade social (2002). Isso nos obriga a interrogar de forma diuturna a realidade de nossos cursos de graduação ampliando nossa capacidade de perceber as contradições que existem no texto de nossos PPP e as ações/decisões que tomamos que podem se desvirtuar da rota estabelecida, premiadas pelas circunstâncias do momento histórico. O fenômeno se agudiza nas IES privadas, mas isso não pode nos levar a, inadvertidamente, supor que as

IES públicas possam prescindir de algum controle social.

Outro aspecto que queremos ressaltar refere-se ao problema do compromisso público que se espera das instituições privadas de ensino. Hoje a educação superior no Brasil está concentrada nas mãos da iniciativa privada. Como alvo de interesse público, a educação não pode ser abandonada à própria sorte e ser conduzida de acordo com a vontade pura e simples dos gestores do momento, em especial quando concordamos que a educação superior não deve ser confundida com uma mercadoria e ser tratada apenas sob a ótica e a ética da empresa.

A educação deve gerar “produtos” socialmente relevantes e isso envolve um olhar minucioso sobre os PPP que são a expressão do acordo entre as partes envolvidas e definem o rumo das políticas de ensino/pesquisa/extensão que são implementadas pelas IES. Quando se delega/compartilha com a iniciativa privada a possibilidade da formação dos cidadãos, impossível imaginar que, previamente, não se tenha cuidado da responsabilidade social que estas devam ter e manter, para poder intervir em área de alto risco e repercussão na qualidade de vida das pessoas e da sociedade.

Em síntese, a educação como bem social, seja ofertada pela iniciativa pública ou privada, deve ser sempre de qualidade. Isso se inscreve no campo dos valores e é questão intransigível quando se trata de educação. Por cuidarem da cabeça das novas gerações e por interferirem fortemente nos valores que lhes são agregados, as IES devem prestar contas publicamente do que fa-

zem com o poder que lhes é outorgado pela sociedade, a quem devem responder e servir incondicionalmente. Isso nos coloca diante de nossa interrogação central: formar *para* ou formar *com* responsabilidade social?

Será possível formar *para* sem que se tenha cuidado preliminarmente do formar *com* responsabilidade social? Há nítidas diferenças. No primeiro caso, posso eleger como meta que os estudantes devam aprender responsabilidade social para depois aplicarem. Isso pode conduzir os professores a falarem sobre e os estudantes a ouvirem tal como se fosse um conteúdo outro qualquer, a ser repetido tantas vezes quantas necessárias nas avaliações em que participarem. Observamos o reducionismo de tratarmos como conteúdo um atributo que deve ser mobilizado de forma incontínua. Agir com responsabilidade social é diferente de discursar sobre responsabilidade social. Implica compromisso com o outro, o sujeito coletivo. Mas o que pode ser traduzido como responsabilidade social? Quais as evidências de que se ensina e se valoriza esse atributo na formação dos estudantes?

Alguns, de forma simplista, poderão assegurar que os alunos aprendem responsabilidade social quando se envolvem em atividades de extensão. Contestamos essa visão porque nos parece que a responsabilidade social permeia todo o processo educacional e esse é mais que a extensão. O ensino e a pesquisa quando trabalhados na dimensão edificante da ciência (SANTOS, 1996) por si só já terão o compromisso com a realidade e com o trabalho extramuros, alargando as relações e os compromissos das IES com o seu entorno. Trazem, portanto, dentro de si; estão prenhes do ver-

dadeiro espírito extensionista, fazendo parecer uma redundância falar na já consagrada tríade ensino/pesquisa/extensão (COELHO, 2004).

Por conseguinte, se focarmos incisivamente a responsabilidade social nos projetos de extensão poderemos descuidar da forma com que os conteúdos são apresentados aos alunos nos espaços educativos. Poderemos igualmente produzir investigações pobres na dimensão ética, muito embora rigorosamente corretas. Cientificamente perfeitas. Mas para quem ou para que serve essa produção de conhecimentos?

Insistimos, pois, no resgate da reflexão sobre os valores que norteiam toda organização do trabalho pedagógico desenvolvido em nossas IES, contestando os territórios que já estão demarcados como *locus* privilegiados para se ensinar responsabilidade social. Dada a complexidade de desenvolver em nossos alunos a consciência de seu papel social, defendemos que todo espaço e toda atividade que se intitula educativa deva conter em si o compromisso com a responsabilidade social e cuidar de que a mesma seja praticada, exercitada em situação real, no presente, fortalecendo a ação providenciadora de um futuro mais humano e humanizado.

Temos que aceitar, ainda que a contragosto, que nossa educação superior ainda é altamente elitizante. As cifras falam de um aumento significativo de alunos que podem estar cursando o ensino superior, mas se calam sobre o ainda enorme contingente de cidadãos brasileiros que permanece fora da universidade ou que pode, ao ser incluído, ser exposto a PPP conservadores, for-

madores de homens domesticados, treinados para se submeter às regras do sistema vigente, mesmo quando as mesmas reproduzam iniquidades sociais.

Formar com responsabilidade social é dispor-se a superar o mero compromisso com a instrução. Implica dar um sentido ético ao privilégio de se estar em uma instituição de ensino superior. Exige disposição para reagir às condições de funcionamento do projeto neoliberal e assumir como expressão da qualidade de ensino a capacidade de levar os estudantes a serem leitores do seu tempo, usando seus saberes para agir edificadamente. Defendemos que formar com responsabilidade social é condição indispensável para provocar o despertar da consciência dos estudantes para a responsabilidade social e para uma atitude radical diante dos fatores desencadeadores de ações que agudizam as desigualdades sociais.

Se admitirmos que há forte poder indutor nas políticas de avaliação que praticamos, independentemente do nível em que operam, parece fazer sentido examinarmos com simpatia as mudanças trazidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que recuperam a categoria da totalidade para apreensão da realidade dos cursos de graduação. Confrontam-se com a centralidade do antigo Provão no sistema e apresentam uma proposta de exame do desempenho dos alunos que mescla dimensões gerais e específicas. As primeiras, intencionalmente versam sobre situações conectadas à vida social e pretendem provocar a reflexão sobre elas e identificar o quão familiares os estudantes estão com os problemas sociais e como reagem a eles. Valorizamos essa decisão

política na reconfiguração do sistema de avaliação, notadamente por reconhecer a medida como uma forma de resistência aos modelos instituídos anteriormente que tratavam a avaliação como uma questão técnica apenas, subtraindo e/ou ocultando sua face política.

Dias Sobrinho (2004) fala-nos do paradigma ético-epistemológico que subjaz a todos os processos avaliatórios. A clareza da função de uma IES na sociedade interfere no conceito de responsabilidade social que orienta as políticas públicas. Define como o sistema entende e avalia o padrão de qualidade de suas escolas e esta escolha se dá no campo dos valores não sendo procedente tratar a questão como meramente epistemológica.

A avaliação é assim, uma relação intersubjetiva, inscreve-se num processo de comunicação pleno de conteúdos valorativos, associando ética e epistemologia como dimensões irredutíveis e inseparáveis. A ética é o terreno de emergência da subjetividade, é na ação pública e na comunicação que se constroem os sujeitos das práticas sociais. (DIAS SOBRINHO, 2004, p.7).

Dessa forma, entendemos o Sinaes como um importante passo na direção do formar com responsabilidade social e vemos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), uma efetiva estratégia de resistência à lógica hegemônica no campo da avaliação, com forte potencial formativo e reflexivo, induzindo as IES ao aprendizado de uma outra cultura de avaliação e currículo, detentores de mais responsabilidade social.

É preciso admitir que responsabilidade social não tem hora e nem local próprio para ser praticada. Percorre

de ponta a ponta o sistema educacional e ninguém, em instância alguma, pode se isentar de trabalhar de forma coerente com o conceito, assumindo os riscos e as possibilidades que acompanham o compromisso com a responsabilidade social, do nível macro até o interior da sala de aula.

Só assim entendemos formar *com* responsabilidade social. Exercendo nosso poder decisório, qualquer que seja sua amplitude, de forma consoante ao entendimento que temos de responsabilidade social. E preferencialmente construímos algum afinamento conceitual nos diferentes níveis do sistema, ampliando as chances de produzir qualidade social. Agir em conformidade com nosso pensar, recuperando o sentido de práxis parece ser essencial a um projeto educativo comprometido com a responsabilidade social.

Os desafios de praticar a responsabilidade social intramuros como elemento catalisador da responsabilidade social extramuros: a gestão do pacto de qualidade negociado.

A opção de discutir responsabilidade social sob o viés do projeto educativo enraíza-se em nossa crença de que a educação, na acepção plena do termo, contribui para a emancipação e empoderamento intelectual das pessoas, armando-as dos argumentos necessários para a recuperação da voz, da visão, da sensibilidade para as questões do coletivo das quais foram expropriadas em função de anos e anos de vivência e sujeição a

projetos pedagógicos alinhados com os interesses do capital (SANTOS,1996).

Por mais que o discurso do projeto pedagógico possa parecer esvaziado, pelo uso leviano que se tem feito do termo, insistimos na tese de que ter um projeto pedagógico claro e tomar decisões coerentes com seus fundamentos, mantendo constância e coesão na construção do padrão de qualidade desejado é problema que afeta todo o corpo social de uma instituição educativa. Envolve, portanto, uma gestão democrática.

A gestão de um PPP não pode ser resolvida no plano do individual, menos ainda a partir de uma visão centralizadora de responsabilidade naquele que ocupa, momentaneamente, o cargo de gestor. Nada é mais lamentável no campo da educação superior que se pretende crítica e que se define como voltada para a transformação do social, do que abrigar, em suas entranhas institucionais, práticas que desrespeitem acordos democraticamente construídos, únicos capazes de produzir alguma mudança na realidade dos cursos. Espaços públicos de convivência e de diálogo reflexivo precisam ser restaurados, reinaugurados. Há que se exercitar alguma responsabilidade social intramuros para se ganhar estatura diante de nossos estudantes para poder falar sobre responsabilidade social extramuros. Em campo de tamanha complexidade, não há espaços para o meio-termo. E as contradições entre o discurso e a ação institucional podem ser desastrosas, tornando-se antieducativas.

Isso implica tomada de decisão institucional na reconfiguração de suas políticas internas e de seus

processos de trabalho acadêmico-administrativos na direção do PPP que defende. Toda ação projetual envolve repertório e densidade ético-epistemológica dos sujeitos envolvidos no processo de mudança. O compromisso com a formação e desenvolvimento do cidadão reclama por espaços institucionais que respeitem os membros de sua comunidade interna, que saibam lidar positivamente com as diferenças existentes, aprendendo com a experiência plural. Implicam a administração honesta e competente do “pacto de qualidade negociado” (BONDIOLI, 2004). Pacto este por natureza transacional, participativo que, consensualmente, arquiteta o futuro e que, coletivamente, reflete sobre e aprimora o processo de construção do que ainda não existe mas que precisa existir sob pena de se reduzir o futuro a uma repetição do presente, por mais que, teoricamente, este desperte em nós indignação e perplexidade.

Tem sido mais fácil, no entanto, falar sobre a importância da participação coletiva na produção de um PPP verdadeiramente ético e humano do que construir condições objetivas para dar concretude a esta utopia.

A realidade institucional tem sido cruel com os sujeitos do corpo social chamados a dar visibilidade ao acordo dito coletivo tão facilmente transformado em documento formal, na maior parte das vezes letra morta. Será esse um sinal de falta de responsabilidade social dos gestores institucionais? Até que ponto a ambigüidade das políticas neoliberais interfere na vida institucional? Como conduzir processos intra-institucionais desafiadores da força extraterritorial

das políticas educacionais hoje marcadamente economicistas? É possível resistir? É preciso resistir? Defendemos que é proibido desistir. Oferecer algum obstáculo ao estabelecimento do projeto neoliberal implica assumir a categoria do compromisso político como antídoto à indiferença ao instituído. Revela nossa postura ética diante do mundo.

Somos talvez mais predispostos à crítica, mais assertivos e intransigentes em nossas críticas que nossos ancestrais em sua vida cotidiana, mas nossa crítica é, por assim dizer, “desdentada”, incapaz de afetar a agenda estabelecida para nossas escolhas na ‘política-vida’. (BAUMAN, 2001, p. 31).

O autor chama a atenção para a necessidade de organização das forças progressistas, único recurso capaz de superar nossas aflições que, a continuar sendo experimentadas de forma não aditiva, apenas justapostas, não podem ser somadas em causa comum. Logo, acabam por mostrar-se insuficientes para a superação dos problemas que se propõe resolver “Não há soluções biográficas para contradições sistêmicas” (idem, p.48). Assim, a escassez de soluções possíveis à disposição precisa ser compensada pela criatividade crítica que se sustenta no coletivo.

Um grande obstáculo ao sucesso relativo dos PPP em curso encontra-se na rarefação dos espaços coletivos. O encontro das pessoas em situação de diálogo e de reflexão está sendo cirurgicamente eliminado. Tempos considerados mortos, improdutivos. Reforço ao individualismo, à indiferença ao outro. Negação da intersubjetividade como fator de crescimento humano e intelectual, ofuscado pela defesa da

interdisciplinaridade que deve se realizar virtual e fugazmente. Tempos vividos em espaços também chamados de não-lugares, vazios de significados. Segundo Bauman:

Nesses lugares que resistem ao significado, a questão de negociar diferenças nunca surge: não há com quem negociá-la. Os não-lugares não requerem domínio da sofisticada e difícil arte da civilidade, uma vez que reduzem o comportamento em público a preceitos simples e fáceis de aprender. Por causa dessa simplificação, também não são escolas de civilidade. E como hoje ocupam tanto espaço, como colonizam fatias cada vez maiores do espaço público e as reformulam a sua semelhança, as ocasiões de aprendizado são cada vez mais escassas e ocorrem a intervalos cada vez maiores (2003, p. 120).

Como se depreende, a gestão de um PPP comprometido com a responsabilidade social exige o respeito aos princípios do coletivo, da liberdade comunicativa, o exercício co-responsável da vivência em comum. Requer planejamento intencional dos espaços e tempos de encontro, desencontro, reencontro, confronto honesto das posições dos sujeitos envolvidos no viver projeto educativo. Projeto educativo que revela projeto político, histórico.

Barbier (1985) nos lembra que para viver o projeto deve-se superar a fase da serialidade (disposição dos indivíduos em série à semelhança de uma fila no ponto do ônibus) e ultrapassar a fase da fraternidade duvidosa na qual os conflitos são negados por medo da dissolução dos tênues laços que unem o grupo. O confronto honesto de posições implica aceitar a alteridade e nutrir-se dela para ampliar a solidez do pacto negociado. Uma vez mais, o estar junto mesmo pensando diferen-

te é condição que qualifica o processo decisório, promovendo aprendizagem coletiva. Mas não podemos desconsiderar que essa aprendizagem coletiva é atravessada por relações de poder.

A tensão estabelecidos/*outsiders* (ELIAS & SCOTSON, 2000) precisa ser superada para evitar cair no maniqueísmo dos que pensam que pensam certo porque autorizados a pensar alto; e os que pensam que não podem pensar (alto) só porque pensam diferente. Mantém-se marginais ao processo, legitimando, por omissão, as decisões que são tomadas pelos que estão no poder. Condenam-se a uma forma de exílio interior para escapar aos estigmas que lhes são imputados pelos grupos em situação de poder, às vezes, com efeitos paralisantes. Os *outsiders* são vistos pelo grupo estabelecido como indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros. E podem, inadvertidamente, incorporar esses rótulos. “Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo” (ELIAS & SCOTSON, 2000, p.24). O destaque que fazemos desse processo de estigmatização subliminarmente praticado e da dificuldade de controle dos seus efeitos perversos na ação dos atingidos pelos rótulos de desajustados se justifica pela necessidade de reação ao processo.

Viabilizar um projeto educativo emancipatório e sensível às questões sociais implica assumir o confronto em campo de forças desigualmente distribuído. Surge a necessidade de reorganização dos grupos em situação de menor poder.

Insistimos que a força de um projeto alternativo está na manutenção do espaço e esforço coletivo sem o qual a reflexão se empobrece, a problematização do real se despolitiza e a capacidade de reação ao instituído fraqueja por falta de categorias de análise adequadas. Insistimos que, nesse campo, a prática da responsabilidade social é imperativa. Pode ser incluída como uma estratégia de ação que cada sujeito individualmente engendra na gestão de seu projeto particular de vida, reafirmando seus valores de modo a melhor reconhecer suas idéias-força e a construir sua forma de reinserção no campo do coletivo, reconhecendo os conflitos de interesse que o atravessam. Uma ação de identificação de seus pares é preciso de modo a que co-operem na resistência ao que está estabelecido, assumindo posição no jogo e jogando com as regras que estão valendo, mas que podem, histórica e contraditoriamente serem superadas. Deriva desse entendimento nossa defesa de que o exercício intramuros de um PPP detentor de qualidade social requer coesão, cumplicidade, conectividade de toda a sua coletividade e não pode prescindir de condições objetivas providenciadas pelos gestores institucionais, para que esse coletivo possa operar de modo afinado com os pressupostos ético-políticos formalmente anunciados. Essa medida com certeza amplia as possibilidades de se agregar aos egressos das IES o germe da responsabilidade social, aprendido pelo exemplo.

Concluindo com responsabilidade...

Enfatizamos que ensinar com responsabilidade social implica viver e praticar responsabilmente o ofício de

educador. Assumir nossa cidadania na instituição educativa em que atuamos sem dicotomizar nossa porção profissional da porção pessoal.

A tarefa que nos desafia é assumir que devemos formar e não apenas instruir os estudantes. Por que oferecer menos (apenas conteúdos desencarnados) quando podemos oferecer mais? Podemos compor nossa forma peculiar de apresentar aos estudantes os saberes profissionais que dominamos devidamente temperados com os saberes da vida que acumulamos e interpretamos à luz de nossos valores, crenças e esperanças no uso edificante da ciência. Esse pacto que primeiro fazemos acontecer interinamente, depois nos ajuda a dialogar e negociar com os outros sujeitos sociais que nos rodeiam as formas mais eficazes de implementar projetos educativos com P maiúsculo, detentores de qualidade social.

Ancoro-me em Morin para tentar finalizar esse ensaio sobre responsabilidade social que me proporcionou momentos de grande reflexão:

Deixara de querer definir-me por oposição a outrem, queria reconhecer-me nas minhas idéias-força. Senti progressivamente a necessidade de saber como e por que acredito no que acredito, como e por que penso como penso e, no fim de contas, de reexaminar o que penso nas suas próprias raízes. Este livro transformou-se então num projecto de introspecção-retrospecção à descoberta dos meus demônios (...) No final do livro, tento reconhecer os erros a que os meus demônios me conduziram e as verdades a que permaneço fiel. Capaz, enfim, de dialogar com eles, assumo-os de forma consciente. (1995, p.9-10).

Possam aqueles que me lerem igualmente refletir sobre suas opções e omissões, seus avanços e retrocessos, suas contradições e seus significados. Refletir é necessário. Mas não basta que fiquemos no pensar. Depois, é agir em conformidade com aquilo em que acreditamos. Só assim nossos demônios nos deixarão dormir em paz.

Referências bibliográficas

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BAUMAN, Zygmunt *A modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. Excluídos do interior In: NOGUEIRA, Maria Alice. & CATANI, Afrânio. (org). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BONDIOLI, Anna (org). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação. A qualidade negociada*. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.
- COÊLHO, Ildeu M. Ensino, pesquisa e formação de estudantes e professores SÉRIE ACADÊMICA, Puc-Campinas n.18, 2004.
- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação como instrumento da formação cidadã e desenvolvimento da sociedade democrática. Por uma ético-epistemologia da avaliação*, 2004 (mimeo).
- DIAS SOBRINHO, José. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade in: DIAS SOBRINHO, José. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.
- ELIAS, Norbert & SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders*. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FREITAS, Luiz C. *Ciclos, seriação e avaliação*. Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- MORIN, Edgar. *Os meus demônios*. Portugal: Publicações Europa-América, 1995.
- SANTOS, Boaventura S. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Heron L. et al (org) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.



O CONCEITO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR

JOÃO CLÁUDIO TODOROV*

Originariamente assistencialista, a ação social das organizações empresariais brasileiras observa uma substancial mudança a partir da década de 80 e, com maior ênfase, no início dos anos 90. É nesse período que o envolvimento das empresas na área social começa a ser feito de maneira estratégica e a ganhar a dimensão que tem hoje.

(VOIGT & RAPOSO, 2004).

Qualidade é palavra de ordem e condição essencial para o êxito de qualquer organização. Os desafios impostos pela velocidade do desenvolvimento tecnológico e pela globalização da economia, que tornaram a competitividade uma condição de sobrevivência em todos os setores, reforçam a importância da educação como instrumento estratégico fundamental de qualquer país. Nenhuma instituição tem compromisso mais antigo com a qualidade do que o sistema universitário. Em todo o mundo, o que separa as boas universidades das demais é o compromisso com a qualidade, pensando a sociedade como uma utopia em processo.

Nas últimas décadas a educação brasileira passou por instabilidade e crise constantes, fruto da ausência de uma política nacional, mesmo depois da Constituinte de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As vicissitudes oriundas das políticas econômicas, das trocas de ministros, das mudanças de posição de um mesmo ministro, resultando em trocas de diretrizes básicas, agravaram todos os problemas. A história mostra que não se experimenta assim impunemente. Os desafios que o País enfrenta exigem a criação de condições para que as instituições possam encontrar o caminho de sua vocação, alcançando cada uma a qualidade nos serviços que presta para a melhoria da qualidade de vida da população.

A primeira das condições é a liberdade. Uma instituição de ensino que prepara cidadãos para a liberdade é a que garante que ninguém será discriminado, a favor ou contra, por questões ideológicas, políticas, partidárias, filosóficas, religiosas; por defender teorias ou abordagens, ou por pertencer a qualquer grupo

* Professor titular da Universidade Católica de Goiás. Foi Reitor da Universidade de Brasília (1993-1997). todorov@iesb.br

ou facção, ou até mesmo por não querer pertencer a grupos e facções.

O contexto

A construção do espírito vivo de libertação não pode sucumbir à tentação do assistencialismo mascarador da realidade social; é preciso evitar e impedir a mediocridade e a elitização do saber, e o uso do poder do conhecimento contra a sociedade. O compromisso com a busca de soluções para os problemas brasileiros conduz à crítica necessária e inadiável da cultura elitizada e bacharelesca, que caracterizou secularmente a escola superior brasileira reprodutora de valores sociais das metrópoles que nos tornaram subdesenvolvidos e dependentes. Este compromisso e esta crítica nos levam a romper com valores do passado em favor da construção da nova cidadania, que respeite as necessidades de nosso povo e o veja como capital necessário à construção da Nação.

O processo de globalização da economia é responsável por mudanças estruturais nas relações de trabalho no mundo todo (Instituto Observatório Social, 2004). A maior prova, a nosso ver, de que a globalização da economia não se faz acompanhar de uma visão global de direitos humanos, posturas públicas e governamentais e uma vontade globalizada de harmonia e desenvolvimentos sociais são as gigantescas disparidades sociais, as terríveis vilanias de alguns poderes, as atrocidades institucionalizadas por alguns governos, bem como a institucionalização de poderes paralelos, ou ainda o uso individual do poder por servidores do Estado. O Brasil de hoje precisa refazer o elo do caráter individual e

coletivo, do privado e público (TODOROV & NEDEL, 1997). Sem imitação colonizada, devemos procurar a tecnologia de ponta, as tecnologias adaptadas, o saber voltado para a paz, instrumentos fundamentais de nosso desenvolvimento. Seremos elos de construção da cultura científica universal, sem servirmos de cobaias de mecanismos reprodutores da dependência econômica e tecnológica ou de experimentos guiados pela cobiça do lucro.

Responsabilidade social na educação

O compromisso social de um estabelecimento de ensino superior está no caminho da superação da dependência, da fome, da miséria, sem repudiar a ciência, colocando-a a serviço da humanidade. O ensino deve ser independente, insubornável, autônomo e leal aos padrões internacionais do conhecimento, pois a ausência do trinômio qualidade-compromisso-liberdade é crime contra a cultura, é crime contra o País. O aparecimento tardio da universidade no Brasil e seu atrelamento à idéia de formação profissional explicam parte da confusão que se faz entre universidade e ensino superior (TODOROV & BORGES, 1996). Independentemente das divergências quanto aos modelos de universidades, e diferentemente do que prescrevem alguns educadores brasileiros admiradores dos modelos americanos de ensino superior, os cursos superiores profissionais são, no Brasil, parte integrante da realidade. A ampla discussão que se desenvolve hoje acerca da autonomia universitária e das mudanças necessárias para que a universidade se modernize, para que contribua para mudanças socioeconômicas e

para que promova o desenvolvimento humano, passa necessariamente pela discussão do papel do ensino superior como um todo. O espaço da instituição de ensino é o espaço da sociedade onde ela se insere. O ensino autêntico é aquele cujas salas de aula são do tamanho de sua região. Que proposta curricular poderá ser mais adequada do que aquela que se ajusta a uma política educacional que tem no contexto das demandas socioeducativas da região a sua base? A moldura do ensino superior é, portanto, o seu comprometimento com um determinado lugar e tempo. Como uma das principais alavancas do progresso individual e social, a educação deve servir a todos igualmente, com esforço redobrado em relação aos milhões de excluídos, dada a desvantagem profunda e circular a que foram submetidos. É o que justifica, por exemplo, a revisão do vestibular e a busca de formas de ingresso menos discriminatórias em termos de classe social, bem como a oferta de cursos noturnos para contemplar alunos que trabalham (TODOROV, 1996).

Contrariamente a outras épocas, o mundo hoje dispõe de condições materiais e metodológicas que permitem satisfazer todas as necessidades básicas da população do planeta. Poderíamos alimentar, vestir, alojar e prover condições sanitárias mínimas a todos, em todas as partes. A responsabilidade pela lamentável realidade não pode ser atribuída apenas aos políticos, que respondem pelas decisões públicas. Todos temos nosso quinhão de culpa. Nunca se produziu tanta ciência e tecnologia como hoje, mas temos que reconhecer que estas nem sempre estão voltadas para as necessidades sociais e para a resolução dos grandes problemas da humanidade (TODOROV & BURSZTYN, 1995). Nas últimas décadas, seguindo o imperativo da especi-

alização das ciências, a universidade passou a se organizar em departamentos, cada um deles, inevitavelmente, na busca da excelência e do reconhecimento de seus pares, voltando-se bastante para o recorte disciplinar de objetos de estudo, codificando linguagens que facilitam o diálogo entre iniciados. Entretanto, cada vez mais, a especialização vem dificultando a interação entre diferentes campos das ciências. A cooperação de uma disciplina com outra é cada vez mais problemática e isso subverte o papel social da academia. A lógica da produção científica disciplinar tem-se sobreposto à da resolução dos problemas. Os desafios da humanidade são suficientemente complexos para não se circunscreverem ao universo de uma única disciplina. Acabar com a mortalidade infantil, por exemplo, requer esforços de diversos campos das ciências: saúde, sociologia, política, economia, engenharia sanitária, entre outros. Se os especialistas não trabalharem integrados, dificilmente se resolverá o problema. Se a lógica da economia não for compatível com a da ecologia, o mundo buscará consumir mais madeira, mas terá menos árvores.

O que de fato parece ser novo é a associação entre a construção da democracia com o crescimento da desigualdade e da exclusão. Falaremos de democracia selvagem como falamos de capitalismo selvagem (TODOROV & SOARES, 1995). Tanto a realidade quanto a consciência da exclusão, a organização e a ação de setores excluídos rebentaram os esquemas teóricos e nos forçaram a pensar a exclusão de forma multidimensional. Estes fenômenos, no contexto da globalização e da crise do socialismo, requerem um gigantesco esforço teórico de reflexão; e também de pesquisas que possam trazer dados propícios à ação,

organização e participação dos excluídos e à formulação de políticas públicas socialmente eficientes.

A extensão universitária define-se como dimensão do trabalho desenvolvido pela academia no ensino e na pesquisa, na formação de recursos humanos e na produção e divulgação do conhecimento produzido (TODOROV & ROSSI, 1996). Não pode ser confundida com assistencialismo. A escola não pode substituir o Estado no atendimento de necessidades básicas da população carente. É preciso evitar, por outro lado, que se continue a confundir extensão universitária com ações filantrópicas baseadas no trabalho voluntário dos alunos, professores e funcionários – a chamada responsabilidade filantrópica (CARROLL, 1999). O trabalho de extensão só se justifica à medida que extensão é ensino e/ou pesquisa: o aluno atende a população carente como parte de seu aprendizado prático, seja no exercício profissional, seja no treinamento de suas habilidades de pesquisa. A responsabilidade social está em tudo o que cerca a formação dos alunos e a produção de conhecimento.

Exemplos

Projeto Ecocidadania (TODOROV & JUNGSMANN, 1995). Num País com as dimensões e características do Brasil, ajustar a economia com a questão ambiental é um desafio que exige a criação de uma consciência nacional. Qualquer reflexão sobre a questão ambiental aponta a necessidade da participação de todos os segmentos da sociedade, especialmente das populações diretamente envolvidas na problemática de cada região na busca de soluções para o desenvolvimento sustentável. O Projeto Ecocidadania (Ibama/UnB) visou

integrar alunos universitários e de escolas técnicas de segundo grau a ações governamentais de pesquisa, extensão e parceria na administração de recursos naturais, nas áreas de proteção ambiental, florestas nacionais, reservas extrativistas, áreas de relevante interesse ecológico, assim como nos parques nacionais, nas reservas biológicas e nas estações ecológicas. O objetivo principal era o de fortalecer no estudante o exercício da cidadania, despertando-o para as diversidades de nosso País e preparando-o para um trabalho de desenvolvimento sustentado, por meio de ações de educação ambiental e conscientização dos direitos e deveres sociais, econômicos, culturais, políticos, e, em especial, ambientais. Os estudantes ganham experiência e vivência dos problemas regionais, atuando no âmbito de sua futura profissão e a comunidade local é beneficiada pela execução de projetos de seu interesse direto.

Educação a distância (TODOROV & TAVARES, 1995). No momento em que o mundo vive uma revolução tecnológica em que a informática e as telecomunicações possibilitam alterações em paradigmas políticos, sociais e tecnológicos, a educação a distância surge como instrumento poderoso para superar obstáculos históricos, como a dimensão continental do País, e assim permitir o atendimento de populações localizadas em áreas antes sem acesso aos recursos materiais e humanos de formação e informação disponíveis nos grandes centros.

Incubadoras de empresas (TODOROV & BERMUDEZ, 1997). A Universidade de Brasília se destaca como uma das pioneiras no desenvolvimento de programas de interação tecnológica e científica entre a universidade e a comunidade – o CDT/UnB data

de 1986. O programa propicia oportunidade a professores e alunos de transformar tecnologias por eles dominadas em produtos e serviços inovadores.

Programa de avaliação seriada – PAS (TODOROV & MARTINS, 1995). O PAS fundamentou-se na constatação de que o vestibular tem influência indiscutível no ensino de segundo grau, uma vez que os conteúdos abordados são quase automaticamente incorporados aos programas das escolas. Com a parceria da Secretaria de Educação do Distrito Federal, escolas das redes pública e privada foram representadas em uma comissão que sugeriu a revisão dos programas de segundo grau de toda a rede. Um quarto das vagas em todos os cursos da UnB foi reservado aos alunos submetidos anualmente, em cada um dos três anos do ensino médio, a provas baseadas no que a escola efetivamente ensinou.

Fórum permanente pela paz no trânsito (TODOROV & LIMA, 1997). Em 1996 o jornal *Correio Braziliense* lançou uma campanha contra o caos no trânsito de Brasília. O jornal foi o catalizador da maior manifestação pública da história da cidade (fora, é claro, *Diretas Já* e *Fora Collor*, e o *Bi*, o *Tri*, o *Tetra* e o *Penta do futebol*), uma multidão que percorreu parte do Eixão Sul pedindo paz no trânsito. Foi uma caminhada que juntou crianças, adultos e idosos, gente de todos os partidos, religiões, de todos os níveis sociais, até governo e oposição. Governo e sociedade se mexeram, o trânsito melhorou, ficou menos caótico. Uma das conseqüências foi a criação do *Fórum Permanente pela Paz no Trânsito*, sob a coordenação do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília. Com o Fórum, a discussão sobre os “pardais” deixou de ser uma discussão acadêmica ou uma questão de

decisão técnica e ganhou as ruas, e foi implantada a “lei da faixa”, que pode ser traduzida com respeito ao pedestre. Em Brasília, hoje, respeita-se a faixa de pedestres.

Projeto adolescente infrator (TODOROV & LIRA, 1997). Em convênio com a Vara da Infância e da Juventude e o Ministério Público do Distrito Federal, professores, técnicos e alunos das áreas de educação, psicologia, direito, administração, medicina e serviço social colaboraram em um programa para receber na UnB adolescentes sentenciados que recebem medidas sócio-educativas de prestação de serviços gratuitos à comunidade

Conclusão

O País abriu erráticamente sua economia, descuidou-se da educação em todos os níveis, de seu sistema de proteção social, desmontou políticas bem sucedidas de manejo territorial e encontra-se à beira de um imenso processo de segmentação social, que só poderá ser evitado por crescentes níveis de repressão seletiva eficiente. Não atingiremos melhores indicadores sociais baseados em mecanismos que privilegiam somente as camadas rentistas de sempre, nem fugindo às possibilidades de forjar um sólido sistema educacional ligado nos interesses estratégicos da soberania nacional. Um planejamento indicativo ao redor dos eixos ativos de soberania se impõe, neste momento, como necessidade lógica da história possível da nossa democracia. Em outras palavras, é urgente formular um projeto para o Brasil (TODOROV & SCHMIDT, 1995). Essas profundas transformações no cenário político-social e no mercado brasileiro preo-

cuparam o empresariado (VOIGT & RAPOSO, 2004). Novos marcos legais, começando com a Constituição de 1988, a *Lei de Política Nacional de Meio Ambiente*, o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, a *Lei Orgânica da Assistência Social*, o *Código do Consumidor* e o *Código do Idoso* conscientizaram a sociedade como um todo dos novos espaços de participação. Diversas organizações não governamentais centradas no conceito de responsabilidade social foram criadas, dentre elas o *Instituto Ethos de Responsabilidade Social*, o *Grupo de Institutos Fundações e Empresas* (Gife), e o *Instituto Observatório Social*, em geral com a missão de mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, estabelecendo padrões éticos de relacionamento com funcionários, clientes, fornecedores, comunidade, acionistas e poder público, gerando assim uma imagem pública bem aceita. A mesma receita de marketing social não faria nenhum mal aos estabelecimentos privados de ensino superior.

Referências bibliográficas

- CARROLL, A. B. Corporate social responsibility. *Business & Society*, 1999, v. 38, n. 3, p. 268-295.
- INSTITUTO ETHOS. Endereço na Internet: www.ethos.org.br.
- INSTITUTO OBSERVATÓRIO SOCIAL. *Responsabilidade social e empresarial: perspectivas para a atuação sindical*. Florianópolis: IOS, 2004. Endereço na Internet: www.observatoriosocial.org.br.
- GIFE – GRUPO DE INSTITUTOS FUNDAÇÕES E EMPRESAS. Endereço na Internet: www.gife.org.br.
- TODOROV, J. C. Autonomia universitária, resgate de um modelo. *Gazeta Mercantil*, 15 de agosto de 1996.
- TODOROV, J. C.; BERMUDEZ, L. A. O outro vestibular da UnB. *Correio Braziliense*, 4 de abril de 1997, p. 5.
- TODOROV, J. C.; BORGES, M. M. Universidade e ensino superior. *Correio Braziliense*, 27 de setembro de 1996, p. 5.
- TODOROV, J. C.; JUNGSMANN, R. B. O Projeto Ecocidadania. *Correio Braziliense*, 16 de novembro de 1995, p. 5.
- TODOROV, J. C.; LIRA, E. R. Adolescente infrator: responsabilidade de todos. *Correio Braziliense*, 17 de outubro de 1997, p. 5.
- TODOROV, J. C.; MARTINS, D. A. C. O início do fim do vestibular. *O Globo*, 22 de dezembro de 1995.
- TODOROV, J. C.; NEDEL, R. G. Consciência pública. *Correio Braziliense*, 11 de abril de 1997, p. 5.
- TODOROV, J. C.; ROSSI, M. J. S. Extensão universitária. *Correio Braziliense*, 11 de janeiro de 1996, p. 5.
- TODOROV, J. C.; SCHMIDT, B. V. Um projeto para o Brasil. *Jornal da Tarde*, 14 de setembro de 1995, p. 2.
- TODOROV, J. C.; SOARES, G. A. D. A construção da democracia. *Correio Braziliense*, 5 de outubro de 1995, p. 5.
- TODOROV, J. C.; TAVARES, I. Educação a distância na UnB. *Correio Braziliense*, 2 de novembro de 1995, p. 5.
- VOIGT, L.; RAPOSO, R. Investimento deve beneficiar comunidade em primeiro lugar. Disponível em: www.gife.org.br. Acesso em 11/11/2004.



RESPONSABILIDADE SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR

JACQUES SCHWARTZMAN*

A questão da responsabilidade social é tema que vem ganhando cada vez mais importância nas atividades empresariais. Ele costuma estar acompanhado de outros dois temas próximos, porém conceitualmente diferentes, que são a ética nos negócios e a filantropia.

A responsabilidade social pode ser entendida como uma forma de conduzir os negócios da empresa de tal maneira que a torna parceira e co-responsável pelo desenvolvimento social. A empresa socialmente responsável é aquela que possui a capacidade de ouvir os interesses das diferentes partes (acionistas, funcionários, prestadores de serviços, fornecedores, consumidores, comunidade, governo e meio-ambiente) e conseguir incorporá-los no planejamento de suas atividades, buscando atender às demandas de todos e não apenas dos acionistas ou proprietários. Como exemplo, uma

empresa socialmente responsável tenderá a tratar da poluição ambiental que está provocando se disposto a aplicar parte de seus lucros para minorar o problema. Responsabilidade social significa também cuidar da própria sobrevivência, investindo na educação, no progresso, saúde e alimentação de seus funcionários, tendendo, ao mesmo tempo, a colher mais em produtividade, compromisso e dedicação. O engajamento das empresas nestas atividades também é importante porque atrai mais consumidores para seus produtos, podendo constituir-se em importante fator de *marketing*. Esta é basicamente a visão do *Instituto Ethos*, importante organização que atua nesta área.

O que se depreende destas definições é que a responsabilidade social é mais do que interagir com as diversas partes interessadas em suas atividades. É também uma forma de conduzir internamente a empresa, investindo em seus funcionários e cuidando da própria sobrevivência para que não gere um batalhão de desempregados. Fica clara também a sua utilização como fator de *marketing* baseado em boas ações efetivamen-

* Secretário Adjunto de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado de Minas Gerais. Professor aposentado da UFMG. jacques.schwartzman@tecnologia.mg.gov.br

te realizadas ao invés da propaganda tradicional, calçada em apelos psicológicos. É bom para a imagem da empresa junto à sociedade e junto à vizinhança. Melhora o relacionamento com os empregados, com os fornecedores. Acaba trazendo benefícios para a própria empresa. Enfim, é uma combinação de “bondade” e interesse que leva uma organização a se interessar por esta conduta.

A ética nos negócios é a base da responsabilidade social e se expressa por meio de princípios e valores praticados pela organização. Não adianta uma empresa por um lado pagar mal seus funcionários, corromper a área de compras de seus clientes, sonegar impostos, pagar propinas a fiscais do governo, fazer concorrência predatória de preços e, por outro, desenvolver programas junto à entidades sociais. A ausência de ética não condiz com uma empresa socialmente responsável e lhe retira a credibilidade.

A filantropia trata basicamente da ação social externa da empresa, tendo como beneficiário principal a comunidade em suas diversas formas e organizações, sendo que responsabilidade social e ética nos negócios estão mais relacionados às atividades próprias de uma empresa. Portanto, para ter responsabilidade social não basta doar cestas básicas e camisetas de futebol ou preparar um “sopão” para os mendigos. Estas ações são de natureza assistencialista e não vão ao cerne da questão, que é a promoção do desenvolvimento social sustentado. Assim, a filantropia pode-se constituir em elemento adicional à responsabilidade social, mas não a substitui.

Entretanto, do ponto de vista das atuais autoridades educacionais do país o conceito de responsabilidade

social pouco tem a ver com as definições acima. Na versão preliminar do Anteprojeto da Lei de Educação Superior divulgado em 6 de dezembro de 2004, lê-se o seguinte:

Art. 5.º As instituições de educação superior exercerão sua responsabilidade social pela observância dos seguintes princípios, sem prejuízo do atendimento às demais disposições aplicáveis:

- I – compromisso com a liberdade acadêmica, de forma a garantir a livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação;
- II – atendimento das políticas e planejamento públicos para a educação superior, em especial quanto à criação e autorização de cursos de graduação e programas de pós-graduação;
- III – gestão democrática das atividades acadêmicas, mediante organização colegiada das instituições, de modo a promover e garantir a cooperação das categorias integrantes de suas comunidades;
- IV – participação da sociedade civil;
- V – implantação de políticas públicas nas áreas de saúde, cultura, ciência e tecnologia, avaliação educacional, desenvolvimento tecnológico e inclusão social;
- VI – garantia de contraditória e ampla defesa para aplicação de penalidades a professores, estudantes e servidores técnicos e administrativos,

na forma regulada no estatuto ou regimento da instituição, vedando-se punições ou perseguições de caráter político ou ideológico;

- VII – garantia de liberdade de associação, organização e manutenção de professores, estudantes e servidores técnicos e administrativos, por entidades própria, para representação de suas respectivas categorias, inclusive sindicais, quando couber, assegurando-lhes condições físicas de funcionamento junto a suas bases de representação;
- VIII – garantia de livre expressão de professores, estudantes, técnicos e administrativos, por si ou por suas entidades representativas, quanto aos interesses e pleitos de suas respectivas categorias, assegurado o livre acesso de dirigentes de entidades regionais e nacionais de representação das categorias referidas no inciso anterior;
- IX – promoção da diversidade cultural e da identidade, ação e memória dos diferentes segmentos étnicos nacionais, valorizando seus saberes, manifestações artística e culturais, modos de vida e formas de expressão tradicionais, em especial das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras.

Como se percebe, dos nove itens arrolados seis referem-se à adoção de práticas democráticas no âmbito das IES. O item II deve estar se referindo à Portaria n.º 2477 de 18 de agosto de 2004 que estabelece que os cursos de graduação só serão autorizados quando responderem às reais necessidades da região e caracterizem evidente interesse público. Neste caso, caberia

ao poder público a definição de “real necessidade” e “interesse público”, restando às IES o cumprimento da Lei. O item V parece atribuir às IES a implantação de políticas públicas, o que é no mínimo estranho, se considerarmos as IES privadas. Quanto ao item IX, trata-se de valorizar culturas populares brasileiras, o que pode ser importante mas arranha a autonomia didático-científica das universidades.

É pertinente ainda lembrar que o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172 de 19 de Janeiro de 2001) não se refere à questão da responsabilidade social, mas inclui entre as suas metas “Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas”.

Mais recentemente nos deparamos com um entendimento diferente encontrado no site do MEC: “No entanto ao exercer uma função pública delegada o setor privado deve buscar a qualidade como centro de sua ação” (in *Cinco Razões*). Ainda, em carta à Revista *Veja*, de 2 de fevereiro de 2005, assinada pelo Ministro da Educação: “outra disposição inequívoca do anteprojeto é a de respeitar a iniciativa privada no ensino, desde que seja exercida em razão e nos limites da função social da educação superior. Quando a Constituição declara expressamente ser livre à iniciativa privada o ensino, em seu artigo 209, o faz por ser a educação um serviço público, ainda que prestado pelo setor privado. Ao exercer uma função pública delegada, o setor privado deve buscar a qualidade como centro de sua

ação (grifo nosso) O que queremos é assegurar a educação como bem público, regulando-a para a qualidade, a fim de evitar a sua mercantilização”. Em recente artigo José Goldenberg e Eunice Durham (*Folha de S. Paulo*, 10 de dezembro de 2005) entendem que: “Até este projeto, julgávamos que o interesse social ou a responsabilidade social das instituições de ensino superior no seu conjunto, consistiam na formação de pessoal qualificado, por meio de ensino de qualidade, no desenvolvimento do conhecimento, por meio da pesquisa, e na extensão, isto é, na promoção do acesso ao conhecimento que elas detém e produzem aos setores da sociedade que ele possam e desejem se beneficiar. Na nova concepção, adicionam-se outras finalidades, formuladas de modo ambíguo, subsumidas no termo “responsabilidade social. A preocupação com a “responsabilidade social” parece incluir-se naquele tipo de boas intenções das quais o inferno está calçado. São ou inócuos, mera retórica populista, ou perigosos, se efetivamente aplicados, por permitirem a inclusão de critérios político-ideológicos nos processos de controle das instituições. Certamente, a responsabilidade social é concebida de forma muito diversa por um governo neoliberal (como o de Margareth Thatcher, na Inglaterra), por um governo populista ou por um socialista. Foi justamente para evitar este tipo de interferência ideológica que se instituiu o princípio da autonomia didático-científica”

Com esta aparente convergência entre o atual Ministro e importantes antecessores na condução da política educacional só resta aguardar a reformulação da lei que criou o Sinaes, assim como o anteprojeto de reforma universitária.

Ensino superior e indicadores

Não se conhece em profundidade a participação de instituições de ensino superior (IES) privadas em atividades relacionadas à responsabilidade social, mesmo porque existe uma dificuldade em relação a definição do que seja responsabilidade social. É provável que sejam necessárias pesquisas no nível de cada IES para verificar esta participação e sua profundidade. Mais ainda, como não é prático realizar amplas enquetes periódicas é necessária a criação de indicadores mais simplificados que possam acompanhar a sua atuação neste campo.

Geralmente os primeiros indicadores que nos vêm à mente são aqueles ligados às atividades de extensão, tais como o atendimento à população carente por meio de consultas médicas, odontológicas, fisioterápicas, psicológicas e orientação jurídica. As estatísticas respectivas são de fácil compilação, mas são de natureza filantrópica, assistencial. Por outro lado, a concessão de bolsas de estudo a alunos carentes pode ser entendida como um ato de responsabilidade social. Em primeiro lugar porque o objeto da assistência, o ensino, faz parte importante das atividades das IES, sendo mesmo, em muitos casos, a sua atividade principal. Trata-se de incluir nas suas atividades regulares alunos carentes. Em segundo, porque o acesso à educação pode ser considerado um investimento em capital humano, contribuindo para aumento de renda e produtividade dos beneficiados, diferentemente das práticas assistencialistas que não eliminam as causas dos problemas. Há aqui uma verdadeira contribuição ao desenvolvimento social.

Outros indicadores poderiam ser incluídos tais como a participação da comunidade nos órgãos colegiados, o percentual dos resultados financeiros que é aplicado em atividades de interesse comunitário e evoluindo até a realização anual de um balanço social. De acordo com a sugestão do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase), organização não governamental que trata da responsabilidade social das empresas, neste instrumento a empresa mostra o que faz por seus profissionais, dependentes, colaboradores e comunidade, dando transparência às atividades que buscam melhorar a qualidade de vida para todos. Ou seja, sua função principal é tornar pública a responsabilidade social empresarial, construindo maiores vínculos entre a empresa, a sociedade e o meio ambiente. Cinco indicadores são apresentados, todos eles referenciados à Receita Líquida, ao Resultado Operacional e à Folha de Pagamento Bruta: Sociais Internos (ex.: Alimentação para os funcionários), Sociais Externos (ex.: investimentos em atividades esportivas), Ambientais (ex.: controle de poluição ocasionada por sua produção); Corpo Funcional (ex.: percentual de negros em cargos de chefia); Exercício da cidadania empresarial (Acidentes do trabalho).

É importante diferenciar aquelas ações que são de natureza essencialmente filantrópica como o número de consultas médicas para populações pobres, daquelas que se referem à responsabilidade social, como o treinamento do quadro próprio de funcionários administrativos.

Seria oportuna a construção conjunta, IES e Governos (federal e estadual), de indicadores comuns a todas as IES que pudessem demonstrar a sua inserção em pro-

gramas de responsabilidade social ou de assistência (filantrópicos) além de algum indicador relacionado à ética nos negócios. Para tanto urge estabelecer uma definição consensual de responsabilidade social. Registre-se que a partir do Censo de 2003, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) passou a coletar algumas informações sobre as atividades de extensão das IES, tais como: atendimentos médicos prestados, assistência jurídica, laudos técnicos, programas de rádio, eventos, cursos de extensão presenciais e cursos a distância.

Avaliação

Embora a crescente pressão por maior responsabilidade social empresarial seja válida, até que ponto faz sentido torná-la uma exigência, especialmente no caso das IES particulares? Ela, no entanto está presente na Lei n.º 10.861, de 14 de Abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). No processo de auto-avaliação e avaliação externa proposto pelo sistema, dez dimensões devem ser consideradas e a todas elas serão atribuídos conceitos ordenados numa escala de cinco níveis que poderão resultar, no caso de resultados insatisfatórios, em punições que podem levar até à cassação de funcionamento de uma instituição. A terceira dimensão diz: “a responsabilidade social da instituição, considerada 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”. Na ausência, até agora, de um sistema de ponde-

rações explícitas esta dimensão pode ter uma importância equivalente às atividades de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão, que estão todas elas englobadas numa única dimensão (a de número 2). Assim sendo, uma avaliação desfavorável da responsabilidade social pode influenciar o resultado final, com consequências negativas para a IES. Mais adequado seria estimular as IES para que pratiquem a responsabilidade social concedendo-lhes “pontos” adicionais e não punindo-as pela sua ausência ou insuficiência.

De fato, não se pode exigir de todas as IES privadas a sua participação em programas de responsabilidade social ou de exercício da filantropia. Isto porque as IES particulares diferem no que se refere à isenções e imunidades fiscais. São três os tipos:

- 1) as estritamente particulares, que agem como qualquer empresa, pagando todos os impostos, com a obrigação de fornecer um bom ensino de acordo com os padrões exigidos pelos sistemas de avaliação nacionais. Não se pode obrigá-las a destinar parte de seus lucros (e quando não existirem ?) a projetos sociais, já que quando se facultou esta organização jurídica (Decreto n.º 2207 de Abril de 1997) não se previu tal tipo de exigência;
- 2) as filantrópicas, que não pagam qualquer tipo de tributo, mas que têm a obrigação de uma contrapartida em termos de fornecimento de bolsas de estudo a alunos carentes e outras gratuidades. No entanto, sempre houve grandes dificuldades de se verificar o correto uso destes recursos. Agora, a Medida Provisória n.º 213, de 10 de setembro de

2004, que instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni), determina que, para continuar como filantrópica, deve conceder uma bolsa integral para cada 9 estudantes pagantes a alunos carentes, assim definidos pelo MEC. Neste caso, para aquelas que permanecerem na condição de filantrópicas (entidade beneficente de assistência social) a sua responsabilidade social pode-se considerar cumprida, uma vez que bolsas para carentes são investimento social. Quanto às que não aderirem ao ProUni, elas se transformarão em sociedades de fins econômicos e se inserem no primeiro caso.

- 3) Finalmente, temos as IES que possuem algumas imunidades fiscais, não têm finalidade lucrativa e reinvestem seus resultados positivos na própria atividade, mas não são beneficentes. Neste caso, o ProUni prevê a isenção de impostos e contribuições para aquelas que oferecerem uma bolsa integral para cada 19 estudantes pagantes. O mesmo dispositivo se aplica à particulares com fins lucrativos, que podem aderir ao Programa em troca do não pagamento de tributos.

Pode-se concluir portanto, que as IES que aderirem ao ProUni já estão cumprindo com a sua responsabilidade social ao fornecerem bolsas para alunos carentes. Quanto às que não integrarem o Programa, temos duas situações diversas: as que são ou pretendem ser estritamente particulares, em relação às quais não cabe a exigência de responsabilidade social; e as sem fins lucrativos, não beneficentes, que têm algumas isenções tributárias, como a do Imposto de Renda Pessoa Jurídica.

ca, em relação às quais cabe verificar o bom uso desta renúncia fiscal.

Pode-se argumentar, no entanto, que a concessão de bolsas deve ter um valor maior do que as isenções tributárias para que haja uma contribuição líquida positiva. É muito provável que isto não ocorra, já que, na situação atual de ociosidade de vagas no ensino privado, o custo de oportunidade de uma vaga é menor do que a mensalidade efetivamente cobrada.

O exercício da responsabilidade social pela empresa é desejável mas não pode ser exigido no caso de IES que cumprem suas obrigações tributárias e atendem os requisitos de qualidade no ensino e na pesquisa, quando for o caso. A situação é diferente para aquelas onde existe a renúncia fiscal ou cujas mantenedoras estão no setor público. É preciso portanto um tratamento adequado à natureza jurídica da IES. Para umas é possível exigir responsabilidade social, para outras cabem medidas de estímulo. Em qualquer caso, é lícito indagar se este deve ser um item da avaliação de uma instituição de ensino, que tem como função educar as pessoas e, quando for o caso, realizar pesquisa.

As atividades de extensão, nem sempre muito bem definidas, podem contribuir com a assistência social, mas não como objeto final de suas atividades. Assim, as atividades de um Hospital Universitário podem ter um importante papel assistencial, mas seu objetivo central é o de ensinar a seus estudantes e de facilitar as atividades de pesquisa de seus docentes. O atendimento à saúde, no caso, caberia aos hospitais públicos

e outros que se dedicam a cuidar da saúde da população carente.

De maneira geral, as IES não devem ser avaliadas, com uma ponderação relevante, pela sua inserção na economia e na comunidade local. O que precisa prevalecer é a qualidade do ensino e da pesquisa. Fazer diferente equivale a emitir uma sinalização dúbia que não estará ajudando o sistema a cumprir com o seu papel na sociedade. Isto não significa que não se possa, como dissemos acima, estimular por meio do sistema de avaliação, ações nas áreas de filantropia ou cultura popular, desde que não desvirtuem o papel que as IES devem ter na sociedade.



RESPONSABILIDADE SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: ALGUNS ELEMENTOS PARA REFLEXÃO

GLÁUCIA MELASSO GARCIA DE CARVALHO*

Abordar a questão da responsabilidade social no contexto das instituições de ensino superior privado no Brasil, na atualidade, envolveria, necessariamente, colocar em pauta os recentes debates públicos sobre reforma do ensino superior, política de cotas, bolsas, programas de financiamento estudantil, entre outros temas que têm, fartamente, preenchido o noticiário de educação dos jornais e revistas de circulação nacional.

Entretanto, anteriormente à discussão do tema, poder-se-ia questionar sobre sua propriedade: se a função básica das instituições de ensino superior – sejam elas públicas ou privadas – é promover educação e, como já se afirma há séculos, educação é uma função social, o próprio fato de constituir-se como instituição de

educação já nos faz inferir, diretamente, que toda IES traz, em seu cerne, em sua razão de existir, o compromisso com uma determinada responsabilidade social. Esta constatação, por si, esgotaria a discussão.

Uma passada de olhos rápida pela Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, art.205, poria um ponto final em qualquer discussão a respeito da embrionária relação entre IES e responsabilidade social:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Contraditoriamente, parece que, aos olhos da sociedade brasileira, a relação entre ensino superior e responsabilidade social não é assim tão óbvia, pois a todo momento, as IES são chamadas a justificar-se perante seus concessionários (o Estado) e seus usuários (a sociedade civil) se estão realmente cumprindo sua cota de responsabilidade social, como se o fato de ter como

* Mestre em Educação, Secretária Adjunta Pedagógica do Movimento de Educação de Base (MEB). glaucia@meb.org.br

missão central trabalhar com educação já não fosse auto-explicativo.

A revisão de debates recentes sobre ensino superior e responsabilidade social tem fragmentado a discussão, jogando argumentos ora sobre a função de extensão universitária, ora sobre a função da pesquisa acadêmica. Sem querer minimizar a importância das expressivas contribuições sociais geradas por projetos de extensão ou por pesquisas relevantes, poder-se-ia concluir, se adotarmos esta linha de raciocínio, que a IES dedicada prioritariamente ao ensino não cumpre integralmente sua cota de responsabilidade social.

Esta lógica tem sido a base de críticas ao ensino superior privado e, longe de responder a algum questionamento, pode levar a análises reducionistas da relação entre ensino superior e responsabilidade social.

Uma opção de análise desta relação pode ser iniciada pela busca do sentido original da expressão responsabilidade social, em suas origens etimológicas:

responsabilidade: palavra formada pelo radical: *respons* (tirado do participio passado do verbo latino *respondere*) + os sufixos formadores de adjetivos e substantivos: *-abil* + *-idade*. O verbo *respondere*, em latim, significa: responder uma questão escrita ou oral, responder a um apelo, responder a uma citação na justiça e também pode significar: ser digno de... responsabilidade, então, seria o ato de responder uma questão escrita ou oral, responder a um apelo, responder a uma citação na justiça e também o ato de ser digno de...

social: vem do latim *socialis*, com o significado de: que faz pela sociedade, social, que refere-se aos aliados.¹

Assumimos, então, que o conceito de responsabilidade social adotado neste texto estará associado à noção de uma IES que se propõe a ser digna de seus aliados.

E, o que seria, portanto, para uma IES, ser digna de seus aliados?

Em primeiro lugar, podemos considerar que os aliados de uma IES são todos os seus signatários, ou seja, todos aqueles responsáveis por sua existência, manutenção e continuidade de ação. Entre estes, temos o próprio Estado credenciador e fiscalizador da ação das IES, seus alunos, suas famílias, seu corpo docente e administrativo e as comunidades direta ou indiretamente atingidas pelo espectro de suas ações.

Mas, como seria possível medir o alcance de uma expressão tão subjetiva quanto dignidade?

Poder-se-ia inferir, ainda baseados nas explicações etimológicas expostas anteriormente, que a dignidade de uma IES aos seus aliados estaria presente, explicitamente, nos projetos institucionais e pedagógicos submetidos a uma relação de dialogicidade com os aliados. Esta relação poderia, ainda, ser expressa pela medida da coerência entre as promessas divulgadas e a ação realizada, num processo de checagem permanente destas duas variáveis.

Nesta perspectiva, as ações de elaboração e revisão dos projetos pedagógicos e a implantação de processos de avaliação institucional seriam o próprio reflexo da preocupação das IES com o tema da responsabilidade social.

¹ Contribuição: Profa. Janete Melasso Garcia, Mestre em Lingüística, Professora Assistente IV – Universidade de Brasília (UnB)

Mas, a grande dificuldade em dar visibilidade e transparência a esta intenção de estabelecer uma relação de dignidade com os aliados seria mapear as expectativas que os aliados têm na sua relação com a IES.

O que busca um candidato ao ensino superior quando se propõe a ser aliado de uma IES?

O que busca a família do candidato quando este ingressa na IES?

O que espera a comunidade da qual faz parte o candidato ao ensino superior quando este ingressa na IES?

A resposta óbvia – e primeira – estaria associada à formação profissional. O candidato ao ensino superior busca qualificação técnica para o exercício profissional. Em geral, cada aluno, presente hoje, em cada uma das IES do País, tem por primeira intenção ser advogado, médico, professor, administrador, engenheiro, estatístico, filósofo...

Cada família, de cada aluno aliado de uma IES, tem como expectativa que o investimento na formação acadêmica vai gerar frutos para o futuro de seu membro em formação. As expectativas podem ser bastante diferenciadas, entretanto, giram em torno de temas tais como ingresso no mercado ou ascensão profissional, aumento de renda, crescimento e amadurecimento pessoal.

A comunidade – traduzida pelo conjunto das diversas instituições que compõem o cenário de vida do aluno da IES – espera contar com a colaboração de profissionais

e cidadãos mais competentes, eficientes, criativos, éticos, empreendedores que, de alguma forma, contribuam com a melhoria da qualidade de vida de seus membros.

Nesta perspectiva, é possível, portanto, inferir que, a dignidade de uma IES para com seus aliados tem relação direta com os resultados de sua práxis pedagógica. Assim, a discussão sobre responsabilidade social extrapola a discussão dicotomizante do ensino, da pesquisa ou da extensão. Estas três funções, percebidas na lógica da práxis pedagógica voltada para a melhoria da qualidade de vida global de uma comunidade configuram-se como estratégias no cumprimento de sua missão.

É possível concluir, preliminarmente, que o fato de uma IES assumir um compromisso prioritário com a função de ensino não significa que não está assumindo sua parcela de responsabilidade social. Também não significa que toda IES que tem algum projeto de extensão universitária ou de pesquisa acadêmica seja considerada, de forma inequívoca, digna de seus aliados.

O grande diferencial de uma IES digna de seus aliados não está, portanto, focado simplesmente nas estratégias utilizadas, mas no conceito de educação assumido em seu projeto institucional.

O conceito de educação superior, estará, portanto, mais próximo do estabelecimento de uma relação de dignidade com seus aliados, à medida que primar pela priorização de estratégias pedagógicas que valorizem, durante a formação de seus alunos, atributos tais como

autonomia, participação, solidariedade, produção, empreendedorismo, responsabilidade com a vida comunitária, sensibilidade a demandas e necessidades de grupos específicos, capacidade de criação e adaptação a novas situações, desenvolvimento de habilidades de auto-aprendizagem, utilização ética de tecnologias e possibilidade de colaboração na melhoria da qualidade de vida global da comunidade.

A afirmação da identidade da IES por meio de sua concepção de educação é o caminho mais sensato para dirimir dúvidas a respeito de suas intenções associadas à responsabilidade social.

Um conceito a ser explorado, nos projetos institucionais e nas relações de diálogo das IES com seus aliados é o de generatividade, de Eric Erickson. A grande responsabilidade social das IES, mais do que simplesmente formar profissionais para o mercado, realizar projetos de extensão ou gerar novos conhecimentos, está centrada em colaborar na formação de pessoas que tenham consciência de sua missão, que consigam ultrapassar as barreiras da estagnação (outro conceito do psicólogo Eric Erickson) e encaminhem suas ações criativas à transformação da realidade. A grande marca do ensino superior não está em fazer benemerências ou atividades assistenciais, mas construir práticas pedagógicas que levem o aluno em formação a empenhar-se pelo bem comum, diagnosticar problemas e elaborar estratégias de intervenção viáveis no cenário em que atua.

A questão da generatividade, assumida como princípio e finalidade de um projeto pedagógico institucional incorre na decisão firme e segura de formar profissionais capazes de encontrarem sintonia com as demandas da coletividade em que vivem e atuam.

É possível afirmar que a grande responsabilidade social de uma IES seja formar cidadãos socialmente responsáveis.

E, neste ciclo, é claro que as estratégias de gestão de um projeto pedagógico deste quilate envolverão elementos tais como investimento na formação continuada de docentes, utilização de tecnologias de informação e comunicação como forma de democratização de acesso e permanência dos alunos, busca de parcerias e recursos para viabilização de projetos sociais e de produção de conhecimento que aprimorem os processos de formação de seus quadros e de suas comunidades mais próximas.

Outro elemento importante, no processo de afirmação da identidade socialmente responsável das IES é a criação de espaços de diálogo entre os diversos segmentos de aliados. A IES, como todo lugar onde se faz educação, é um espaço de encontro de vivências presentes, de formulação e expressão de expectativas e de construção coletiva de um futuro. E de um futuro, necessariamente, melhor.



A RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

EUNICE DURHAM*

Uma das mais perigosas iniciativas do Ministério da Educação, inventada por Cristovam Buarque e continuada pelo atual ministro da Educação Tarso Genro, que está presente tanto na medida provisória que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), quanto no atual projeto de lei de reforma do ensino superior, consiste na mal definida exigência de que as instituições cumpram suas “responsabilidades sociais”.

Até agora, pensávamos que a responsabilidade social das instituições de ensino superior consistia no cumprimento de três funções para as quais foram criadas. A mais fundamental de todas é o ensino, que se exige de qualquer instituição. A segunda, igualmente importante, mas que só é exigida das universidades, consiste

na pesquisa. Há ainda uma terceira função, a extensão, que decorre das anteriores e consiste na divulgação de conhecimento e das competências que as instituições detêm e produzem para o conjunto da sociedade, por meio de cursos livres, projetos de investigação em parceria com órgãos públicos ou empresas privadas, acesso público a bens culturais como museus e bibliotecas e prestação de serviços associados às atividades regulares de ensino e pesquisa. A definição destas atividades todas era de competência das instituições, sem ingerência política externa, a não oferta de estímulos e recursos para o desenvolvimento de áreas ou atividades consideradas estratégicas pelos governos e suas agências.

Esta tradição sempre foi particularmente forte no caso das universidades, mas se aplicava também ao conjunto das instituições, no sentido de que não cabia ao governo uma ingerência nos objetivos que deveriam estabelecer nem ao tipo de serviços que quisessem oferecer à população.

* Professora Emérita da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora do Conselho e co-fundadora do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP. veraceci@usp.br

Agora, a situação parece ter se alterado e a educação superior, pública e privada, parece ter assumido a função de salvar o País.

Assim, em termos de responsabilidade social cabe-lhe:

- Aplicação de políticas afirmativas para a promoção da igualdade educacional, beneficiando os mais pobres e as minorias étnicas. O estranho é que esta responsabilidade não seja atribuída ao sistema educacional no seu conjunto, quando sabemos que a desigualdade de renda e de origem étnica que caracteriza o ensino superior resulta de fato de que a maioria de pobres e negros não completa o ensino básico e muito menos o médio. Faríamos mais no combate à desigualdade estabelecendo uma quota de 45% de egressos negros e pobres no ensino médio público, e deixando de lado o ensino particular não filantrópico, que se sustenta legitimamente através de mensalidades.
- Contribuir para a eliminação das desigualdades sociais regionais, tarefa esta que está certamente muito além da capacidade de atuação das instituições de ensino.
- Implantação de políticas públicas na área de saúde e cultura, além da ciência e da tecnologia.
- Promoção da diversidade cultural e da identidade, ação e memória dos diferentes segmentos étnicos nacionais, em especial das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras. Certamente em alguns cursos e áreas de conhecimento, o reconhecimento

e mesmo a valorização de diferentes tradições culturais deve ser contemplado. Mais não cabe às instituições de ensino promover a diversidade.

De fato, as instituições de ensino superior brasileiros, especialmente as universidades vêm cumprindo muitas dessas funções, mas no limite de sua capacidade e na adequação dessas atividades a certos cursos e áreas de pesquisa.

A promoção do exercício da cidadania e do respeito à dignidade da pessoa humana e dos direitos e garantias fundamentais, não constitui uma função ou obrigação específica do ensino superior mas de todo o sistema educacional, dos órgãos e agências governamentais e não governamentais e da sociedade em geral. Como obrigação específica, levaria à criação de disciplinas obrigatórias de educação moral e cívica ou de educação política, tal como existiriam em todos os regimes autoritários tanto no Brasil como fora dele.

O ensino superior, além disto, deve fornecer formação e qualificação de quadros profissionais, inclusive por programas de extensão, em habitações especificamente direcionadas ao desenvolvimento econômico, social, cultural, científico e tecnológico regional ou de demandas específicas de grupos e organização sociais, inclusive do mundo do trabalho urbano e do campo, voltados para o regime de cooperação. Cabe perguntar: quem define o tipo de desenvolvimento que se contempla? Nas instituições de ensino existentes, assim como na sociedade em geral, não há nenhum consenso sobre isto. Cabe também perguntar se o governo federal se propõe criar instituições que tenham como objetivo

atender a demandas específicas de grupos e organizações sociais (com ou sem exame de ingresso, gratuitas ou pagas?) ou espera que as instituições existentes, públicas e privadas o façam, abrindo um balcão para os pedidos desses grupos. Quem julga a legitimidade desses pedidos? Deveria uma instituição de ensino superior em obediência a esses objetivos fixados na lei, atender a uma solicitação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) para oferecer para seus dirigentes formação em propaganda e marketing?

Muito do que está no projeto pareceu ser antes afirmações para expressar as boas intenções do governo na área social e no atendimento de reivindicações de movimentos sociais do que preceitos a serem efetivamente cobrados. Nesse sentido, não passam de retórica vazia. Mas se forem “para valer”, se disserem respeito não a uma política de governo mas a uma responsabilidade das instituições entramos em terreno muito perigoso. Foi em termos da responsabilidade social que o governo de Margareth Thatcher atrelou as universidades britânicas aos interesses das empresas privadas. Teremos agora um “thatcherismo” populista de esquerda. Mas com as mesmas formulações que estão hoje no projeto de direita para finalidades muito diversas, em outra concepção de interesse social e necessidades sociais.



RESPONSABILIDADE SOCIAL – O NOVO/VELHO DESAFIO

LÚCIA MARIA TEIXEIRA FURLANI*

A cidade futura está no tempo.
A cidade futura está nos mapas.
Não há caminho secreto, senha, contra-senha que
desvendem seu reino.
E noite e manhã nela desapontam sem mistério (...)
Ela (a cidade futura) cresce a cada folha que tomba,
a cada crepúsculo.
Ela brota, irreprimível, da aparente inutilidade das
coisas que formam, frágeis minutos, o imenso coti-
diano.
(Roldão Mendes Rosa, *Passagem para o amanhã*)

Incontáveis lições tenho aprendido, em meu ofício de educadora, com meus parceiros alunos, seus familiares, professores, funcionários escolares e a comunidade. A instituição de que participo como dirigente foi criada, em 1961, inicialmente como Escola Primária (atual Ensino Fundamental), em bairro humilde, o do

Macuco, na cidade de Santos – SP, para oferecer educação para filhos de portuários e de operários. A proposta deste embrião da universidade era mostrar ser possível elevar esses estudantes e muitos outros, de diversas origens e classes sociais, oferecendo-lhes o melhor ensino e os melhores mestres. Isto tem sido feito desde então, por uma escola que, além de enxergar necessidades e características dos alunos, está comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo e em sensibilizar seus estudantes para participar dessa construção. Uma universidade particular com caráter público. Por isso, é uma escola que não abre mão da competência, para que também a parcela mais desfavorecida do alunado, com precária formação, se aproprie de conhecimentos importantes para seu futuro. Como espaço institucional de humanização, acredito que cabe a uma escola também apontar caminhos, perspectivas de vida e esperanças. Nesta escola, o sonho e a realidade podem não estar separados, para se fundirem num todo que é a vida.

* Doutora em Psicologia da Educação e Diretora-Presidente do Instituto Superior de Educação Santa Cecília (Isesc), que mantém a Universidade Santa Cecília (Unisanta), Santos – SP. lucia@unisanta.br

Sei que como eu e minha família, muitos outros educadores se sentem parceiros: dos seus alunos, dos educadores¹ que lutam ao seu lado, dos teóricos que leram, de outros homens que sequer conheceram, mas lutaram no passado e nos fazem perceber quanto os nossos combates são a continuação dos deles.

Enfim, somos parceiros das pessoas a quem podemos conhecer e respeitar como companheiros de luta, de crença e de valores, que nos fazem companhia e dão significação intelectual e/ou afetiva para nossa própria luta ou projeto.

Com os parceiros alunos aprendi, entre outras coisas, a neles descobrir três faces. A primeira e a segunda faces, como a cara e a coroa de uma moeda, são conhecidas, embora ainda consideradas tema marginal pela academia: uma face é a de aluno e a outra de trabalhador. Uma pode prevalecer e se sobrepor à outra, de acordo com cada caso. Mas a terceira face, a de cidadão, aparece amalgamada nas outras duas, faz parte delas. É algo como a figura difusa, porém constante, que se apresenta quando se gira uma moeda.

Esquecida, essa terceira face só aparece quando é restituída ao aluno e trabalhador sua condição de cidadão, na inteireza que o valoriza e no respeito à sua identidade, para que possa exercer sua cidadania.

Aparece, então, a quarta face dos parceiros alunos, a face educadora, pois é com e no meio desses alunos-trabalhadores-cidadãos que aprendemos com muito

mais força a pensar a escola e a universidade, a indagar sobre o fio que costura o nosso desejo como educadores e sobre a ação pedagógica, permeando o nosso fazer. Conhecer o estudante remete a uma preocupação social ampla, que leve em conta esse aluno-trabalhador-cidadão, sua trajetória, razões e esperanças. Tal conhecimento deve ser considerado no trabalho educacional, inclusive para que educadores e universidades possam também se avaliar e rever sua prática.

Nossa responsabilidade social se encontra, primeiramente, portanto, no trabalho de formação qualificada do estudante que recebemos, esse estudante real e não o idealizado. A esse respeito, meu olhar é o de observadora apaixonada, que não esconde o comprometimento social e emocional com o alunado que freqüenta nossos bancos escolares e são a maioria da população universitária brasileira, predominantemente estudantes-trabalhadores ou trabalhadores-estudantes, que freqüentam o ensino privado, a maior parte no período noturno (FURLANI, 2001).

Além do trabalho criterioso, sério e comprometido com seu estudante, faz parte da vocação das universidades e instituições de ensino superior buscar soluções para o bem comum da sociedade, em seu trabalho cotidiano. Essas entidades não só transmitem conhecimentos e investigam a realidade como também devem formar profissionais sensíveis às demandas sociais.

Uma das faces da responsabilidade social das instituições universitárias é a de contribuir para a eliminação das disparidades sociais e regionais existentes no País, por meio da formação de cidadãos críticos e profissio-

¹ Estamos aqui considerando educadores todos os que trabalham em uma instituição escolar, incluindo seus funcionários, independentemente de sua formação.

nais capazes de atender às exigências da sociedade. Deve ainda responder às mudanças provocadas pelos avanços da ciência e contribuir para a construção e a disseminação dos conhecimentos.

Trata-se do desafio de inserir a universidade nos programas de desenvolvimento regional, sem deixar que sua missão institucional seja distorcida, pois não cabe a ela substituir o Estado ou qualquer outro segmento da sociedade. Desse modo, as entidades educacionais podem e devem se aproximar da sociedade, sempre oferecendo soluções inovadoras para os diversos problemas enfrentados, envolvendo-se em programas de desenvolvimento local, responsáveis pelo crescimento sustentável.

Reduzir a pobreza é papel de todos e também da Academia. Torna-se, do nosso ponto de vista, uma questão política e social de democratização, da autonomia da sociedade e da constituição de novos padrões de sociabilidade. Sem substituir Estado e Governos, o papel da universidade é o de construção de “novos espaços públicos”, que agregam atores sociais múltiplos e diferenciados.

Reduzir o “público” ao espaço “estatal” ou ao “poder local” é enxergar apenas uma única dimensão em processos complexos. A busca de estratégias para a superação das desigualdades sociais vem gerando novas relações e arquiteturas institucionais entre o Estado, as universidades privadas, as públicas e organizações da sociedade civil.

Esses novos espaços públicos – que são do público – sinalizam a importância dessas iniciativas, onde se

enraízam as experiências, os métodos e as práticas que formam uma biblioteca invisível de soluções para redução de nossos problemas sociais.

Apesar de sua importância, essas experiências, projetos e programas sociais universitários ainda são apenas parcialmente conhecidos. Em 2003, pela primeira vez, o Censo da Educação Superior reuniu informações sobre as atividades de extensão realizadas pelas universidades e instituições de educação superior em geral, em um trabalho de parceria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Secretaria de Educação Superior (SESu) e Fórum de Pró-Reitores de Extensão. Segundo esse levantamento, 180.009.269 atendimentos foram realizados naquele ano (MEC/Inep, 2003). Os dados revelam uma outra educação superior, bastante diferente do que as informações isoladas de graduação ou pós-graduação permitiam enxergar.

Na assistência à saúde foram prestados, em 2003, no Brasil, 179.056.780 atendimentos pelas instituições universitárias, envolvendo hospitais, assistência social, clínicas odontológicas, fisioterápicas, psicológicas, entre outras.

A assistência jurídica é também uma atividade bastante significativa no conjunto das instituições de educação brasileiras. Em 2003, foram 472.332 atendimentos, a grande maioria no setor privado (382.935), representando 81,1% do total.

Da mesma forma, os laudos técnicos, para os quais são exigidos conhecimentos especializados nas diversas áreas, levados a efeito por laboratórios e departamen-

tos universitários. Em 2003, foram 480.150 laudos, sendo 253.180 realizados pelo setor privado e 226.978 pelo setor público.

Há muito o setor privado da educação superior incorporou a gestão com a responsabilidade social em sua atuação, buscando propiciar o desenvolvimento humano, por meio de projetos inovadores e soluções alternativas para problemas sociais. Apenas no Estado de São Paulo, as instituições de ensino particulares prestam anualmente mais de seis milhões de atendimentos de natureza assistencial. No País, sem esses serviços poderia haver um caos no atendimento às populações de baixa renda, já que em muitas comunidades o setor privado é o único a oferecer tais serviços de forma gratuita e com qualidade.

O sistema privado é parceiro fundamental para a oferta de educação superior no País. Além das inúmeras bolsas de estudo que já mantém, a partir do presente ano de 2005, o setor, respondendo à solicitação do Ministério da Educação (MEC) e do Governo, está oferecendo outras por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni).

Os laços sociais e a abrangência das ações universitárias envolvem, além dessas, outras faces da responsabilidade social perseguidas no trabalho cotidiano, que alia a busca da excelência acadêmica e o compromisso social.

Concordamos com Buarque (1986) que, em um texto clássico, “Uma idéia de universidade”, afirma que a política da universidade deve combinar o máximo de

qualidade acadêmica com o máximo de compromisso social... O que caracterizará o produto, portanto, é a sua grande qualidade, sua condição de elite, mas o que caracterizará o seu uso é o seu compromisso amplo – a sua condição antielitista” (p.22).

O conhecimento científico, tecnológico e artístico produzido no meio universitário e de pesquisa não são únicos. Existem outras formas de conhecimento surgidas da prática de pensar e de agir dos inúmeros segmentos da sociedade que, por não terem legitimidade institucional, precisam ser recuperadas por meio de uma atividade com a maioria da população.

Portanto, as ações voltadas para a educação, a capacitação e o atendimento das populações empobrecidas devem também reconhecer a existência de saberes populares tradicionais, técnicos e operacionais que nos cabe recuperar e valorizar, dando-lhes voz e vez.

Com o olhar voltado para a comunidade e para as ações locais, essas iniciativas podem promover a mudança das relações que se reproduzem na sociedade, incentivando a participação dos atores locais para que desempenhem o papel de agentes de mudanças sociais em suas comunidades.

Além do trabalho assistencialista, ainda necessário no Brasil devido à pobreza da população, as ações universitárias podem aumentar as chances da comunidade evoluir, quando favorecem o desenvolvimento do capital social, do empreendedorismo individual e coletivo, da criatividade e a inovação para o enfrentamento coletivo dos problemas.

Essas ações conseguem ter sua dimensão aumentada no sentido de transformação do sistema social vigente, quando envolvem a parceria entre Estado, instituições educacionais e setores privados, sociedade civil e a comunidade, cada um atuando no âmbito de sua esfera de ação para a promoção da cidadania e de uma sociedade mais igualitária.

Frisamos que, embora a responsabilidade pela construção de uma sociedade mais justa seja de todos nós, e a atuação das instituições educacionais seja estratégica para tal, ao lado da participação do Terceiro Setor (entidades filantrópicas, ONGs, OSCIPs, movimentos sociais, institutos de origem empresarial), essas entidades não devem nem pretendem substituir o papel do Estado, que precisa continuar sendo o maior responsável pelo desenvolvimento social.

Já que o limite das ONGs é a escala, isto é, o número de pessoas que podem beneficiar, parcerias com governos e instituições privadas conseguem superar essa limitação.

Um exemplo disso foi o Programa de Alfabetização Solidária, que conseguiu atingir 4,1 milhões de pessoas, graças à participação das universidades e faculdades privadas, em parceria com o Ministério da Educação. A Universidade Santa Cecília (Unisant) participa desse programa desde o início, 1997, portanto, há 8 anos. O trabalho levado a efeito atingiu, até agora, 1.300 professores alfabetizadores e 28.000 alunos, residentes nas áreas mais carentes do Brasil e também nas periferias da região metropolitana onde a Unisant se localiza. Atualmente, dele fazem parte 56 professo-

res capacitadores da universidade, de diversas áreas do conhecimento. Além deles, muitos outros docentes e pesquisadores integram diversos projetos de relevância social.

As universidades e os centros de pesquisa podem atuar ainda avaliando as práticas do Terceiro Setor, contribuindo para a transparência dessas iniciativas, além da oferta de cursos nas áreas de responsabilidade social e gestão do Terceiro Setor, colaborando para sua qualificação.

A face mais visível do trabalho de responsabilidade social das IES é vista como a intervenção que efetivam no seu entorno social, por meio de suas atividades de extensão. Mas, como procuramos demonstrar, ela não se esgota aí. Aliás, mesmo esse é um trabalho pouco reconhecido, que as instituições realizam com serviços comunitários que subsidiam hospitais, clínicas, creches, ONGs, etc. O Sistema Santa Cecília de Comunicação – TV e Rádio FM – e outros veículos mantidos pelas instituições universitárias procuram suprir essa lacuna, democratizando a informação e disponibilizando os serviços de diferentes entidades. Essencial é o papel da mídia em mostrar as experiências positivas, divulgando-as, estimulando a participação da comunidade e de outros parceiros, pois a mídia pouco fala a respeito desse trabalho, voltado para camadas da população classificadas como pobres ou abaixo da linha de pobreza no Brasil.

No nosso País, cerca de 21 milhões de brasileiros podem ser considerados indigentes e 50 milhões como pobres.

Apesar do assustador número de pessoas abaixo da linha de pobreza no Brasil, a causa principal da exclusão social brasileira não é a falta de recursos no País. Nossa renda *per capita* coloca-nos no terço mais rico entre os países mais ricos do mundo. Em países com renda semelhante à nossa, a população pobre atinge 8% da população. No Brasil, ela representa 30%.

Em um País que tem essa grande concentração de renda – uma das maiores do mundo – e um dos mais altos níveis de carga tributária do Planeta, o Estado precisa assumir seu papel social. Tanto a pobreza como a exclusão social são conseqüências dos impactos de políticas públicas, prioridades e ações dos governos. No Brasil, somam-se dois fatos: excesso de impostos e carência de resultados nos serviços públicos. Além dos altos impostos e a fraca oferta de serviços públicos, a maioria dos brasileiros estuda em faculdades e escolas particulares, paga planos de saúde privados, fundos de aposentadoria, seguranças na rua e, para andar em boas estradas, o pedágio.

Cabe, então, uma pergunta: o alto nível de taxaço, num País pobre como o nosso, não torna mais difícil para as empresas expandir-se e gerar empregos?

Um País que gera poucos empregos produz miséria, pobreza e atrasa seu desenvolvimento social.

No Relatório 2000/2001, *Attacking Poverty*, do Banco Mundial, assim é definida a pobreza: “Pessoas pobres vivem sem liberdades fundamentais de ação e escolha... Elas com freqüência carecem de comida e moradia, educação e saúde, privações que as mantêm

distantes do tipo de vida que todos valorizam (...). Pobreza é o resultado de processos econômicos, políticos e sociais que interagem entre si e freqüentemente reforçam-se mutuamente de maneiras que exacerbam as privações nas quais as pessoas pobres vivem”.

Concordamos com a definição acima e com Sen (2001), quando classifica a pobreza como privação de capacidades básicas e não apenas como baixa renda.

Neste sentido, atuar de forma responsável socialmente supõe privilegiar a concepção de Desenvolvimento Humano que tem, como pressuposto, que a razão do desenvolvimento é o ser humano que o gera.

A pesquisa que rendeu ao indiano Amartya Sen o Prêmio Nobel de Economia em 1998 sintetiza as diversas variáveis que formam o conceito de desenvolvimento humano a que estamos nos referindo.

Com base na pesquisa ganhadora do Prêmio Nobel, no livro *Desenvolvimento como liberdade* (SEN, 2001), em levantamento da Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi) – sobre pobreza, desigualdade, desenvolvimento humano e social no foco da imprensa brasileira (VIVARTA, 2003), em nossa prática educativa, participando de diversos projetos desenvolvidos na Universidade Santa Cecília e em outras instituições do País parceiras, propomos, para debate, os atributos básicos que estamos considerando como norteadores das ações de responsabilidade social comprometidas com esta visão de desenvolvimento humano. Essas ações de responsabilidade social devem estar voltadas para:

- 1) O *desenvolvimento das pessoas*, isto é, o aumento de suas oportunidades, capacidades, potencialidades e direitos de escolha.
- 2) O *desenvolvimento para as pessoas*, isto é, a garantia de que seus resultados sejam apropriados, eqüitativamente, por todos.
- 3) O *desenvolvimento pelas pessoas*, ou seja, o ganho aumentado da parcela de poder dos indivíduos e das comunidades, por sua participação ativa na definição do processo de desenvolvimento, tanto como seus sujeitos como seus beneficiários.

Esses atributos básicos, comprometidos com o desenvolvimento humano, são parâmetros para a complexa missão das universidades brasileiras, instituições confrontadas com os grandes desafios que o País enfrenta. Entre outros, o desafio de fazer face a um mercado internacional cada vez mais seletivo e competitivo, o que exige políticas bem definidas e arrojadas em ciência, tecnologia e educação, e encontrar soluções para nossos graves problemas sociais, de modo a haver eqüidade social, questão que depende de forte vontade política e grandes modificações na estrutura social (FURLANI, 2001).

Mais uma vez, vale lembrar, como salienta Penteadó (1998), que a genuína função das instituições de ensino superior é a promoção do desenvolvimento científico e tecnológico do País, o qual, por sua vez, é essencial para o desenvolvimento econômico e social – foi para isso que as universidades surgiram.

Para poder participar dos processos de mudança necessários, a instituição universitária precisa ter clareza a respeito de seus novos papéis, sem renunciar ao que a universidade tradicional tem de mais positivo: integridade intelectual, honestidade e dedicação na busca do conhecimento.

Além desses aspectos, alguns outros precisam ser mantidos sob vigilância das universidades, especialmente as latino-americanas, de modo a bem enfrentarem os novos desafios, em uma aliança de imaginação, audácia e realismo. Conforme Guadilla (1994), Offe (1990) e Paiva e Warde (1994), é preciso que as universidades se preocupem em garantir, em suas comunidades, uma cultura da justiça social e dos direitos humanos; o resgate dos valores regionais, universais e de fé nos povos desse continente; a formação de profissionais capazes de dominar intelectualmente o sistema de produção em favor das culturas regionais latino-americanas; menor dependência tecnológica e maiores esforços para humanizar a tecnologia; maior participação na interação cultura-desenvolvimento, de modo que a universidade assuma sua dupla função de mediação crítica e de serviço às exigências da sociedade; o desenvolvimento de maior articulação entre os centros acadêmicos de alto nível com vocação regional e internacional; fortalecimento da identidade e da pluralidade cultural; produção de horizontes de reflexão sobre as mudanças da sociedade atual e da melhoria de uma consciência crítica, solidária e emancipadora; compromisso com uma cultura ética, baseada em valores de solidariedade e justiça social.

Por fim, cabe ressaltar que os educadores não podem tudo e muitos dos problemas com os quais se defrontam se encontram em instâncias distantes da Universidade, que dependem de políticas públicas eficientes. Dentro do reduzido, porém inegável papel da educação, é possível fazer alguma coisa, reconhecendo a força da subjetividade no processo histórico.

O educador e as instituições universitárias, dentro de seu raio de ação, podem ajudar a fazer crescer a cidade futura, a que brota, como dizia o poeta, da aparente inutilidade das coisas que formam o imenso cotidiano. Assim, nossa palavra e nossa ação podem fertilizar o encontro, pois há que buscar a si mesmo na experiência do outro e inteirar-se nela.

Nessa cotidianidade, que é toldada pela penumbra dos nossos sonhos, a perseverança, a paixão não podem ser deixadas de lado e devem nos acompanhar em nosso trabalho.

Essas são apenas algumas das conclusões (provisórias) que temos aprendido, ao lado de muitos parceiros. Como a que nos foi ensinada pelos participantes do Programa Proeducar de Educação de Valores, mantido pela Unisanta. Iniciado há seis anos para possibilitar a inclusão digital e social de crianças e jovens desfavorecidos socialmente e alunos de escolas públicas, já atendeu mais de 7000 crianças e jovens, graças à atuação de universitários voluntários e seus professores. Assim, as aulas de Informática se estenderam às demais áreas do conhecimento.

Muitas histórias de vida se cruzaram, se cruzam e se modificam, graças a estes e outros programas. Como a

vida do universitário voluntário de Educação Física, ele mesmo alguém que iniciou o curso com muitas dificuldades e que conseguiu dar um salto de qualidade. Sua adesão a propostas e projetos institucionais e sociais possibilitou também o aumento de seus conhecimentos e seu desenvolvimento como profissional, trabalhador e cidadão. Dedicava-se aos projetos nos fins de semana, nas férias escolares e nas férias no emprego, como muitos outros universitários que conhecemos.

Este aluno testemunhou e também pôde interferir decisivamente para a transformação de crianças e jovens recebidos no projeto Proeducar. Um deles, morador de cortiço, na periferia da cidade, nunca havia tomado banho de chuveiro. Seu banho era de bacia, com a mesma água em que antes se banhavam seus três irmãos menores. O universitário, sensibilizado com a situação do jovem, carente de tudo, até das básicas noções de higiene, antes de iniciar as atividades esportivas e culturais com o grupo, no *campus* da universidade, orientou e encaminhou o jovem, com muito respeito e consideração, para o seu primeiro banho de chuveiro nos vestiários da Unisanta. Um momento de grande alegria, para ele e seus colegas.

Naquele instante simples, mas de “alumbramento”, como diria Manuel Bandeira, foi possível a educação e o compromisso social se encontrarem, junto com a solidariedade e a comunicação – na raiz da língua, pôr-se em comum entre seres humanos. Neste momento e nos outros em que se realizou o trabalho de recuperação da sua autoestima, a educação conseguiu aproximar aquele jovem à vida escolar, da qual se sentia afastado, na escola pública que freqüentava, já que era pouco participante, nela não se sentindo incluído. O

trabalho de valorização desse estudante se deu por intermédio da ação compromissada de professores universitários e seus alunos, que acolheram e respeitaram histórias de vida singulares, o contexto social e cultural onde esses jovens se desenvolvem, dando a eles, suas famílias e seus professores da escola pública ferramentas para o reencontro com seus próprios sonhos, assim renovados.

Nesse e em muitos outros projetos e programas sociais, o desejo de mudança e de conhecimento encontram sua realização mediante um trabalho conjunto, tornando claro o imperativo de compreender para transformar.

Assim, o desejo abstrato de saber se *presentifica* em atitudes, gestos e ações concretas no cotidiano, por aqueles que integram as instituições universitárias e, nelas, estão a serviço do coletivo e da *comum-idade*.

São mágicos sinais que vão se abrindo em círculos de amor, que se expandem para seres humanos, suas vidas, escolas, casas. Às vezes, nem há propriamente casa.

Como diria Mello (1996),

Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:
porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,
e acaba por unir a própria vida

no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão
que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena que paga por ser homem,
mas um modo de amar – e de ajudar
o mundo a ser melhor (p.29).

Referências bibliográficas

BUARQUE, Cristovam. *Uma idéia de universidade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

FURLANI, Lúcia M.Teixeira. *A claridade da noite. Os alunos do ensino superior noturno*. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

GUADILLA, Carmen Garcia. Identificação das Mudanças no Discurso sobre a Universidade Latino Americana. In: PAIVA, Vanilda e WARDE, Mirian J. *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas: Papyrus, 1994.

MEC/INEP. *Censo da educação superior: 2003 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto*. 14ª Edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – Contribuição às determinações das funções sociais do sistema educacional. *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez, 35, ano XI, abril de 1990, p.9-59.

PAIVA, Vanilda e WARDE, Mirian J. *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas: Papirus, 1994.

PENTEADO, Sílvia Ângela Teixeira. *Identidade e poder na universidade*. São Paulo: Cortez/Unisantia, 1998.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

VIVARTA, Veet (coord). *Que País é este? Pobreza, desigualdade e desenvolvimento humano e social no foco da imprensa brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.



RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR UM ENSINO JURÍDICO EFICIENTE

**PAULO ROBERTO DE GOUVÊA
MEDINA***

Apresentação

Ao examinar a responsabilidade social das instituições de educação superior por um ensino jurídico eficiente, o artigo aponta as implicações éticas, pedagógicas e jurídicas do tema. Cuida, antes de tudo, da natureza jurídica da atividade educacional de nível superior, como serviço público. Analisa o papel que vem sendo cumprido pelas instituições de ensino superior (IES) particulares. Enuncia os princípios jurídicos a que se subordina a sua atuação e que são os mesmos que orientam a atividade dos órgãos públicos. Focaliza aspectos peculiares ao ensino jurídico, indicando a orientação da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Conclui com um resumo do texto, destacando a responsabilidade social das IES, segundo a Lei de Diretrizes e Bases.

O ensino superior como serviço público

A Constituição declara o ensino *livre à iniciativa privada*, desde logo estabelecendo, contudo, as condições a que deve atender: “cumprimento das normas gerais da educação nacional” e “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (art. 209). Por aí já se vê que a liberdade de atuação das instituições particulares de educação superior não é irrestrita, como se elas vivessem e funcionassem num mundo à parte, que nada tivesse em comum com o das instituições públicas ou que fosse imune ao controle estatal. Não só isso não se verifica, como há um espaço institucional compartilhado pelas entidades das duas categorias, que as faz sujeitarem-se ambas às mesmas normas gerais e aos mesmos princípios básicos. Podem-se, por isso, conceber as esferas em que atuam as instituições públicas e as instituições privadas como partes de dois círculos concêntricos, em que a área comum seria preenchida pelas regras do Direito Público, ficando a outra parte reservada às instituições

* Professor aposentado e ex-Diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor Visitante do Centro Universitário de João Pessoa. Professor convidado do Centro de Extensão Universitária, de São Paulo. Presidente da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB. medina@powerline.com.br

privadas sob a égide das regras do Direito Privado, particularmente o empresarial.

Do ponto de vista funcional, as instituições de ensino privado atuam como *longa manus* do Estado, prestando serviço público, por natureza; sob o aspecto orgânico ou de sua organização, trata-se de instituições privadas, que revestirão as formas previstas na legislação civil. Não se discute, por exemplo, que tais instituições têm ampla liberdade de escolher a forma adequada para a composição dos órgãos de sua diretoria ou de seus colegiados, não ficando adstritas, a rigor, ao princípio da *gestão democrática*, na versão especial em que o art. 206, VI, da Constituição o toma – o que significa dizer que não seria lícito ao Estado impor determinada forma de escolha dos dirigentes mediante eleição, do mesmo modo que pode fazer em relação às instituições públicas. É que, além de a disposição constitucional pertinente ser expressa e restrita ao ensino público, tal não se compadeceria com a autonomia conferida às sociedades e associações privadas. Estas desfrutam de liberdade de gestão, cabendo-lhes indicar em seus atos constitutivos *o modo por que se administram*, como expressamente dispõe o Código Civil, no art. 46, III. Mas, no que tange à sua atuação no campo do ensino superior, sujeitar-se-á a instituição às mesmas normas prevalecentes para as instituições públicas.

A razão desse tratamento comum que se dá às instituições públicas e privadas em tudo o que concerne às atividades educacionais que desenvolvem tem uma explicação simples: ambas prestam serviço público. O ensino superior é, com efeito, serviço público, prestado

pelo Estado diretamente ou por intermédio de instituições para tanto credenciadas e autorizadas a ministrá-lo.

Não só os serviços estatais, propriamente, isto é, aqueles que o Estado executa diretamente por seus órgãos, ou os que são, pelo Estado, delegados a empresas particulares, mediante concessão ou permissão, caracterizam-se como serviços públicos. A boa doutrina do Direito Administrativo atribui sentido mais amplo ao conceito de serviço público. Ruy Cirne Lima, por exemplo, assim o concebe: “Serviço público é todo o serviço existencial, relativamente à sociedade”¹, esclarecendo, a seguir, que “A condição de existencial, relativamente à sociedade, pela qual o serviço público se caracteriza, filia-lhe a noção ao conceito de utilidade pública, no qual se subsume tudo quanto se haja por essencial ao bem do indivíduo, ao bem da coletividade, e à própria sociedade, como bem em si mesmo”².

Eduardo C. B. Bittar, em livro que dedicou ao ensino jurídico e sua legislação, situa “o direito à educação como um direito social, essencial para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, cujo mister cabe ser desenvolvido pelo poder público auxiliado pela iniciativa privada”³. Com isto, o ilustre professor da Universidade de São Paulo está a reconhecer o caráter de serviço público que tem o ensino privado, em plena consonância com o conceito jurídico antes enunciado.

¹ Princípios de Direito Administrativo, 5ª edição, São Paulo, Editora Revista dos Tribunais, 1982, p. 82.

² Op. cit., p. 85.

³ Direito e Ensino Jurídico – Legislação Educacional, São Paulo, Editora Atlas S. A., 2001, p. 39.

Em obra recente, Carlos Cezar Barbosa, professor universitário e membro do Ministério Público de São Paulo, recordando a classificação dos serviços públicos em *próprios* e *impróprios*, mostra que o entendimento rigoroso de alguns autores, que não vêem nesse últimos traço peculiar à atividade estatal, não deve impedir a conceituação dos serviços relacionados à educação como serviços públicos da primeira categoria, uma vez que

os serviços educacionais, malgrado a possibilidade de prestação pelo particular mediante autorização, são serviços próprios, porque, consoante já se asseverou, traduzem meio para atingimento das finalidades da República, estando diretamente relacionados com o desenvolvimento da pessoa humana, com o preparo para o exercício da cidadania e da vida profissional, fatores indispensáveis para a construção de uma sociedade livre, justa e desenvolvida.⁴

Situa-se, assim, o autor por último citado na linha da doutrina de Ruy Cirne Lima, à luz da qual não pode restar dúvida quanto à classificação dos serviços educacionais entre os serviços tipicamente públicos.

Manifestação recentíssima de eminente Juiz do Supremo Tribunal Federal e acatado Professor de Direito, o Ministro Eros Grau, veio mostrar a atualidade dessa concepção. Tendo presente a circunstância de que há *serviços públicos privativos do Estado e serviços públicos não-privativos*, observou o ilustre jurista que o traço que distingue este últimos daqueles é o de

“poderem ser prestados pelo setor privado independentemente de concessão ou permissão”, como sucede com os serviços relacionados ao ensino. Assinala, quanto a estes:

Não importa quem preste tais serviços – União, Estados-membros e municípios ou particulares. Em qualquer hipótese, haverá serviço público. No caso da educação, diz ainda a Constituição, no art. 209, que ela pode ser exercida pela iniciativa privada, desde que atendidas duas condições: o cumprimento das normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.⁵

Não pode haver dúvida, portanto, de que o ensino universitário envolve atividade pública, subordinando-se a sua prestação por instituições particulares às mesmas diretrizes constitucionais válidas para o ensino oferecido pelo Estado, já que tanto num caso quanto noutro caracteriza-se nitidamente a existência de um *serviço público*.

A prestação desse serviço por instituições privadas

Se a caracterização da atividade educacional como serviço público estabelece uma presunção absoluta quanto à importância da atuação, no campo do ensino superior, das instituições privadas, a conjuntura nacional torna essa presunção verdade inquestionável. Pode-se dizer, complementando o que

⁴ Responsabilidade Civil do Estado e das Instituições Privadas nas Relações de Ensino, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004, p. 25. A questão de saber se trata no caso, ou não, de serviço público próprio tem interesse mais de ordem doutrinária do que prática, não alterando a conclusão que se firme a esse respeito a posição aqui defendida.

⁵ GRAU, Eros Roberto. Constituição e reforma universitária, in *Folha de S. Paulo*, edição de 23.01.2005, Seção Tendências/Debates, caderno e página A-3.

reza a Constituição Federal, que não só o ensino é livre à iniciativa privada, como é esta indispensável à formação universitária, no País. Lembrou, em entrevista recente, o Prof. Carlos Henrique de Brito Cruz, Reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que “Hoje, cerca de 70 % dos alunos de graduação estão em escolas privadas.” Houve, efetivamente, no País, como acrescenta aquele dirigente universitário, “desde os anos 70”, uma extraordinária expansão das escolas privadas, na área universitária, como fruto de uma estratégia de ação ou de uma política pública, o que se intensificou no fim dos anos 90, do século anterior⁶. Assinala o mesmo professor que essa estratégia “tem demonstrado nos últimos anos um certo esgotamento, tanto por causa do fenômeno da inadimplência quanto pela ociosidade, que vêm aumentando”⁷.

Particularmente na área do ensino jurídico, a situação descrita pelo Reitor da Unicamp vem gerando problemas delicados, à medida que as instituições de ensino passam a adotar políticas agressivas para o preenchimento das vagas que oferecem. Os métodos empregados com esse desiderato fogem, não raro, às características próprias do serviço público, porque estabelecem um clima de concorrência entre as instituições, nada ortodoxo e, às vezes, suscetível de afrontar a ética ou prejudicar a qualidade do ensino. Mediante publicidade ostensiva, nos meios de comunicação ou em *outdoors* espalhados pelas cidades, determinadas instituições procuram atrair para os seus quadros

alunos matriculados em estabelecimentos congêneres, fazendo-lhes ofertas típicas de atividades comerciais. Na ânsia de preencher as vagas na primeira série, outras instituições negligenciam a seleção dos candidatos, substituindo o vestibular por testes de admissão que se repetem em oportunidades sucessivas ou fazendo do exame para ingresso no curso mera formalidade. Observa, a esse respeito, o Prof. Eduardo C. B. Bittar: “A concorrência entre IES tem gerado situações anômalas, em que o processo seletivo representa apenas uma fase protocolar e formal para a imediata e inescrupulosa aprovação de alunos inaptos para o ensino superior”.⁸

Outra conseqüência preocupante da extraordinária expansão da rede privada de ensino superior foi, há pouco, denunciada pela imprensa, quanto à política de contratação de professores, que tende a preterir os docentes com título de doutor, como simples forma de reduzir custos. A *Folha de S. Paulo*, depois de publicar reportagem sobre o assunto, alicerçada em dados objetivos e claros⁹, verberou, em editorial, esse procedimento, dizendo que parte das instituições privadas privilegia critérios meramente mercadológicos em detrimento da excelência acadêmica” e advertindo que “encarar a titulação apenas como um problema de custo reflete bem o descompromisso de muitas instituições com a qualidade acadêmica”.¹⁰

⁸ Op. cit., p.p. 33/34.

⁹ Título de doutor perde força na rede privada, edição de 10.01.2005, *Folha Cotidiano*, p. C 1.

¹⁰ *Mestres e Doutores*, edição de 11.01.2005, caderno A 2.

⁶ Revista *Carta Capital*, edição de 29.12.2004, p.p. 66/67.

⁷ *Ibidem*.

Tanto quanto têm-se motivos de sobra para exaltar a contribuição das instituições privadas ao ensino superior, suprindo, com eficiência, em muitos casos, as lacunas deixadas pelas universidades públicas, não se pode deixar de apontar os problemas que hoje ocorrem no âmbito dos cursos oferecidos por outras instituições particulares. E o norte que deve orientar a reflexão a esse respeito não pode ser outro senão o que procura conceber esse nível de ensino como atividade que se distingue dos empreendimentos comerciais pela natureza jurídica de serviço público que a domina.

Princípios que regem a atividade das instituições de educação superior

Em razão do que foi dito até aqui, facilmente se percebe que os princípios que regem a administração pública, entre nós, aplicam-se tanto às instituições de educação públicas quanto às instituições privadas. Alguns desses princípios estão enunciados no texto da Constituição, art. 37, *caput*: são os princípios de *legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência*.

Por outro lado, na relação jurídica que se forma entre a instituição de ensino e os estudantes nela matriculados, há típica *relação de consumo*, que se subsume ao regime do Código de Defesa e Proteção do Consumidor, uma vez que a instituição se coloca, nesse contexto, como *fornecedora de serviço*, a teor do disposto no art. 3.º, *caput*, daquela Lei (Lei n.º 8.078, de 11 de setembro de 1990). Combinam-se, pois, na disciplina

jurídica da atividade educacional de nível superior, princípios do Direito do Consumidor e princípios de Direito Público. Daí dizer o Prof. Carlos Cezar Barbosa:

... como prestador de serviço público e integrante de relação de consumo, no trato com o aluno, o empreendedor privado de ensino está submetido aos princípios que regem os serviços públicos, sobretudo os princípios da eficiência, continuidade e igualdade perante os usuários. Os serviços não de ser eficientes, de modo a atingir as finalidades traçadas pela própria norma constitucional, a de formar o cidadão para o exercício da cidadania e para a vida profissional; devem ser contínuos, não podendo ser interrompidos no curso da execução, salvo pelos motivos permitidos por lei, e devem observar o princípio da igualdade dos usuários, de modo a não promover distinções de caráter pessoal, ou seja, devem estar acessíveis à pessoa que preencha as condições legais de utilização.¹¹

Na concepção de um dos mais eminentes administrativistas do País, o saudoso Prof. Ruy Cirne Lima, os princípios que regem o serviço público assumem o caráter de *garantias* do usuário. Entre tais *garantias* cumpre destacar:

- a) a que exige o *patriotismo dos agentes*;
- b) a que impõe o *não-predomínio de lucro*;
- c) a que assegura o *prosseguimento normal do serviço*¹².

¹¹ Op. cit., p. 36.

¹² Op. cit., p. 83.

O *patriotismo dos agentes* é uma garantia que estabelece reservas à prestação do serviço por estrangeiros. No que tange ao ensino superior, a Constituição faculta às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, ressalvando, porém, que isso se fará “*na forma da lei*” (art. 207, § 1.º, acrescentado pela Emenda Constitucional n.º 11/1996). Trata-se de princípio que há de estar imune ao risco da xenofobia, mas que deve ser aplicado sob determinadas condições que a lei estabeleça, assim como acontece em relação aos serviços públicos em geral.

A segunda garantia implica, antes de tudo, a adoção de uma diretriz, de nítido sentido filosófico, para a ministração do ensino: a de que os fins pedagógicos não de prevalecer sobre o interesse no lucro do empreendimento. Noutras palavras, o projeto pedagógico de um curso não pode ser concebido em função das vantagens econômicas do empreendimento, mas tendo em vista a qualidade do ensino que se vai oferecer. Como ponderou o Ministro Eros Grau no artigo citado, “o ensino universitário, qual o básico, não se o pode tomar como objeto de mercancia. O Estado é responsável pela sua prestação à sociedade. Ele, não o mercado, deve orientar essa provisão”.

A garantia do *prosseguimento normal ou da continuidade do serviço* deve ser de tal ordem que, mesmo em face de vicissitudes que o curso enfrente, a instituição seja capaz de assegurar-lhe a regularidade. Põe-se, aí, o delicado problema que os nossos tribunais têm enfrentado relativamente às situações de inadimplência, para as quais não se tem admitido a

imposição das chamadas *penalidades pedagógicas*, tais como “impedir a frequência do aluno às aulas, impedir que o aluno faça provas, negar transferência para outro estabelecimento, negar a expedição de certificados e outras”¹³. Cuida-se de aspecto da prestação do serviço que tem, naturalmente, a sua outra face, a que diz respeito às condições econômicas da instituição para, diante de um quadro grave de inadimplência, manter os seus compromissos sociais. Não se pode deixar de considerar que também a instituição de ensino há de ter as suas garantias, não sendo razoável nem justo impor-lhe ônus excessivos a pretexto de exigir a observância do princípio da continuidade do serviço. Assim como, nas concessões de serviço público, há que ser garantida a *equação econômica do contrato*, mediante a fixação de tarifas adequadas, assim também em relação à atividade educacional não de ser adotadas soluções equânimes que possam estabelecer o desejável equilíbrio nas relações jurídicas dela emergentes. Cremos seja essa uma questão que está a reclamar da União urgente regulamentação, mediante sistema de bolsas de ensino que possa atender satisfatoriamente ao interesse econômico das instituições. Reconhecemos, de outra parte, que a dificuldade para a solução ideal decorre, no caso, da dimensão que ganhou, nos últimos tempos, o ensino privado, no País, com a expansão desordenada de cursos em determinadas áreas, sobretudo na área jurídica. No fundo, o problema constitui reflexo de um quadro de crise por que passa o ensino universitário, em determinados setores.

¹³ BARBOSA, Carlos Cezar, op. cit., p. 110.

O ensino jurídico: peculiaridades do regime de autorização e reconhecimento dos cursos

O ensino jurídico é o setor da educação universitária em que se reflete, hoje, mais intensamente a expansão dos cursos oferecidos por instituições privadas. Não propriamente em razão do número de cursos, uma vez que estes – em torno de 850 – são superados pelos de administração de empresas, que já atingiram o total de 3.015¹⁴. Mas, por causa do descompasso que se verifica entre a criação de novos cursos e dois fatores que a isso se contrapõem: a falta de adequada infra-estrutura em determinados lugares e a saturação do mercado, em outros.

Por isso, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil tem-se batido pela observância de um critério fundamental nos processos de autorização de cursos: o critério da *necessidade social*. Impende considerar se a cidade em que se pretende instalar um novo curso será capaz de comportá-lo. De um lado, cumpre verificar se se trata de uma cidade de certo porte, onde exista ambiente cultural suscetível de ensejar o florescimento do ensino superior, em razão da existência, ali, de ensino médio satisfatório e de uma vida intelectual expressiva. Há que contar a cidade, por outro lado, com livrarias que atendam à clientela jurídica, além de oferecer a instituição proponente do curso condições para a instalação imediata de biblioteca especializada. O nível da Comarca também deve

ser levado em consideração, aferindo-se o número de Varas judiciais, a existência de procuradorias ou departamentos jurídicos, a possibilidade, enfim, de terem-se, ali, campos de estágio para os estudantes, a par de reais condições de fixação, no lugar, de professores do curso. De outra parte, não se pode deixar de apurar o número de cursos eventualmente já em funcionamento no lugar, de tal forma que o novo curso não seja, apenas, um a mais, mas que, sendo o caso de justificar-se sua instalação, que isso se faça para dotá-lo de um centro de ensino de excelência ou que possa trazer algo diferenciado em relação ao ensino já oferecido.

A consideração da necessidade social que, de início, sofreu tanta resistência, é uma idéia que começa a ser assimilada. A Portaria n.º 2.477-MEC, de 18 de agosto de 2004, já dispõe que “Os cursos de graduação só serão autorizados quando corresponderem às reais necessidades da região” (art. 1.º). A expansão do ensino superior não pode dar-se sem um planejamento adequado. Não se criam cursos da mesma forma como se abrem estabelecimentos comerciais, exatamente porque o surgimento de um novo curso não é algo a que o Estado seja indiferente ou que vise, apenas, a atender ao interesse empresarial de quem se ponha à frente do empreendimento, com objetivo estrito de lucro.

Uma atitude abstencionista do Estado em relação à criação de cursos superiores, longe de representar a desejável política de fomento da educação ou um respeitável projeto com matizes de liberalismo econômico, seria, sim, um retorno, no tempo, aos ideais positivistas,

¹⁴ Cf. *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)

que viam na regulamentação do ensino universitário e na disciplina do exercício profissional ameaça à liberdade individual. A Ordem dos Advogados do Brasil que nasceu para pôr cobro ao abuso que, entre nós, até 1930, se verificava no campo da advocacia, com a permissividade então assegurada ao desempenho da atividade pelos rábulas, não pode aceitar, pois, a tese dos que, ainda hoje, se insurgem contra o estabelecimento de normas para a expansão do ensino, em nome de falsos ideais democráticos.

Por isso, o Conselho Federal da entidade, por intermédio de sua Comissão de Ensino Jurídico, tem exercido com denodo a atribuição que a Lei lhe confere de *opinar, previamente, nos pedidos de autorização e reconhecimento de cursos jurídicos* (Lei n.º 8.906, de 4 de julho de 1994, art. 54, XV). A Ordem considera que o crescimento dos cursos jurídicos tem ocorrido de forma desordenada ou que assistimos, hoje, a uma proliferação indiscriminada desses cursos, em descompasso com a real necessidade social. Isso não significa que a entidade dos advogados se oponha, sistematicamente, à criação de novos cursos, mas, sim, que, no seu ponto de vista, a autorização para abertura desses cursos deve fazer-se em consonância com determinados critérios, predeterminados pelos órgãos competentes.

Considerações finais

As considerações aqui expendidas não tiveram outro objetivo senão o de realçar o papel das

instituições privadas na educação superior, particularmente no campo do ensino jurídico. Exatamente porque este é o sentimento que nutrimos em relação à indispensabilidade do concurso das instituições privadas na vida universitária do País, queremos que ele se aperfeiçoe, consoante a natureza jurídica de que se reveste, que é a de *serviço público*, prestado por delegação do Estado. Almejamos ver a atuação das instituições privadas nesse setor sempre pautada pelos princípios que regem a atuação dos entes públicos ou daqueles que exercem funções públicas por delegação do Estado. No que tange aos cursos jurídicos, estamos certos de que se vai estabelecendo, com o correr do tempo, um clima de compreensão entre as instituições e a Ordem dos Advogados do Brasil. Lembramos que esta tem buscado solidificar o intercâmbio que mantém com aquelas, notadamente nos Seminários de Ensino Jurídico promovidos, anualmente, por intermédio de sua Comissão de Ensino Jurídico. Percebemos que há da parte da grande maioria das instituições privadas que atuam na área do ensino jurídico acendrado espírito público. Estão elas persuadidas de sua responsabilidade social. Sabem perfeitamente que tal responsabilidade deriva, antes de tudo, dos fins que tem em vista a educação superior, precisamente definidos no art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A responsabilidade social das instituições de educação superior tem implicações de ordem pedagógica, ética e jurídica. Domina-a, em todos os aspectos, a preocupação com o oferecimento de um ensino eficiente. E ensino eficiente é aquele que se ministra em prol da boa formação dos estudantes e com o escopo de construir um futuro melhor para a Pátria.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Carlos Cezar. *Responsabilidade civil do Estado e das Instituições Privadas nas relações de ensino*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BITTAR, Eduardo C. B. *Direito e Ensino Jurídico – Legislação Educacional*. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2001.

GRAU, Eros Roberto. Constituição e reforma universitária. *Folha de S. Paulo*, edição de 23-01-2005.

LIMA, Ruy Cirne. *Princípios de Direito Administrativo*, 5.^a edição. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1982.

Mestres e Doutores. *Folha de S. Paulo*, edição de 11-01-2005.

Multiplicar por cinco. *Carta Capital*, edição de 29-12-2004.

Titulo de doutor perde força na rede privada. *Folha de S. Paulo*, edição de 10-01-2005.



QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E DESAFIOS DA GLOBALIZAÇÃO

MARA REGINA RÖSLER*
CLEO JOAQUIM ORTIGARA**

A título de contextualização

...o desejo de liberdade, a palavra e o sentido da liberdade, são pilares essenciais da humanização.
(Axel Kahn)

O socialismo real ruiu, mas a miséria não.
(João Paulo II, México)

O cenário atual caracteriza-se pelo avanço da ciência e da tecnologia, pelo acesso à informação e pela interdependência crescente das nações, gerando desafios e oferecendo oportunidades inéditas ao desenvolvimento dos países e à integração dos povos.

As sociedades modernas se sustentam na sólida formação de pessoas, para alcançar um desenvolvimento social e econômico sustentado.

A vida moderna impõe a necessidade de que os processos de aprendizagem não se circunscrevam à formação inicial das pessoas durante a infância e a juventude, senão que se estendam por uma aprendizagem contínua.

Uma análise do panorama mundial e as previsões de economistas, historiadores e cientistas políticos, identificam as seguintes tendências globais para os próximos anos:

1. Revolução digital, com avanço vertiginoso e continuado das tecnologias da informação e de comunicações, em ambiente de constantes inovações tecnológicas. Os satélites e as redes de informação (*infovia*) tendem a servir de veículo para o desenvolvimento do conhecimento e do mundo virtual.

Comentário: O mundo ainda deve trabalhar o meio ambiente físico, modernizando a comunicação e a compreensão intercultural e incluindo digitalmente

* Reitora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).
gabinete@reitoria.uri.br

** Pró-Reitor de Ensino da URI. saleti@reitoria.uri.br

peessoas, além de aprofundar o conhecimento e formar multiplicadores dessa área, inovando, assim, condições de ensino e de acesso.

2. Globalização de mercados, com a eliminação de barreiras comerciais. A União Européia consolida-se, estimulando outros acordos de integração regional, como o Mercosul, Alca etc, e gera novas alianças estratégicas; a desregulamentação da economia é uma consequência da globalização e das alianças regionais, conduzindo políticas governamentais a maior flexibilização, especialmente na área alfandegária.

Comentário: As novas alianças estratégicas entre países precisam respeitar as identidades culturais e encontrar pontos de convergência para fazer frente às diversidades. Problemas de toda ordem impedem uma aproximação e uma integração mais imediata. Entre estes estão:

- domínio lingüístico
 - barreiras comerciais e alfandegárias
 - dificuldade de intercâmbio acadêmico
 - comunicação deficiente e acesso restrito
 - falta de estímulo às artes, leitura e à ciência
3. As organizações do terceiro setor continuarão a crescer, influenciando políticas e negócios. As sociedades civis sem fins lucrativos, como as ONGs e as universidades comunitárias terão papel decisivo no campo da ética e do exercício da cidadania;

Comentário: As instituições comunitárias educacionais são profundamente democráticas e constituem-se na expressão mais próxima da vontade comum de classes e interesses sociais diferentes e até antagonicos, existentes em determinado espaço.

Do ponto de vista sociopolítico, o caráter público-comunitário emana de sua fonte geradora: originam-se e pertencem à comunidade. Sua vertente histórica encontra-se no esforço e trajetória da população, na perspectiva de construir uma sociedade mais aberta, mais pluralista e mais inclusiva.

A pertinência da instituição comunitária está relacionada com seu papel na sociedade, baseado no aproveitamento da experiência coletiva e nos laços que estabelece com o mundo do trabalho e pelas relações com o Estado. Também são pertinentes pela contribuição para o desenvolvimento e o repensar da Nação. Não perdem a sua ligação com o aspecto regional, nem a sua concepção do científico.

4. Os processos de gestão, construirão organizações interdisciplinares não-hierárquicas, com estímulo para o desenvolvimento de equipes.

Comentário: A gestão de sucesso dependerá da participação, da co-responsabilidade e da capacidade do exercício democrático em processos de planejamento, decisão e avaliação, ao lado da formação qualitativa dos envolvidos.

5. No setor de serviços, as atividades ligadas ao entretenimento, turismo e esportes, terão relevo signifi-

cativo, expandindo extraordinariamente o mercado de trabalho nessa área;

Comentário: Há que construir circuitos internacionais, redes de cooperação, ênfase a modalidades esportivas e ao envolvimento de formas de lazer e entretenimento saudável a fim de superar problemas que envolvam jovens e crianças como drogas, trabalho infantil, prostituição, etc.

6. O aumento da expectativa de vida e o controle da natalidade farão predominar os valores e os ideais do segmento mais idoso, direcionando a oferta de serviços e produtos para esse segmento;

Comentário: As instituições de educação, a partir da nova focalização, buscam conhecimentos inovadores para atender às demandas crescentes de uma faixa da população que tem hoje maior expectativa de vida. Entre temas que devem ser destacados, estão:

- religiosidade
- saúde preventiva
- lazer (jogos adequados, passeios, viagens, visitas)
- validação da sabedoria
- estética
- relacionamento
- acesso às artes
- fomento ao artesanato
- programas de leitura

- programas que possibilitem a contribuição do idoso para: contar histórias, fazer grupos e amigos, novas formas de solidariedade, etc.

7. A qualidade de vida, cada vez mais, terá papel fundamental nas decisões individuais e no estabelecimento de políticas, de estratégias e de ações governamentais e não-governamentais. As questões relativas ao meio ambiente, com a crescente preocupação ecológica e as normas para análise de impacto ambiental de grandes empreendimentos, passam a ser de excepcional importância comercial, política, educacional e social;

Comentário: A conscientização e a educação para melhor conviver no ambiente exige programas de educação que instrumentalize pessoas e organizações. Educação de qualidade deve conscientizar crianças e jovens sobre o cuidado com o ambiente, com a preservação da natureza e com o bem-estar do ser humano.

8. A iniciativa privada vai ampliar substancialmente sua participação na oferta de ensino superior. No Brasil, 70% dos estudantes de nível superior estão matriculados em instituições de ensino privados; das 148 universidades existentes, 74 (50%) são particulares. A participação será ainda maior na próxima década. A desregulamentação na área da educação, que já é realidade em muitos países, como os Estados Unidos da América, deve atingir maior número de países, passando o controle da qualidade dos serviços educacionais a ser exercido pelo usuário.

Comentário: O problema que se apresenta para as próximas décadas na educação superior é o distanciamento do Estado na oferta qualificada e o incremento do setor privado, quando este considera educação como mercadoria. Não se pode perder valores iminentes à educação, que, historicamente, fazem a reflexão dos povos.

9. A *Geração Y* está produzindo um novo tipo de aluno, mais reflexivo, mais questionador, *plugado* na rede, mais exigente; uma geração construtivista, que não aceita o tom *professoral* e prefere descobrir a ser ensinada. Um novo tipo de aluno requisita um novo tipo de professor, uma nova escola. Este é um desafio para todas as organizações educacionais, na próxima década.

Comentário: O novo tempo exige um novo diálogo, capaz de potencializar um elo comum entre a tradição e o novo. Entender esse novo aluno que é um pesquisador, que descobre e reinventa, faz parte da construção de uma sociedade que repensa e planeja.

10. O diploma como certificação para o exercício de profissões perde, aceleradamente, o seu valor, diante da desregulamentação das profissões. O conhecimento passa a ser mais importante do que o diploma. A aprendizagem deixa de ser vitalícia. A era do conhecimento, com rápidas e continuadas mudanças e com os avanços tecnológicos, exige um processo permanente de aprendizagem. A educação contínua será uma necessidade, para assegurar a empregabilidade.

Comentário: A própria Unesco expressa que a Universidade “deve ir ao encontro de todos, em todos os lugares e em todas as épocas, através de uma maior flexibilidade dos instrumentos de formação, de tal maneira que se alcance uma educação para todos, ao longo de toda a vida”.

As instituições e os países devem criar mecanismos urgentes para avançar na validação de estudos.

11. O capital intelectual será o recurso mais valioso, levando as organizações a promoverem políticas, diretrizes e estratégias destinadas a captar, desenvolver e cuidar dos valores humanos.

Comentário: Às pessoas é conferida uma maior significação e, conseqüentemente, a educação deve atendê-las e possibilitar melhor qualidade de vida, formação geral e adequada às necessidades de cada um e dos grupos de convivência.

A globalização do modo capitalista de produção exige dos trabalhadores novas capacidades de trabalho. Há, hoje, uma prevalência de capacidades intelectuais sobre componentes físicos e manuais. Exige-se dos trabalhadores habilidades maiores do que operar máquinas ou executar tarefas manuais repetitivas e fragmentadas. Raciocínio, capacidade de aprender, decidir, resolver problemas são requisitos essenciais à nova qualificação da força de trabalho.

A escola do passado mostrou o quanto a educação escolar se tornou uma necessidade universal, ainda que o homem não se valesse de sua capacidade intelectual, uma vez que a produção artesanal passou a incorporar-se às máquinas.

De outro lado, tornou-se fundamental uma base mínima de educação geral que facilitasse o trabalho com as máquinas.

O homem mudou seu modo de vida diante de transformações que redesenharam novas bases e formas de agir, de lutar e de educar. Enquanto as oficinas deram lugar às fábricas, o campo à cidade, a escola se generalizou e é espaço de novos estudos, lutas e contradições e adquire *status* de maior fator de propulsão, de crescimento econômico e desenvolvimento social, com condições para a inserção no competitivo mercado internacional. Como consequência, observa-se uma tendência à generalização da educação básica em economias emergentes, aumento do nível de qualificação requerido pelas empresas sintonizadas com modernas tecnologias.

Em meio às demandas do mercado, a educação é alçada a uma posição estratégica e com uma qualidade salvacionista, dimensão que efetivamente ela pode não deter por si só, embora essencial às transformações políticas, econômicas e sociais.

No entanto, análises em torno da demanda de melhor educação demonstram a existência de uma polissemia da qualidade projetando diferentes visões.

Se, por vezes, algumas são complementares, outras se mostram inteiramente divergentes, no modo de conceber o projeto pedagógico, a avaliação, o currículo, a gestão escolar, o papel do professor e do diretor, a qualificação docente, a eficiência e a eficácia da instituição escolar, o papel do estado na gestão educacional. Os projetos divergem, não apenas na forma de ver a educação, mas na maneira de conceber a formação humana diante dos impactos do mundo contemporâneo.

É hora da educação falar ao coração dos professores, pais e alunos. Eles lutam pelo mesmo sonho – de tornar seus filhos e alunos felizes, saudáveis e sábios – mas estão perdidos na árdua tarefa de educar. Todos cultivam as áreas mais difíceis de serem trabalhadas, as da inteligência e a da emoção.

Educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, é “semear sabedoria e colher com paciência”. (CURY, 2003).

Como alcançar uma educação de qualidade?

Ante o desafio da globalização, a América forma uma comunidade lingüística que nos “acolhe e nos identifica frente a outras regiões do mundo. Ao mesmo tempo, representa uma entidade pluri-étnica e multicultural na qual convivemos entre numerosos grupos com origens, línguas e tradições diferentes. Tudo

isso constitui a riqueza de nosso patrimônio comum”¹. Isso permite o avanço na ratificação da identidade, a ampliação de oportunidades e a integração entre os povos.

O processo de aceleração da sociedade do conhecimento e da informação traz à tona o problema do analfabetismo e a existência de crianças e jovens marginalizados do processo educativo. Neste contexto, encontram-se os numerosos grupos indígenas da América Latina, isolados e com pouco ou nenhum acesso a serviços educacionais. Ainda que o avanço da mulher seja uma realidade positiva, subsiste a desigualdade, a vulnerabilidade e o distanciamento das mesmas diante dos benefícios da educação.

A persistirem problemas dessa ordem, haverá o aprofundamento de desigualdades sociais e o conseqüente atraso no crescimento da economia e no processo de integração. Daí a importância de ter presente:

- a preocupação com a educação pública de qualidade;
- o acesso a processos de aprendizagem permanente à imensa maioria;
- a melhoria da qualidade dos serviços educativos;
- a equidade educativa (acesso universal e atenção diferenciada à variedade de necessidades que os alunos apresentam);

- o docente como peça-chave do processo educativo (sólida formação, contínua valorização e atualização permanente);
- a existência de um processo participativo e organizado da comunidade escolar em torno de um projeto educativo é decisiva. A qualidade oferecida é fonte de inovação e obtém resultados adequados às necessidades educativas dos estudantes;
- a educação de qualidade para todos pressupõe políticas educativas contínuas e de provada eficácia;
- novos canais de comunicação e espaço de cooperação entre governos e sociedade possibilitam a excelência na formação de pessoas;
- a avaliação interna (auto-avaliação) e externa como recurso para medir a qualidade de impactos de diferentes programas;
- princípios éticos, cívicos, de convivência harmônica, de responsabilidade, de justiça, de igualdade, de tolerância, de apreço à diversidade e da consciência da solidariedade internacional;
- os meios de comunicação representam um papel indispensável na sociedade, principalmente no fortalecimento da identidade cultural e na formação de pessoas;

Assim, a educação equitativa e de qualidade, onde a criatividade e a inovação tenham lugar assegurado, deve reingressar na Escola com a competência e o fomento, por meio de programas que acelerem a abertura de novos espaços.

¹ IX Conferência Ibero-americana dos Ministros da Educação. Declaração de Havana. *Qualidade da Educação: Equidade, Desenvolvimento e Integração ante o Desafio da Globalização*. Havana. 2/7/99.

A educação que defendemos deve rejeitar toda forma de intolerância, de racismo e de xenofobia. De um encontro de aprendizagem, espera-se uma ação e um esforço concreto na erradicação do analfabetismo, na redução de desigualdades, no acesso à educação e na ampliação de oportunidade aos grupos sociais menos favorecidos, bem como a descentralização da educação para atender áreas rurais e indígenas, respeitando a diversidade cultural e lingüística.

A educação inicial das crianças deve favorecer um melhor desempenho em graus posteriores e auxiliar na superação e na compensação de desigualdades.

Um dos modos de melhorar a educação é fortalecer o ensino da leitura e da escrita e valorizar o livro e as disciplinas básicas do conhecimento, bem como instalar redes de comunicação e acesso às novas tecnologias, intensificando também esforços para a melhor formação inicial e contínua de docentes.

A educação de adultos deve ter novas oportunidades, através da flexibilização curricular.

A incorporação de certificação de conhecimentos e habilidades adquiridas a processos de aprendizagem permanente possibilitarão, inclusive, a mobilidade no trabalho das pessoas.

A adequação da oferta de educação que incorpore a reflexão sobre valores sociais e a preparação para o mundo do trabalho vinculada na base de uma formação integral, enfatizará o “ser”, com o “saber fazer”, o aprender e o empreender. Tem sentido a ênfase que se

dá à formação técnico-profissional que permita uma real inserção laboral de jovens, incrementando o mundo da educação e o da produção e do emprego.

As *Jornadas de Aprendizagem* devem ser instrumentos para impulsionar a investigação científica e o desenvolvimento técnico, como elementos de relação e condição essencial para a inserção de nossos países num mundo globalizado, da mesma maneira que deve estimular a difusão das línguas, a valorização do patrimônio cultural, para estreitar relações com o entorno e fomentar a produção e distribuição de materiais educativos e culturais.

A responsabilidade pela educação de qualidade é de todos: família, sociedade, Estado e ao conjunto das nações. Cada país deve priorizar a educação em seus orçamentos e compartilhar ações conjuntas que beneficiem processos educativos e de integração com o intuito de enfrentar os desafios, multiplicar possibilidades e desenvolver potencialidades.

O maior desafio é caminhar para uma educação de qualidade que segundo Moran (2000) “integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas do sensorial, o intelectual, o emocional, o ético e o tecnológico e que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social”.

Segundo o mesmo autor, somente alguns indivíduos, dotados de um suficiente autoconhecimento (junção casual entre a posse de uma certa espécie de consciência e a posse de uma certa espécie de sabedoria),

poderão reverter a “falsa consciência” (TASSARA e DAMERGIAN, 1996) instalada pela educação vigente, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência humanista, baseada na compreensão (Money Kyrle, in: TASSARA e DAMERGIAN, 1996), com valores adequados (ADLER, 1955), em prol da manutenção da vida.

Este trabalho prevê a reeducação de atitudes, onde o ser humano inconscientemente competente passa a ser conscientemente competente (ALMEIDA, 1999). A melhoria da qualidade em sala de aula dar-se-á por investimento forte nas relações interpessoais, de forma que professor e estudantes, professores de um mesmo colegiado ou curso, possam experimentar a interação que desencadeia processos e comportamentos positivos na população como um todo.

A educação para a comunidade deve dar-se, segundo Buber (1987) por relações comunitárias que estabeleçam vínculos de interdependência entre professores, entre professores e estudantes, entre faixas etárias, entre sexos e entre a escola e o lar.

Quando a programação, a médio e a longo prazos possibilitar a complexidade das relações, dando a devida importância ao indivíduo como membro de sua comunidade, as salas de aula presenciaram professores perguntando o que os estudantes estão pensando. Conhecendo-os bem, serão tolerantes e não autoritários, procurarão formar cidadãos conscientes. Haverá alegria na sala de aula, liberdade de opiniões, sugestões de melhorias, pessoas pró-ativas, amigas, cooperativas e éticas, responsáveis pelo seu papel universal, mas, sobretudo, aprender-se-á com as falhas e os erros.

Conforme Mc Gregor (PISANI et al., 1994) “as pessoas são naturalmente ativas. A principal força de produtividade é o desejo de realização; aspiram à independência; precisam de respeito e são naturalmente integradas” e “a única razão que um homem sábio pode dar para preferir o lazer ao trabalho é a melhor qualidade do trabalho que ele pode fazer durante o tempo de lazer”, ou seja, estar consciente de suas responsabilidades, para que possam ser executadas com satisfação, como se fosse lazer. É o equilíbrio. Se não houver satisfação, o trabalho tornou-se um dever e perde-se a qualidade.

Freire (1922-1997) já afirmava: “Educar para libertar, não para domesticar”.

Para domesticar, a educação já foi e é levada por classes dominantes ao paradoxo de ser sinônimo de manutenção da ignorância, em detrimento da sobrevivência de todos. Para libertar, a educação deve tornar-se o alicerce de uma qualidade de vida melhor para todas as gerações, em todos os locais, formando cidadãos do Universo, conscientes de suas responsabilidades pessoais e sociais, perante a nossa espécie (ALMEIDA, 1999) e outras, além de cuidar o ambiente.

O professor que busca a qualidade em sua sala de aula será estimulado pelos resultados obtidos, terá a energia para sua sobrevivência, não se deixa abater, coloca acima de tudo a dignidade de ser um bom profissional, de modo que se sente recompensado com que é e faz. Não é “bonzinho” ou “submisso”, é responsável.

Simoni (1996) fala do caráter sacrificial da vocação de homens e mulheres ao exercício da obediência. Aban-

donaram o culto à personalidade, ao egoísmo e sentem-se instrumentos de um plano maior. A transformação que ocorre é o aprendizado da obediência: o centro das decisões se dá no interior da pessoa, mas seu foco não é a própria pessoa – é o próximo. É um ato amoroso que caminha em direção do outro, ato de fé e de esperança.

Com relação ao meio-ambiente, extorquido e degradado pelo homem conquistador, espera-se que seja o zelador, capaz de reconhecer sua participação e de aproveitar-se de seus mecanismos de reciclagem biogeoquímicos (DORST, 1973).

É preciso mostrar às pessoas a importância do fazer com significado, o real valor da competência e da vida, mesmo em condições adversas. A Educação deve vencer adversidades.

A avaliação como forma da qualidade do ensino e educação: o modelo brasileiro

1. Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior

A Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e deu competência à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior como órgão colegiado de supervisão e a coordenação do Sinaes.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é um dos responsáveis pela execução da avaliação da educação no Brasil.

As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) são responsáveis por sua implementação no âmbito de cada instituição de educação superior no Brasil.

O Sinaes tem a “finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de Avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados”.

É instrumento de prestação de contas à sociedade, para cada um dos usuários e para as próprias IES. O objetivo central é promover a realização autônoma do projeto institucional, de modo a garantir a qualidade no ensino, na pesquisa, na extensão, de acordo com as definições normativas de cada instituição e as ações de cada estabelecimento de ensino.

As características da proposta são:

- avaliação institucional como centro do processo avaliativo;
- a integração de diversos instrumentos com base em uma concepção global;
- respeito à identidade e à diversidade institucionais.

Finalidade do Sinaes:

- construtiva e formativa;
- permanente;
- envolvimento de toda a comunidade;

- ultrapassa a simples preocupação com desempenhos ou rendimentos estudantis, buscando os significados mais amplos da formação profissional;
- explicita a responsabilidade social da educação superior, especialmente quanto ao avanço da ciência, à formação da cidadania e ao aprofundamento dos valores democráticos;
- supera meras verificações e mensurações, destacando os significados das atividades institucionais, não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também quanto aos impactos sociais, econômicos, culturais e políticos;
- aprofunda a idéia da responsabilidade social no desenvolvimento da IES, operando como processo de construção, com participação acadêmica e social e não como instrumento de checagem e cobrança individual;
- valoriza a solidariedade e a cooperação, e não a competitividade e o sucesso individual.

O Sinaes é ancorado em uma concepção de avaliação comprometida com a melhoria da qualidade e da relevância das atividades de cada uma e do conjunto das instituições educacionais.

2. Princípios e dimensões

O Sinaes é composto por 3 (três) processos diferenciados:

- avaliação das instituições;
- avaliação dos cursos de graduação;
- avaliação do desempenho dos estudantes (Enade).

O Sinaes prevê a avaliação das seguintes dimensões:

- a missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional;
- a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização;
- a responsabilidade social da Instituição, especialmente no que se refere à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio-ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- a comunicação com a sociedade;
- as políticas de pessoal;
- a organização e a gestão da instituição;
- a infra-estrutura física;
- o planejamento e a avaliação;
- as políticas de atendimento aos estudantes;
- a sustentabilidade financeira.

Passos de implantação:

- comparação do Projeto da IES e a sua realidade institucional;

- diminuição da distância entre Projeto e realidade;
- construção de uma proposta de auto-avaliação, voltada para a globalidade da IES;
- definição de planejamentos e ações futuras;
- metodologia na organização de atividades.

Análise dos níveis da Instituição:

- nível declaratório: análise dos textos que fundamentam o projeto institucional (coerência e contradições);
- nível normativo: avalia a coerência entre as normas institucionais e a gestão prática das IES;
- nível da organização: avalia se a IES conta com instâncias que promovam a qualidade compatível com as modalidades de ensino, pesquisa e extensão e sua efetividade acadêmica e social;
- nível dos resultados: avalia a eficácia e a efetividade acadêmica e social dos processos desenvolvidos: formação de profissionais, produção acadêmica, artística e cultural disseminada no âmbito técnico-científico e social, entre outros.

3. Dimensão: interna e externa

Conaes: coordena o processo de avaliação em âmbito nacional, define prazos, garante a integração, coerência dos instrumentos, práticas de avaliadores, capacitação de avaliadores, análise dos

relatórios do Inep, elabora pareceres conclusivos e encaminha-os, promove seminários, debates e reuniões, assegura a qualidade e a coerência, promove seu aperfeiçoamento permanente e oferece subsídios ao Ministério da Educação para a formulação de políticas.

Inep – órgão responsável pela operacionalização dos processos coordenados pela Conaes, implementa deliberações e proposições no âmbito da avaliação.

CPAs – ligadas ao Sinaes são responsáveis pela “condução dos processos de avaliação internos da Instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep”. Daí decorre o seu papel na elaboração e desenvolvimento de uma proposta de avaliação, em consonância com a comunidade acadêmica e os Conselhos superiores da IES.

Avaliação das instituições:

- auto-avaliação: conduzida pelas CPAs
- avaliação externa: realizada por Comissões, designadas pelo Inep.

Além disso, existe a avaliação dos cursos de graduação, o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes, informações do Censo da Educação Superior e do Cadastro de Educação Superior e dos relatórios e conceitos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para os cursos de pós-graduação.

Etapas da Avaliação Interna

1ª Etapa: Preparação

- Constituição da CPA
- Sensibilização
- Elaboração do Projeto de avaliação

2ª Etapa: Desenvolvimento

- Ações
- Levantamento de dados e informações
- Análise das informações
- Relatórios parciais

3ª Etapa: Consolidação

- Relatórios
- Divulgação
- Análise crítica

Avaliação externa

Especialistas externos avaliam curso, áreas, planejamento e gestão das IES. Este processo é composto de duas etapas: visita dos avaliadores à instituição e elaboração do Relatório de Avaliação Institucional.

Os resultados do programa de avaliação (interna e externa) são encaminhados à Conaes para o parecer

conclusivo. Este parecer será a base para subsidiar a melhoria da qualidade acadêmica e o desenvolvimento de políticas internas da Instituição, bem como para implantação ou manutenção de políticas públicas relacionadas à regulação do sistema de educação superior no país.

A eterna busca da razão de ser da educação

Na busca da razão de ser, estão inúmeros fatores, como se pode constatar, mas há uma forma de pertinência ou de responsabilidade social que para o sistema comunitário é essencial: o encontro da instituição educacional e do professor e do aluno. Dessa simbiose, do sonho de cada um, da diversidade cultural que não se traduz apenas pelo acesso ao ensino, mas se traduz, sobretudo, pelo encontro de cada um como pessoa e como ser em formação é que se constrói a consciência coletiva e a melhor aprendizagem.

O ambiente comunitário que envolve o estudante deve ter como componente o fator educativo. Um ambiente cuidado educa para o bem e para o belo. A competição desenfreada não educa para a solidariedade. Um ambiente em que professores não cumprem seus compromissos não favorece a educação para a responsabilidade.

A instituição de educação deve dialogar com saberes, pessoas e com o contexto social, criando experiências novas e diferentes, motivos de desafios que, superados, provocam debates e oferecem a inovação no ensino.

no, redesenhando modelos, sistemas e novas bases de responsabilidade social e “espaços públicos de educação”. (FRANTZ, 2002,p. 17).

A postura ética deve acompanhar as ações dos dirigentes das instituições educacionais, orientar as relações pedagógicas e de trabalho no seu interior. A coresponsabilidade e a observância das decisões colegiadas fazem a administração solidária e o empreendedorismo, aliadas à qualidade e a interação social, características das quais não se deve, nem se pode abrir mão.

Tendências para o século XXI

Na discussão sobre o sistema educacional e modelos de instituições, constata-se que:

- o modelo comunitário pode ser uma alternativa a ser estimulada, uma vez que se trata de um sistema, cuja concepção, alicerçada na cooperação, além de cumprir sua atividade fim, através de um processo de gestão compartilhada, apresenta um custo reduzido;
- a dinâmica que se exige do novo homem/mulher, o espírito empreendedor solidário, o conhecimento e a “educação integral devem ser vivenciados no dia a dia dos povos”.

A grande pergunta que fica:

Como entrelaçar saber e vida?

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Tabajara L.de; BETITO, Robert. *Educação, Sistemas Dinâmicos, Tragédia do Bem Comum e Consscientização*. Disponível em www.dmat.furb.br/~taba/Educação.htm. Acesso em ago/2004.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR (1998: Paris, França). *TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O SÉCULO XXI*. Tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999; p. 96; p. 123-130.

CURY, Augusto. *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Rio de Janeiro, Sextante, 2003. p.09.

Diretrizes para a avaliação das instituições de Educação Superior. CONAES/MEC. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em jul./2004.

IX Conferência Ibero-americana dos Ministros da Educação. Declaração de Havana. “Qualidade da Educação: Equidade, Desenvolvimento e Integração ante o Desafio da Globalização”. Havana. Cuba. 2/7/99. Disponível em www.ori.brpt.org/ixcie.htm. Acesso em jul.2004.

MORAN, José Manoel. *Ensino e Educação de Qualidade*. Disponível em www.eca.usp.br/prof/moran. Acesso em ago.2004.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. CONAES/INEP. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em jul./2004.



INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PAULISTAS E O CUMPRIMENTO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL

GABRIEL MARIO RODRIGUES*

À guisa de introdução

De uma hora para outra, um rei viu-se portador de doença incurável. Desenganado pelos médicos e com os dias contados, confiou uma missão ao seu confessor: que movesse mares e montanhas em busca da cura.

O sacerdote pôs-se em marcha. Percorreu todos os rincões da Terra até que, já perto de onde o mundo acaba, conheceu uma bruxa, a mulher mais feia e repugnante de todos os tempos.

A bruxa disse que tinha poderes para a cura. Mas também disse que as suas poções mágicas só fariam efeito se o rei a desposasse.

Sabedor dos caprichos do rei, cuja nobre linhagem inviabilizaria a insólita união, mesmo assim o sacerdote levou a bruxa para o reino. Lá, empreendeu uma campanha junto à corte e ao próprio soberano. No fim, persuadido pelo confessor e pela morte iminente, o rei depois de curado, cumpriu o prometido.

A festa do casamento estava no seu auge quando, entediados com as intrigas e as injúrias dos convivas, os noivos abandonaram o salão e foram para os aposentos reais.

Já no quarto, a bruxa pediu ao rei permissão para sair por uns instantes. Quando retornou já não era a mesma, e, sim, uma bela e encantadora da mulher. – Quem és tu? perguntou, perplexo, o rei.

– Sou a bruxa, a tua rainha. Com os meus poderes, durante doze horas serei a mulher mais linda do mundo e nas outras doze, a mais feia. Agora, meu amado rei, escolha o período que me queres assim.

Confortado diante da grata surpresa, o rei sentenciou: – Devo-te a vida, amada minha, a liberdade da escolha é tua.

– Já que me deste liberdade, decido ser linda vinte e quatro horas por dia.

A atuação das instituições de ensino superior paulistas no cumprimento de sua responsabilidade social

As atividades extensionistas de caráter social desenvolvidas pelas instituições superiores particulares são uma mostra disso. A gestão com responsabilidade social ocupa, há muito, um lugar de destaque no

* Presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). Reitor da Universidade Anhembi Morumbi. reitoria@anhembibr

âmbito das instituições de ensino superior particulares (IES). Envolvidos com tais problemas, as IES buscam promover o desenvolvimento humano no País desenvolvendo ações alternativas e inovadoras junto às populações menos favorecidas.

O Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp) encomendou uma pesquisa à Franceschini Análises de Mercado que quantifica e detalha a atuação das IES no cumprimento de sua responsabilidade social. Neste sentido, o envolvimento das IES particulares do Estado de São Paulo nas ações comunitárias é um fato comprovado. Destaque-se também a participação de professores, estudantes e auxiliares de ensino nos projetos sociais não só como voluntária como também beneficiária dos projetos sociais

Verificou-se que 88% IES que desenvolvem projetos sociais nos mais variados setores – educação, saúde, cultura, meio ambiente, dentre outros – prestam cerca de 12 milhões de atendimentos por ano, envolvendo mais de 5 milhões de pessoas.

Constatou-se que os projetos sociais são, predominantemente, extra-curriculares – cerca de 75% – o que demonstra o compromisso das instituições com o custeio dos trabalhos desenvolvidos.

A pesquisa foi realizada em 440 IES particulares em todo o estado de São Paulo o que significa 66% do universo total. Assim, por se tratar de uma amostra bastante representativa a margem de erro é mínima – de 3,4% – e o índice de confiabilidade é máximo – de 95,5%.

Foram levantadas informações sobre área de atuação dos projetos implementados pelas IES, dos cursos e das pessoas envolvidas, bem como os níveis de participação da comunidade e a existência de parcerias. Foram, ainda, analisados os dados em relação aos objetivos dos projetos, às atividades desenvolvidas, ao perfil dos beneficiados e da comunidade atendida.

A pesquisa valida, por sua abrangência, como pode ser verificada pelos dados abaixo, a importância do trabalho social prestado pelas instituições de ensino superior particulares.

- 66% das IES do Estado de São Paulo foram pesquisadas;
- 88% das IES realizam projetos sociais;
- Cada IES desenvolve em média 12 projetos sociais por ano, que resultam em cerca de 5,4 milhões de pessoas atendidas e mais de 12 milhões de atendimentos;
- 75% dos projetos sociais são extra-curriculares.

Os projetos foram classificados entre curriculares e não-curriculares. E as instituições de ensino foram identificadas como filantrópicas e não-filantrópicas.

As IES filantrópicas – legalmente obrigadas – destacaram-se pelo caráter assistencial na área da saúde, com 2,8 milhões de pessoas atendidas por ano. São elas também as que reúnem o maior número de projetos por instituição, no total de 20, beneficiando cada uma 44 mil pessoas por ano. Estimativamente, as IES filantrópicas beneficiam 3,1 milhões de pessoas.

Como representam 82% das IES particulares, as não-filantrópicas, são as que desenvolvem a maioria dos projetos sociais, num total de 68% do universo pesquisado.

Destaque-se a expressiva participação da comunidade acadêmica: 90% dos projetos sociais contam com colaboração efetiva dos professores. A participação dos alunos também é alta (85%), assim como dos funcionários (73%).

Destaque-se, ainda, para o envolvimento dos demais segmentos da sociedade nos projetos. As parcerias com outras instituições e empresas, como ONGs, escolas, hospitais, iniciativa privada e governo também é expressiva (56%). E, em média, 46 pessoas participam em cada projeto.

Portanto, as instituições de ensino superior têm uma grande capacidade mobilizadora por meio do envolvimento de professores e alunos:

- 90% dos projetos têm participação de professores;
- 85% dos projetos têm participação de alunos.

Educação como busca da integração e da inclusão social

Por vocação, a Educação é a área com maior número de projetos nas instituições pesquisadas, correspondendo a 46% do total e beneficiando 1.721.809 pessoas anualmente.

As atividades desenvolvidas envolvem a alfabetização, o reforço escolar, o estímulo à leitura, a orientação de portadores de necessidades especiais e, ainda, a capacitação de alfabetizadores.

Os principais beneficiados são alunos da rede pública, idosos e dependentes químicos. Um expressivo número de projetos é extracurricular (78%) e grande parte realizada em parceria com prefeituras e com programas federais:

- 445 projetos desenvolvidos na área educacional;
- 66% projetos educacionais realizados com parcerias.

Capacitação profissional para permitir a inserção no mercado de trabalho

Os projetos de capacitação profissional correspondem a 15% do total e buscam a inserção no mercado de trabalho e a geração de renda. A participação dos alunos é expressiva: 59 alunos por projeto, em média. As atividades oferecidas abrangem informática, matemática financeira, línguas, eletricidade e eletrônica, ciências contábeis, beleza (cabeleireiro, manicure e pedicure), corte e costura e culinária:

- 79% dos projetos de capacitação profissional são extra-curriculares

Saúde beneficia o maior número de pessoas

A área da Saúde atende ao maior número de pessoas – 4.568.535 – nos 242 projetos levantados pela pesquisa. Clínica geral, imunização, contracepção, análises laboratoriais, radiografia, além de psicoterapia, odontologia, fisioterapia e fonoaudiologia, entre outros, são as áreas mais desenvolvidas, quer no tratamento quer na prevenção. Além disso temas relacionados à higiene, sexualidade, controle nutricional são tratados por meio de palestras.

Apesar de fazer parte da formação dos universitários, a maioria dos projetos da área de saúde –60% – é extra-curricular. E 55% dos projetos desenvolvem-se em parceria com associações beneficentes, sindicatos, fundações, empresas privadas e governo. Atendem pelo Serviço Público de Saúde e são também desenvolvidos em hospitais particulares, sempre beneficiando as camadas mais carentes da população:

- 4.568.535 pessoas beneficiadas por projetos de saúde;
- Cerca de 30% relacionam-se à área da educação.

Cultura e artes têm grande participação da sociedade

Os projetos de cultura e artes atingem um número expressivo de pessoas –1.602.180 – apesar de corresponder a apenas 15% do total de projetos. Con-

tam com grande participação da sociedade: 27 pessoas e 118 alunos, em média, por projeto, e contemplam as áreas de: música, artes plásticas, teatro e literatura e educação. Os beneficiados geralmente são pessoas de baixa renda e de pouco acesso às atividades culturais.

- 45% dos projetos culturais contam com participação da sociedade;
- 1.602.180 pessoas beneficiadas.

Lazer e esporte amador melhoram a qualidade de vida

As ações nas áreas de lazer e esporte procuram unir a atividade física à integração social, promovendo socialização, inclusão e cidadania. Mobilizam e beneficiam 1.813.949 indivíduos. Estudantes e voluntários trabalham em conjunto com orfanatos e associações beneficentes para idosos e portadores de necessidades especiais, e atendem também alunos da rede pública de ensino. Palestras e orientações, caminhadas, exercícios e atividades lúdicas com crianças, campeonatos, festas temáticas, até a prática de esportes como vôlei, futebol e basquete são as ações praticadas.

- Participam 87 alunos por projeto;
- 50% têm participação de voluntários da comunidade;
- 80% dos projetos são extra-curriculares.

Necessidades básicas estimulam a solidariedade

Desenvolvimento de campanhas de arrecadação de alimentos, remédios, agasalhos e doação de sangue são algumas das atividades dos projetos na área. Além das ações sociais filantrópicas, são também desenvolvidas outras atividades, dentre as quais se destacam: reciclagem de materiais, análise de água em áreas contaminadas, ampliação e reforma de residências para crianças em situação de rua, laudo técnico estrutural para reformas, entre outros. A grande maioria das ações – 64% – realiza-se em parceria (64%), sendo os beneficiados os próprios parceiros, como instituições beneficentes, asilos e orfanatos como por exemplo:

- 859.140 pessoas são beneficiadas;
- Combate à fome é a principal preocupação.

Inclusão digital qualifica profissionalmente os beneficiados

Nos projetos de Inclusão Digital são realizadas oficinas que trabalham a formação profissional, num total de 67.245 pessoas beneficiadas. As atividades educação, cultura e lazer, além de qualificar profissionalmente, aumentam a auto-estima e as chances de inserção no mercado de trabalho. As aulas incluem programação, editoração, internet, palestras sobre tecnologia e ainda oferta de serviços de manutenção. Os projetos nessa área correspondem a 8% do total e possuem o maior índice de projetos extra-curriculares (92%).

- 92% dos projetos são extra-curriculares.

Meio ambiente conscientiza população sobre preservação

Embora concentre apenas 6% dos projetos sociais, a área de meio ambiente atende 727.529 pessoas. Conta com uma grande adesão de alunos e voluntários – 84 alunos por projeto. Tais projetos, cujo objetivo é conscientizar a população sobre a necessidade de preservação do meio ambiente são, na maioria, extra-curriculares e têm alto envolvimento com a área de educação – 55%. As atividades desenvolvem-se por meio de boletins informativos, palestras, cursos, oficinas educativas e atividades ao ar livre. A participação da comunidade é considerada fundamental nessa área, já que o trabalho de um simples colaborador pode beneficiar mais de uma centena de pessoas. São os projetos que contam com o maior índice de parcerias:

- 84% dos projetos são realizados em parcerias;
- 80% dos projetos são extra-curriculares.

Atendimento jurídico gratuito à população

A principal atividade na área jurídica é o atendimento gratuito à população carente. Como boa parte dos projetos integram o currículo dos estudantes de Direito das IES, a participação dos alunos é bastante

expressiva – cerca de 208 alunos por projeto. As principais parcerias nessa área são realizadas com prefeituras, fóruns e tribunais, o que permite realizar um alto número de atendimentos.

- 46% dos projetos são curriculares;
- Participam em média 208 alunos por projeto;
- 205.357 pessoas são beneficiadas por ano.

Conclusão

As estórias, mitos, contos de fadas, lendas de folclore servem para fazer comparações com a realidade e contribuem para entendê-la e interpretá-la melhor.

Buscou-se com a estória contada na introdução do texto mostrar que, no caso específico do ensino particular, se o Estado (o rei) confiasse mais nas instituições de ensino superior (a bruxa), e melhor reconhecesse seu valor, a sociedade muito se beneficiaria.

Na estória, a bruxa conseguiu convencer o confessor que tinha a solução para a cura do Soberano. No contexto real, o ensino superior particular precisa mostrar ao Estado os inestimáveis serviços prestados à sociedade.

Para tanto, precisará desenvolver um importante e sistemático trabalho de divulgação das ações das instituições de ensino superior – não por intermédio de um sacerdote/confessor, como na estória, mas por um

comunicador/interlocutor – capaz de demonstrar com estudos e pesquisas a importância do ensino particular.

Por meio da oferta de um ensino de qualidade e do desenvolvimento de iniciativas inovadoras, o ensino particular busca dar mais oportunidades à população para vencer as barreiras de acesso ao conhecimento e para obter uma formação profissional e cidadã.



A REFORMA UNIVERSITÁRIA: MITOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

IVAN ROCHA NETO*

Apresentação

As reflexões propostas encontram motivação no entendimento de que a instituição universitária é ainda *essencial e especial* à sociedade, mas compreendendo que o paradigma que a sustentou até agora precisa ser urgentemente revisto. Discute a validade da distinção entre público versus privado com base apenas na natureza de sua gestão ou da fonte de financiamento. Defende-se neste ensaio que todas as IES prestam serviço público – o de Educar, envolvendo ensino profissional, pesquisa e extensão, e o mais importante, à formação de cidadãos. Isto é o que distingue as instituições universitárias dos institutos ou cen-

tros de pesquisa, da formação profissional ou dos treinamentos oferecidos pelas empresas ou outras instituições exclusivamente dedicadas a esta missão, ou das ONGs ou órgãos estatais em relação à prestação de serviços sociais.

Introdução

Muito se tem discutido sobre a “crise” das universidades. Impressiona o fato de que autoridades e alguns renomados acadêmicos reproduzam mitos, meias-verdades, ou assertivas sem fundamentação. Falsos fundamentos sequer escondem interesses de natureza política, ideológica e/ou corporativa. Tem sido repetida a afirmação “universidade pública, gratuita, e de qualidade”. Para que tantos adjetivos e repetições? Não seria uma forma de negação? Se a expressão fosse realmente fundamentada e generalizável, para que insistir com tantas repetições? Mais parece uma profissão de fé.

* Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Católica de Brasília.
ivan@pos.ucb.br

Este ensaio resultou da participação do autor em uma mesa redonda no seminário promovido pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp) e pela Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp) para discutir o ProUni e a reforma universitária.

Tal comportamento pode ser entendido como natural, pois simplesmente não é possível ser neutro. O que não parece natural no meio acadêmico é adotar “verdades” sem exploração das suas contradições. Não há incertezas. Não há perguntas. Portanto, neste ensaio pretende-se levantar algumas. Preferiu-se adotar essa abordagem, em lugar de apresentar respostas prontas, de modo a estimular a reflexão e a diversidade de interpretação dos leitores.

Não se pretende esboçar um diagnóstico da realidade, porque tal objetivo não é possível – as pessoas, ao “olharem” o mesmo fenômeno, fazem distintas interpretações, com base em suas clarezas ou cegueiras, limitadas que são pelas ideologias e posicionamentos políticos que adotam, bem como pelas “verdades”, quase sempre autoritárias.

Simplesmente a tão propalada “reforma universitária” pode ser revelada como um eufemismo, sem que nenhuma mudança de paradigma tenha sido proposta ou realizada.

Como resultados de encontros, seminários e comissões, têm sido registradas recomendações, que pouco ou nada iluminaram em relação às crises de *identidade* das instituições universitárias. Talvez, até mesmo porque essas crises não possam mesmo serem resolvidas, caso sejam mantidos os mitos, os motivos e os paradigmas atuais.

A sociedade contemporânea vive um momento caracterizado pelos impactos provocados pelos avanços científicos/tecnológicos, bem como pelas alterações de hábitos e valores sociais. Há perguntas que requerem

mais reflexões – abertura de *corações, mentes e olhares*, para novas perspectivas. Novos desafios são postos à educação superior e às atividades de pesquisa ou de prestação de serviços.

De um lado, o antigo resiste, na tentativa de adiar a adoção do novo, gerando insegurança. Do outro, se requer experimentação e aprendizagem, de modo a ampliar o conhecimento, exigindo mudanças de várias naturezas. “Não se pode mudar sem conservar, nem tampouco, conservar sem mudar” (WHITEHEAD apud ROCHA, 2004). Além disso, os novos paradigmas precisam responder às antigas e às novas questões. É preciso questionar velhas ou meias “verdades”, com o propósito de descortinar outras possibilidades.

Os sucessivos governos têm entendido a *Educação* como mais um gasto/despesa em lugar de *investimento social e direito de cidadania*, ao mesmo tempo em que se esforçam para *controlar* as instituições não estatais de educação superior, a sociedade e as organizações, que investem *genuinamente* para realizar suas missões. Generalizam tudo. Como considerar autonomia nesse ambiente, cuja problemática vai muito mais além dos meios de financiamento?

A distinção público versus privado

A universidade, desde as suas origens, seja de gestão estatal ou particular, lembrando que, no princípio, algumas universidades se organizaram em torno de mosteiros e não eram sustentadas pelo

Estado, vem cumprindo, de forma muito especial, distintos papéis na evolução da educação, ciência e tecnologia, contribuindo pelo conhecimento à transformação da sociedade – embora isso nem sempre seja devidamente reconhecido. Mais que isso, agora tentam tratar a educação como uma mercadoria, que se estende ao ensino superior.

O Estado brasileiro entendeu a natureza especial da educação, concedendo imunidade em relação à cobrança de impostos, em troca dos serviços prestados por instituições sem fins lucrativos e outros particulares, dada a impossibilidade de sustentá-la de forma universal, com recursos públicos diretos. Agora, desconhecendo o espírito da concessão da *imunidade*, confundido-a com *isenção*, cobra um “imposto indireto” à educação superior, como se mercadoria fosse.

As reflexões propostas neste ensaio encontram motivação no entendimento de que a instituição universitária é ainda *essencial e especial* à sociedade, mas compreendendo que o paradigma que a sustentou até agora precisa ser revisto.

Desde tempos imemoriais se vem discutindo a *autonomia universitária*, sem quaisquer propostas eficazes, que seduzam os governantes e a sociedade. A idéia de *autonomia* tem sido confundida com *soberania, independência e liberdade total*, ou como *imunidade à avaliação*, ou *não obrigação de prestação de contas à sociedade*, ou ao debate e *negociação com outros atores*. Acaso soberania fosse possível, os meios seriam rapidamente esgotados. Aliás, já estão.

Aqui autonomia é entendida como a capacidade de decidir ou agir por si mesmo, com responsabilidade, sobre políticas, estratégias e ações, a partir das relações de interdependência sistêmica com outros atores e instâncias. Há graus de liberdade, mas nem tudo deve ser possível ou defensável.

A questão revela-se mais complexa e não pode, como querem alguns, ser reduzida apenas ao problema do financiamento. A autonomia necessária refere-se à validade do conhecimento, mas não em relação ao seu funcionamento como organização que presta serviço público. Tal reivindicação decorre de sua missão/natureza, com base no poder conferido pelo conhecimento dos seus protagonistas, desqualificando para esse efeito os leigos e até mesmo os que as sustentam ou promovem. Entretanto, isto não isenta as universidades da discussão dos seus papéis com os ímpares ou não acadêmicos, se necessitam de legitimidade social. Tal prática seria compatível com a idéia de democracia?

No presente artigo se discute a validade da distinção entre público *versus* privado com base apenas na natureza de sua gestão ou da fonte de financiamento. Defende-se aqui que todas as IES prestam serviço público – o de Educar, envolvendo ensino profissional, pesquisa e extensão, e o mais importante, à formação integral dos cidadãos. Isto é o que distingue as universidades dos institutos ou centros de pesquisa, da formação profissional ou dos treinamentos oferecidos pelas empresas ou outras instituições exclusivamente dedicadas a esta missão, ou das ONG ou órgãos estatais em relação à prestação de serviços sociais. Há uma importante distinção entre *ensino*, como

transmissão do saber, ou treinamento de práticas profissionais, e *educação*, como *formação e libertação* dos indivíduos – como transformação pessoal e coletiva, pela apropriação de conhecimentos.

A distinção entre universidades *públicas e privadas* certamente não seria – não deveria ser – suas fontes de financiamento, seja sob responsabilidade do Estado, cujos recursos provêm dos impostos pagos pelos cidadãos, ou de outras fontes, mas das suas *missões e razões de existência – suas identidades*. Portanto, a distinção que será feita em relação a esse critério será entre universidades *estatais e particulares*. Entre essas últimas – umas que cumprem seu papel social de prestação de serviço público, enquanto outras apenas visam a obter lucros, e as demais – *comunitárias e confessionais*, que têm outros papéis a cumprir, conjugados à missão de educar.

As idéias de *público e democrático* relacionam-se com a garantia de oportunidades iguais para todos (universalidade), independentemente das condições sociais, étnicas, religiosas, econômicas ou de outras espécies. Por outro lado, o conceito de *democracia*, tem-se restringido aos próprios âmbitos universitários, seus conselhos e processos eletivos, sem consideração aos interesses de outros atores sociais. Desta forma, como reivindicar os atributos de público ou democrático?

A questão da qualidade

A afirmação da qualidade, como critério de distinção entre universidades estatais e particulares, além de geralmente falsa, tem sido debitada exclusivamente à

realização de atividades de pesquisa, em lugar de considerar a missão de educar, em toda sua plenitude e complexidade.

Os papéis de vanguarda e de transformação social das instituições de educação superior foram perdidos. Em geral, novos conhecimentos têm sido gerados fora dos limites das instituições de ensino. No Brasil não é diferente, embora haja alta concentração de pesquisadores na academia (78%), ao contrário de outros países, inclusive que apresentam maior sucesso quanto à apropriação econômica e social dos resultados das atividades de investigação científica e tecnológica. Há estatísticas em profusão para demonstrar essa situação.

No contexto atual, o crescimento recente de instituições de ensino superior e de oferta de vagas tem sido espetacular, sem que o sistema de educação tivesse sido preparado ou repensado para responder aos novos desafios. Nesse sentido, uma verdadeira reforma universitária encontra-se mais que atrasada. As associações representativas das instituições estatais reconhecem isso, conforme registrado em carta recentemente enviada ao ministro da Educação. Para mostrar tal fato, nem precisamos recorrer à estatísticas, já por demais conhecidas. Está mais que provado que o sistema tornou-se obsoleto.

Da simples observação não exaustiva do ambiente de ensino superior no País, das estatais ou “particulares”, emergem os seguintes problemas:

- foco exclusivo na “formação” profissional, sem atenção à *ética ou aos princípios, valores e atitudes, em preparação à vida e à cidadania*;

- privilégio para o desenvolvimento de habilidades *instrumentais e operacionais*, em detrimento da formação política, e do desenvolvimento das *competências sociais*;
- *ensino profissional padrão*, sem potenciar os talentos individuais e competências especiais; exames de ordem também padronizados/homogêneos;
- processos de avaliação da aprendizagem fundados na repetição e na reprodução retórica, sem consideração ao desenvolvimento da capacidade de realização prática, de crítica, de investigação e de criação;
- entrada exagerada de novas instituições de ensino superior, sem cobrança de qualquer responsabilidade social; o poder econômico prevalece, e a concorrência tornou-se predatória, em um mercado saturado; não são todas as instituições estatais ou particulares que se enquadram nesta condição, pois há as que, mesmo com fins lucrativos, prestam bons serviços, com papel e responsabilidade social; não cabe generalizar, tal como se tem feito;
- mercado crescente de consultoria, para elaboração de projetos encomendados e padronizados; tráfico de influência de “autoridades” para aprovação de cursos e instituições; fábricas de projetos institucionais e pedagógicos arcaicos e de “prateleira”, mantendo a mera especialização profissional, sem propostas capazes de acolher a diversidade de talentos ou a enorme variedade de possibilidades de atuação profissional;
- crescimento desmedido de cursos clássicos, sem qualquer preocupação, com avaliação prospectiva,

nem com os ambientes locais, nem com as tendências internacionais; proliferam cursos de Direito, Medicina, Administração, Economia e Agronomia, entre outros, sem que inovações sejam introduzidas, enquanto crescem as taxas de evasão, pelas dúvidas geradas sobre a relevância dos mesmos;

- impedimento à inovação, porque as mesmas exigências de conhecimentos se aplicam igualmente para todos;
- inadimplência elevada e sazonal nas não estatais, dadas as condições econômicas do País, limitando as possibilidades de investimentos;
- busca equivocada pelos diplomas por parte dos estudantes, sem preocupação com a aprendizagem, iludidos pelas falsas promessas de ascensão social; importam as “notas” e os diplomas, e menos a aprendizagem.

Não causam surpresas, resultados sociais precários da educação superior, com escândalos que têm sido frequentemente divulgados na mídia, sobretudo de natureza ética: sociedade pouco inovadora; professores despreparados, apesar de muitos qualificados com titulação de mestrado e doutorado; instituições sem infra-estrutura; lutas corporativas, sem qualquer fundamento ético; corrupção, violência, e falta de oportunidades de trabalho, sobretudo, pela incompetência e ausência de ética por parte de muitos dos profissionais já formados.

Atualmente, nem mesmo a geração de conhecimento novo tem sido privilégio das IES. Nem das estatais,

nem das demais. Cabe perguntar: quantos docentes são dedicados à missão de educar? Quais suas credenciais para educar?

Alguns empregam boa parte do tempo na realização de pesquisas, sem qualquer relação com ensino ou com a extensão. A ausência de integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, condição essencial do processo de educar, tal como determina a Constituição, simplesmente não é levada em conta. A criação da gratificação a atividade de ensino (GED) nas IES federais, por si mesma, denuncia a falta de compromisso com o ensino de graduação.

Os números do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq mostram baixa proporção (próxima de 1/1) entre docentes/pesquisadores e estudantes, normalmente de pós-graduação, envolvidos em projetos conforme mostra o gráfico 1.

Em média, conforme dados de 2001, há 11 estudantes por docente em tempo integral nas IES federais, enquanto há 17 para cada docente, com a mesma carga de dedicação, nas não estatais (ver quadro 1). O que acontece com o contingente de estudantes excluídos? Além disso, a média esconde a concentração de pessoal qualificado e de pesquisa no Sudeste e em poucas instituições. Assim, para a maioria das instituições estatais, a atividade de pesquisa é incipiente. O mesmo ocorre entre as não estatais.

Os indicadores de apropriação social ou econômica dos conhecimentos gerados como resultado das atividades de pesquisa nas universidades mostram péssimo desempenho. Enquanto o Brasil produz 1,4% das publicações internacionais a proporção de patentes ou de conhecimentos apropriados tem sido baixíssima. Assim, cabe a pergunta: de qual qualidade se trata? Seguramente não seria em relação ao processo educativo.

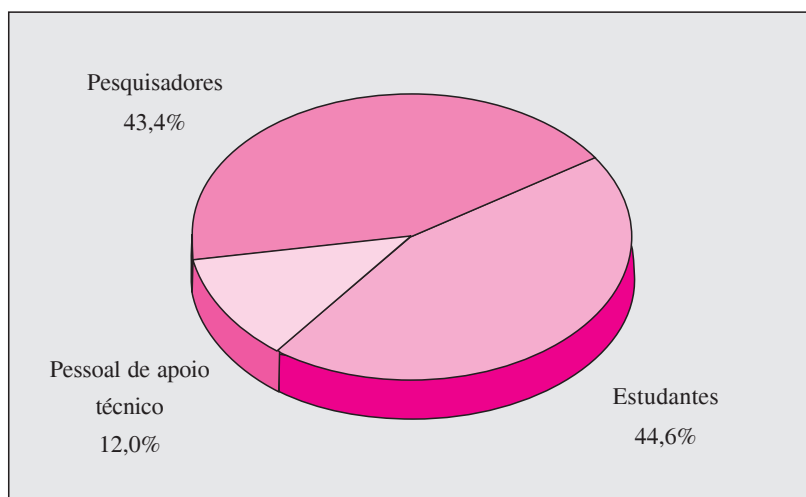


Gráfico 1. Distribuição percentual dos participantes do censo do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP), por tipo de participante – 2002.

GRANDES NÚMEROS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – GRADUAÇÃO – 2001

GRANDES NÚMEROS	TOTAL	Categoria Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Instituições	1.391	67	63	53	1.208
Cursos	12.155	2.115	1.987	299	7.754
Matrículas	3.030.754	502.960	357.015	79.250	2.091.529
Concluintes	352.305	58.726	46.584	11.331	235.664
Docentes em exercício	204.106	45.058	31.816	4.426	122.806
Servidores em exercício	199.088	56.596	41.436	3.013	98.043
Docentes total (percentual)					
Com Mestrado	33,2	33,3	25,8	28,6	35,3
Com Doutorado	21,0	35,2	35,3	9,8	11,8
Relação alunos/docente em exercício	14,8	11,2	11,2	17,9	17,0

Quadro 1. Dados gerais da Educação Superior por dependência administrativa – 2001

Considerando esse indicador, a proporção de docentes em tempo integral, os orçamentos das estatais, e as atividades de pesquisa financiadas com recursos públicos, majoritariamente aplicados nas IES estatais, fica claro que o custo por estudante é muito maior nessas instituições, embora alguns tentem realizar “magias”, para demonstrar o contrário.

Cabe também discutir, o mito da qualidade das IES “públicas” assumindo que todas realizam educação de excelência. Tem sido generalizada a idéia de que a educação superior de qualidade é oferecida pelas insti-

tuições estatais e que as IES “privadas” prestam um serviço de segunda categoria. O fundamento desta idéia é de que a pesquisa é realizada nas “públicas” e que não se realiza investigação nas instituições particulares.

Algumas instituições não estatais investem em pesquisa, inclusive com recursos próprios. Por outro lado, algumas estatais desenvolvem atividades de investigação, mas não investem recursos de seus orçamentos. Portanto, trata-se de uma generalização sem fundamento.

Além disso, quais os resultados e os indicadores que são usados para aferir a qualidade da Educação? A cobrança de qualidade nas instituições não estatais tem sido feita, tanto por parte dos estudantes quanto pelo Ministério da Educação (MEC). Até mesmo com exigências que extrapolam, em muito, o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em geral não atendidas pela maioria das estatais. Quem cobra qualidade das estatais? Os estudantes que não pagam? O MEC, desautorizado para esse efeito, porque não dispõe de orçamentos compatíveis com as cobranças de sua própria gestão?

A generalização da afirmação de que as universidades estatais são todas de *melhor qualidade* que as demais também não resiste ao menor questionamento. Há quem diga que *qualidade é igual a recursos*. Claro que tal afirmação simplifica, mas apresenta forte correlação. Também é evidente há instituições melhores que outras na missão de educar, mas as diferenças não podem ser generalizadas apenas com base na natureza institucional ou nas atividades de pesquisa dissociadas do ensino. Há instituições *não estatais* melhores que outras ditas “*públicas*”. Não é necessária muita inteligência para compreender a falsidade de tal generalização.

Nas IES estatais o acesso à carreira docente é extremamente difícil, e realizado mediante concursos públicos, mas, em compensação, uma vez contratados, os cargos são praticamente vitalícios, independentemente de qualquer avaliação. Em oposição, as contratações nas IES particulares são acompanhadas pelos sindicatos, mas basta apresentar qualificação adequada para ingresso na carreira. De outro lado, não há garantia de

permanência. Não é preciso ser entendido em comportamento humano para entender que docentes nas IES estatais podem ser descomprometidos, enquanto nas particulares, ou apresentam empenho, desempenho e produtividade, ou correm o risco de rápida demissão.

Por outro lado, nenhuma instituição, seja estatal ou particular, será melhor em tudo, em todos os cursos, em todas as áreas ou em todos os temas de pesquisa. A avaliação mais recente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2004, inusitadamente, mostrou quedas de conceitos de programas de algumas instituições “públicas” das mais renomadas, e melhoria em outras IES “privadas”. Em todas, ou em qualquer uma, há sempre grupos de excelência, mas também cursos/grupos de desempenho menores.

Custos versus gratuidade

O autor declara-se favorável à manutenção/existência da universidade estatal e “gratuita”, embora alguns questionamentos sejam pertinentes. A primeira refere-se à gratuidade generalizada. Questiona-se essa prática com fundamento na justiça social, e não como uma forma de “privatização” da educação estatal ou como único meio de financiamento, ou ainda, para reduzir os custos ou compromissos do governo. Muito menos são aceitas as mesmas motivações de algumas organizações internacionais.

Por outro lado, se entende também que há muito mais espaço, inevitável e saudável às instituições não estatais. Tal configuração não é novidade em outros países.

A proposta defendida é a de que os orçamentos das universidades sejam mantidos e corrigidos, mas a gratuidade poderia ser seletiva e justa, tal como tem sido praticado pelas instituições de caráter filantrópico.

As estatais são financiadas com recursos provenientes dos tesouros federal, estaduais ou municipais. Todos pagamos os impostos que sustentam as universidades estatais. Como reivindicar que sejam realmente gratuitas? Uns pagam por outros. As famílias dos estudantes das instituições não estatais pagam imposto duplo – o que é cobrado pelas IES “particulares”, e também pelos custos das estatais – sendo negativamente discriminados nos programas de governo. Há muitos programas aos quais as instituições não estatais não têm acesso.

Tal situação gera efeito perverso. São os que menos podem que pagam, enquanto os mais ricos têm acesso às instituições estatais “gratuitamente”. Muitos têm também tentado demonstrar o contrário, mas a melhor proporção encontrada ainda demonstra a minoria absoluta de estudantes carentes nas IES estatais – estudos realizados pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Universidade de Brasília (UnB). Como defender tal argumento?

Os fatos e os números ensejam outras interpretações. Segundo dados do Ministério da Ciência e Tecnologia, apenas dez instituições, dentre elas nove (9) estatais, concentram 70% dos recursos investidos em pesquisa no País. O que acontece com as demais? Acaso investem recursos próprios em pesquisa? Caso positivo, os recursos próprios investidos são significativos?

Por outro lado, apenas cinco IES, três de São Paulo e todas estatais concentram mais de 60% dos recursos do Programa de Apoio aos Núcleos de Excelência (Pronex). Como afirmar que o ensino oferecido por essas instituições seja gratuito? Quem paga esta conta?

O Conselho Nacional de Educação

Há uma reflexão aplicável ao ambiente da educação superior no Brasil: “onde há excesso de normas, há pouca ética”. Esta tem sido a tônica da gestão do sistema educacional brasileiro – excesso de normas, com muitas suspeitas de corrupção e de abuso de poder econômico, independentemente dos sucessivos governos. Esta não é uma questão nova, já denunciada por Rui Barbosa e Darcy Ribeiro, que expressavam a idéia de que a “legalidade não garante qualidade”. No Brasil, sempre houve excesso de normas para regular a educação, mas a qualidade se manteve precária.

Assim, cabe perguntar: qual o papel do Conselho Nacional de Educação? Para tratar da política de educação do País, ou para exercer a função de cartório, autorizando cursos e instituições? Para criar dificuldades para poder vender facilidades?

Há problemas na sua própria concepção. O poder conferido aos conselheiros ou a outras autoridades enseja oportunidades de corrupção de diversas formas e de abusos do poder econômico. Este foi o problema do antigo Conselho Federal de Educação (CFE). Foi mudado o nome, mas não a constituição e os papéis.

Por que não confiar nos conselhos universitários ou nos de ensino, pesquisa e extensão das instituições credenciadas? Acaso seus membros são menos qualificados, competentes ou éticos? Há “formas de vida inteligente” (talvez até mais), além dos limites dos órgãos de governos, dos conselhos e das autoridades constituídas. É preciso discutir seriamente a legitimidade e a competência dessas instâncias.

Por outro lado, não se deve deixar as coisas ao “sabor do mercado”.

Parece pertinente, a reflexão de Ruben Alves,

Eu era jovem e andava por um caminho plano e seguro. Todos os seus detalhes me haviam sido ensinados. Ele estava todo sinalizado com tabuletas para evitar que alguém se perdesse. Em algumas tabuletas se liam *Certezas*, em outras *Proibições*. As certezas nos dizem que já encontramos a verdade. Quem já encontrou a verdade deixa de procurar. As certezas, então, embalam a inteligência, que se põe a dormir. É tranquilizante saber-se possuidor da verdade. As proibições, por sua vez, nos dizem o que não se pode fazer. Sabendo-se o que não se pode fazer somos libertados da terrível necessidade de tomar decisões.

O Programa Universidade para Todos – ProUni

O programa do atual Governo Federal, no âmbito da política de educação superior, no sentido de cumprir o Plano Nacional de Educação (PNE), optou pelas seguintes diretrizes: expandir a universidade “pública” e “gratuita”; rever e propor novas modalidades/possi-

bilidades de financiamento estudantil; e, conceder bolsas de estudo para estudantes carentes.

Alguns, na maioria defendendo de forma corporativa as IES federais, apontam contradições entre esses propósitos, mas partem de uma visão maniqueísta, envolvendo a noção de qualidade ‘setor público versus setor privado’: todas as IES de gestão estatal são boas e idôneas; e, todas as particulares são de má qualidade. É óbvio que tal generalização não encontra fundamentos. Há muitos exemplos contrários.

Outros propõem que os recursos correspondentes à *isenção* das cotas patronais das filantrópicas sejam direcionados à expansão da universidade “pública” ou para o financiamento estudantil. Por quê? A maioria das filantrópicas já não investe 20% de suas receitas brutas em bolsas para estudantes carentes, mediante acompanhamento e participação no processo decisório, de membros do corpo discente e da comunidade? Por que determinar, de forma autoritária, a própria seleção dos bolsistas, fixando percentagens de 50% e 100%?

Em primeiro lugar, há uma confusão entre os conceitos de *isenção e imunidade*. Em segundo, não haveria possibilidade de multiplicar as vagas das estatais da noite para o dia, mesmo com a criação de mais doze instituições ou com as prometidas 6.000 vagas para docentes. Há muitas resistências para ampliação de vagas em grande volume. Basta lembrar a reação às transferências *ex-officio*, que exigiria ampliação do número de turmas. Em terceiro, que é obrigação constitucional do Estado prover a educação para todos, seja

mediante acesso às instituições que administra, seja por meio de IES particulares ou confessionais.

Finalmente, já foi demonstrado que não há, de fato, falta absoluta de vagas. Com a expansão rápida do sistema, houve espaço suficiente para atender às necessidades e às demandas sociais atuais. Há outras variáveis. A idéia de que há muitas vagas ociosas, nas IES particulares, mais que demonstra o equívoco. A prática também já mostrou isso.

Sem considerar de forma sistêmica/orgânica todos os instrumentos disponíveis e dimensões, a meta do PNE de atingir até 2011 a marca de 30% de jovens entre 18 e 24 anos de idade matriculados em instituições de ensino superior não será alcançada. A educação superior do País simplesmente depende da iniciativa particular e também da confessional.

Com relação à expansão da universidade estatal há que considerar que o orçamento previsto para as instituições federais em 2005 permitiria recuperar, em três anos, 75% das perdas acumuladas ao longo dos oito anos anteriores. Somente tal constatação indicaria, para analistas mais sérios, a perda de qualidade de muitas das estatais, tão decantada ao longo dos anos, dependentes de orçamentos instáveis e insuficientes. Há laboratórios em péssimas condições e muitos docentes descomprometidos.

A taxa de expansão das matrículas nas universidades federais, que foi de 5% no período 2001/2002, passou a 6,8% em 2003/2004. Tal aumento não daria conta da demanda, nem da meta do PNE.

Paralelamente, é necessário repensar as modalidades de financiamento estudantil. O Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), mostra-se cada vez mais deficitário, porque, sem garantia de emprego para os bolsistas, há uma proporção significativa de inadimplência.

Segundo informações do MEC, o custo do Fies soma atualmente cerca de R\$ 1 bilhão, sendo que a inadimplência representa cerca de 20%. A questão não é apenas de proporção, mas a raiz de suas dificuldades está na sua própria concepção.

Para resolver o impasse o Governo, de forma nada democrática, mudou as “regras do jogo”, e transferiu o problema as IES não estatais, mediante concessão compulsória de bolsas de estudo.

O ProUni não compromete recursos do setor público – melhor seria dizer via orçamentária – mas dirige, de forma autoritária, o financiamento estudantil que sempre foi feito pelas IES filantrópicas de forma competente, socialmente compartilhada, e diversificada, para atender contingentes maiores de estudantes carentes. Não se trata de uma melhor qualificação da filantropia como querem alguns, pois tais práticas podem ser comprovadas e fiscalizadas. Reproduz-se o que ocorre em outras áreas do governo. Por incompetência de fiscalização e de defesas contra a corrupção, aumentam-se as taxas a serem pagas por todos.

O termo *adesão* é altamente impróprio, pois as IES filantrópicas e particulares foram “forçadas” a “aderir”, mediante ameaças de toda a sorte. Democrático? Não.

A forma de seleção de bolsistas proposta, além de não democrática, assume que as carências são iguais e discretas – não muito diferenciadas, fixando em 50% e 100% as bolsas. Além disso, o financiamento será incompleto, pois não dará conta de outros custos. Acabará “sobrando” para as IES não estatais o ônus de todo o programa. Isto acabou sendo reconhecido com a ampliação das modalidades de apoio do Fies, que agora também atenderá aos bolsistas com descontos de 50%. Há também escondido um aumento da carga tributária. Cerca de 85% das matrículas se dão em instituições sem fins lucrativos, filantrópicas ou não-filantrópicas.

Em 2005, 118 mil jovens com renda familiar por pessoa de até três salários mínimos poderão ingressar numa instituição de ensino superior, sendo que 72 mil com bolsa integral. Supostamente há um aumento de 60% a oferta de ensino gratuito num único ano, sem comprometer o orçamento do MEC, constitucionalmente assegurado.

É precária a posição do Brasil quando analisamos o ensino superior: apenas 9% dos jovens de 18 a 24 anos chegam ao terceiro grau. A expansão do ensino superior estatal depende do aumento dos investimentos públicos. O PNE previa um gasto total com educação pública de 7% do PIB, o que foi vetado.

Ao optar pela expansão da oferta nas IES não estatais, a proposta do governo pode estar cometendo vários equívocos e criando mais mitos. A elitização do ensino no País ocorre não por meio do vínculo institucional, mas pelo curso frequentado, e em cada curso a renda

média dos estudantes das IES estatais é superior à dos estudantes das particulares. Um outro grave equívoco é esperar que os recursos de renúncias tributárias sejam orientados para o financiamento das IES estatais.

O sistema de avaliação

O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), talvez seja a proposta mais interessante da “reforma universitária”. Não obstante, já mostra muitas contradições entre o discurso e a prática que se delineia. Enquanto propõe responsabilidade social, e identidade institucional, o MEC ameaça com padrões únicos para efeitos de avaliação e punição de cursos e instituições. O MEC já dá sinais claros de retorno aos velhos padrões de avaliação.

Defende-se o processo de avaliação como uma forma de *prestação de contas à sociedade e aperfeiçoamento dos serviços educacionais ou das atividades de pesquisa*. Não obstante, discute-se a legitimidade dos “cartórios” e os julgamentos tendenciosos e plenos de preconceitos, que não têm sido raros na comunidade acadêmica e nos órgãos do MEC. Apesar da denegação de que o sistema de avaliação não será punitivo, há todas as indicações de que o será, com as ameaças do MEC de intensificar os controles sobre cursos e instituições.

Na genética dos cartórios, há sempre a possibilidade de várias formas de corrupção e de abusos de poder, econômico ou de outras naturezas. Há problemas com

a tão propalada “*cultura de avaliação*” defendida pelo MEC. Propõe-se a idéia de que os processos somente serão legitimados se: forem orientados ao aperfeiçoamento das respectivas atividades, em lugar de visar à punição; tornarem públicos, transparentes e debatidos, com os avaliados, respeitando suas autonomias, e com a sociedade em geral; não envolverem o exercício de poderes individuais, que ensejem tentativas ou a realização da corrupção. A lição do antigo Conselho Federal de Educação (CFE) parece ter sido esquecida.

Conclusões

Pode-se concluir que o MEC e o CNE têm-se transformado em cartórios rígidos e nada democráticos. Conforme Lao Tsé, “Quando nasce, o homem é fraco e flexível. Quando morre fica rígido. Rigidez e resistência são sinais de morte. Fraqueza e flexibilidade, manifestações de vida”. Isto se aplica ao sistema de educação superior no Brasil. Há profusão de normas e regras que nada garantem em relação à qualidade.

Os juízos dos doutos conselheiros não podem ser politicamente neutros e, em geral, expressam interesses particulares, institucionais, corporativos, ou de grupos em concorrência. Trata-se de um jogo de poder, e muitas vezes de “privatização” dos papéis da sociedade e do Estado. Discussões dos seguintes mitos e equívocos precisam ser retomadas ou iniciadas, envolvendo outros atores sociais:

- a relação “público/privado” na educação superior;
- a gratuidade generalizada nas instituições estatais;
- o conceito de autonomia;
- qualidade com base no cumprimento da missão social de educar

A proposta é iniciar discussão para promover uma reforma universitária de fato.

Referências bibliográficas

- CAPES, Avaliação 2004. Disponível no site www.capes.gov.br
- CNPq, Diretório de Grupos de Pesquisa. Brasília, 2004, disponível no site www.cnpq.gov.br
- ROCHA, Ivan. *Gestão de Organizações de Conhecimento*. Brasília: Funadesp/Universa, 2004.



ESTADO E ENSINO SUPERIOR PRIVADO

**MARIA HELENA GUIMARÃES DE
CASTRO***
SERGIO TIEZZI**

A pesar dos avanços ocorridos na educação brasileira nos anos 90 do século XX, o ensino superior ainda tem tamanho reduzido para a necessidade de desenvolvimento econômico, tecnológico e social do País e é cada vez mais indispensável para atender os novos desafios da sociedade do conhecimento.

Uma das características principais do ensino superior brasileiro na década de 90 foi a expansão da oferta e o crescimento da demanda por ensino superior. No início, a característica predominante era a tendência à estagnação das matrículas. As instituições de ensino

superior (IES) no Brasil apresentavam uma média de somente 1,6 milhões de alunos matriculados desde o início dos anos 80 – menos de 10 % da coorte de faixa etária de 18 a 24 anos. A principal causa desta estagnação era a falta de número suficiente de alunos formados no ensino médio e dos formados com condições de prosseguir os estudos de nível superior.

Na década de 90, com a universalização do acesso ao ensino fundamental, melhoria do fluxo escolar e sistemática expansão do ensino médio, aumentou a pressão por cursos de ensino superior. Em 2002, cerca de 15,1% da coorte em idade universitária está matriculada no ensino superior, em São Paulo são 19,5%. Estes números são baixos comparados com países da América Latina (Argentina 36%; Chile 32%; Uruguai 30%; Venezuela 29%, segundo o World Development Indicators 2001) e a média dos países da OCDE, hoje em torno de 52% (OCDE, 2001). No ano de 2000, segundo a tabulação avançada do Censo Demográfico do IBGE do ano 2000, 33% do grupo etário entre 18 e

* Socióloga, professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), foi presidente do Inep, Secretária de Ensino Superior e Secretária – Executiva do Ministério da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso. Atualmente é Secretária Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo. mhcastro@sp.gov.br

** Sociólogo, foi da coordenação da área social na Casa Civil da presidência da República, diretor de projetos da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e assessor do Ministro da Educação. Atualmente é assessor no Governo do Estado de São Paulo. sergiotiezzi@sp.gov.br.

24 anos eram estudantes, mas, destes estudantes, apenas 15,1% estavam matriculados de fato no ensino superior, o restante eram ainda alunos do nível fundamental ou do nível médio de ensino, em cursos regulares ou de educação para jovens e adultos.

Entretanto, em consequência da extraordinária expansão e melhoria dos indicadores de eficiência da educação, o número de alunos concluintes do nível médio vem aumentando em ritmo acelerado. O mercado de trabalho, por sua vez, obriga cada vez mais a continuidade dos estudos para lograr melhores postos de trabalho.

Em 2002, havia no País 3,5 milhões de alunos e 1.637 instituições de ensino superior, das quais 73 eram federais, 65 estaduais, 57 municipais e 1.442 instituições privadas. Destas, 162 são universidades e 1.358 são instituições não-universitárias¹. De 1998 a 2002, foram incorporados 1.353.956 estudantes ao ensino superior, aumento equivalente a 63,6%. O número de alunos cresceu 84% na rede privada e 31% nas instituições públicas. Mantém-se tendência de aumento da presença feminina na graduação: as mulheres representam 57% do total. A grande maioria dos alunos, cerca de 58%, frequenta cursos noturnos. A matrícula continua concentrada na Região Sudeste, onde estão 50% dos estudantes. O estado de São Paulo concentra 28,4% do total de matrículas do ensino superior, 32% do total

das matrículas de ensino médio e 27,5% do total de concluintes de nível médio do país. Portanto, a concentração do ensino superior no Sudeste é proporcional ao número de concluintes do ensino médio. Em 2003, o total de formandos no Estado de São Paulo atingiu 700 mil alunos, aí incluídos os que completaram a educação de jovens e adultos de nível médio.

Predominantemente público até a década de 60, o ensino superior teve sua política modificada e deu espaço ao crescimento do setor privado. As instituições de ensino superior privadas expandiram-se rapidamente nos anos 70 e, mais recentemente, nos anos 90². Os dados do Censo do Ensino Superior mostram que a rede privada ampliou sua representatividade em relação ao número de estudantes. Em 1998, as instituições particulares detinham 62% da matrícula, índice que subiu para 70% em 2002. Tal crescimento foi mais significativo na região Sudeste, principalmente no estado de São Paulo, pelo simples fato de São Paulo concentrar historicamente o maior número de alunos concluintes do ensino médio interessados em continuar seus estudos.

A grande expansão do setor privado foi acompanhada de certa diversificação institucional, introduzindo uma diferenciação e hierarquização entre os estabelecimentos. Dessa forma, ao lado das poucas instituições

¹ Existem essencialmente quatro tipos de instituições classificadas por tipo de missão: a) Universidades – que desempenham as missões tradicionais de ensino, pesquisa e extensão em nível de graduação e de pós-graduação; b) centros universitários – instituições de ensino superior, cuja missão principal é o ensino de graduação; c) faculdades múltiplas ou integradas – instituições não-universitárias que oferecem programa em mais de um campo de conhecimento, como ciências sociais e tecnologia; d) faculdades ou institutos superiores – estabelecimentos únicos ou instituições isoladas, não-universitárias, que oferecem programas que incluem somente um campo de estudos, como, por exemplo, ciências sociais.

² Durante a década de 80, a evolução das matrículas sequer acompanhou o crescimento populacional. A razão não estava na falta de vagas no ensino superior, mas no reduzido número de alunos aptos a ingressar na universidade, simplesmente porque sequer conseguiam concluir o ensino básico. O Brasil possuía um sistema de ensino superior mais ou menos adequado, em termos de tamanho, às dimensões do nosso sistema educacional. O número de vagas no conjunto do sistema correspondia a apenas 1,2 vezes o de concluintes do segundo grau.

que praticavam o dispositivo legal, pretensamente uniformizador de “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, predominavam as pequenas instituições isoladas dedicadas exclusivamente ao ensino para atendimento da demanda e cujos padrões de qualidade eram bastante heterogêneos. Às antigas escolas privadas de natureza confessional ou não-lucrativa, somaram-se, em maior número, às instituições criadas pela iniciativa empresarial.

A análise dos indicadores do ensino superior no período 1998-2002 consolida tendências apontadas durante a década de 90. Entre eles, destacam-se:

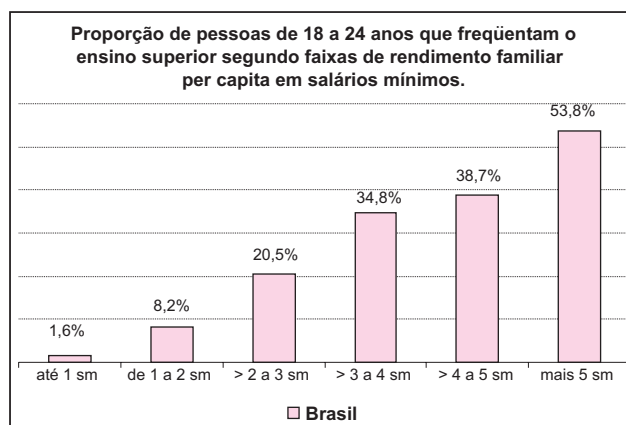
- expansão do ensino superior brasileiro;
- crescimento mais acelerado via setor privado;
- crescente demanda por ensino superior;
- diversificação da oferta;
- interiorização da oferta de ensino superior.

Os limites para a expansão do ensino superior

O impacto dessas mudanças no ensino superior já é significativo e, certamente permanecerá nos próximos anos, se forem resolvidos alguns entraves estruturais ao crescimento do sistema. Se é verdade que o sistema necessita se diversificar e se flexibilizar cada vez mais para receber e educar o grande número de alunos que demandarão acesso ao ensino superior, também é verdade que há sinais de esgotamento da

expansão dos setores público e privado. No caso do setor público, é preciso buscar alternativas de financiamento e de flexibilização da gestão. No caso do setor privado, o maior entrave situa-se na dificuldade de pagamento das mensalidades pelos novos alunos egressos do ensino médio, cuja grande maioria apresenta perfil socioeconômico de renda mais baixa.

O limite da expansão do setor privado é sugerido não apenas pelos indicadores das IES, mas também pelos indicadores de renda da população universitária. Quando observamos a população de 18 a 24 anos que cursa ensino superior segundo as faixas de renda (renda familiar *per capita* em salários mínimos, conforme gráfico abaixo) podemos observar que as proporções de alunos diminuem conforme diminuem as faixas de renda. Enquanto que nas faixas acima de três salários mínimos a proporção de estudantes é superior a 30%, meta estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nas faixas abaixo de três salários esse percentual é bastante reduzido, chegando a menos de 1,6% entre a faixa de renda até um salário mínimo.



O perfil dos estudantes das escolas de ensino superior, baseado nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2001, revela ainda que o percentual de jovens com baixos rendimentos é bastante reduzido entre as instituições privadas. Enquanto no setor público 11,7% dos alunos vêm da metade mais pobre da sociedade, com renda familiar de R\$ 482 ou menos, a proporção deste grupo no setor privado cai para 5,4%.

O que se verifica, portanto, é que a estrutura altamente desigual da sociedade brasileira, resultante da intensa concentração de riqueza e renda, constitui um limite estrutural à expansão do ensino superior no Brasil, principalmente do setor privado. Do total da população, 86% auferem menos de três salários mínimos familiares *per capita*. Esses indicadores sugerem que dificilmente será possível aumentar a participação dos jovens incluídos nas faixas de renda mais baixas na ausência de programas de financiamento específicos ou sem uma vigorosa retomada do crescimento econômico, do emprego e da renda.

A se confirmar a tendência ao limite de expansão dos setores público e privado, será crucial a reformulação dos mecanismos de financiamento da política de ensino superior para evitar a volta da estagnação do sistema, e, com isso, a frustração de uma massa de novos concluintes do ensino médio, ansiosa por prosseguir nos estudos e ampliar suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, mas sem condições ou opções concretas para atingir tais objetivos.

Os desafios a serem enfrentados

O primeiro e fundamental desafio para assegurar a continuidade da expansão do ensino superior é a criação de mecanismos de inclusão para as pessoas de baixa renda, que estão concluindo o ensino médio. Há algumas iniciativas como o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), implantado no governo Fernando Henrique, com o objetivo de financiar cursos de graduação e que, em quase 5 anos de existência, já beneficiou cerca de 280 mil estudantes, com a aplicação de recursos da ordem de R\$ 2,45 bilhões. Mais recentemente, foi criado o Programa Universidade Para Todos (ProUni), destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para alunos egressos de escolas públicas e de baixa renda (rendimento familiar *per capita* até 3 salários mínimos). Essas medidas são de extrema importância porque, se não houver algum mecanismo de financiamento para inclusão dos jovens mais carentes que estão chegando ao ensino superior público e privado, dificilmente será possível continuar a manter a expansão necessária.

O segundo desafio é a questão das universidades públicas, especialmente as universidades federais. As universidades federais ainda mantêm um sistema de gestão e de financiamento centralizado no governo federal, sem autonomia financeira e muito engessado. Apesar de avanços significativos nos indicadores de desempenho, não houve a renovação indispensável do modelo de gestão. A autonomia gerencial é urgente e inadiável. Um sistema como esse, dependente do mantenedor Ministério da Educação (MEC) para as

mínimas coisas, não tem condições de dar as respostas flexíveis como requer a conjuntura atual.

É preciso recordar a forma como foi estabelecida a autonomia das três universidades estaduais do Estado de São Paulo. As três universidades paulistas tinham um enorme número de docentes, um grande número de funcionários e, em alguns casos, um pequeno número de alunos. A partir do final dos anos 80, com a autonomia e a definição de um percentual mínimo destinado ao seu financiamento e da sua liberdade na distribuição dos recursos na instituição, acabaram se reestruturando. O exemplo da Universidade de Campinas (Unicamp) é um excelente indicador do sucesso da iniciativa. Antes da autonomia havia 4 mil docentes; hoje há perto de 2 mil, além de ter diminuído o número de funcionários. E o número de alunos – o mais importante – cresceu. Havia 12 mil alunos e hoje possui quase 30 mil. A oferta de vagas nos cursos noturnos – fundamental para a democratização do acesso – representa cerca de 37% do total da matrícula na graduação. A produção acadêmica é das mais importantes da América Latina em todas as áreas de conhecimento. O número de teses de mestrado e doutorado quase triplicou nos últimos 15 anos. Isso é fruto de uma gestão mais moderna, responsável e autônoma.

A única maneira de as universidades federais encontrarem o mecanismo melhor de gestão será por meio da autonomia financeira, porque autonomia didática e pedagógica já existe. E, se isso não for feito, as universidades federais continuarão totalmente dependentes do Ministério da Educação e do governo federal para

resolver problemas básicos do cotidiano, como conta de luz, conta de telefone, etc. E, pior, não terão condições de resolver a contratação de docentes e funcionários; nem de fazer os ajustes necessários.

O terceiro desafio diz respeito à estrutura do sistema. Esse é mais complexo porque o sistema está organizado dentro do princípio de que todas as universidades devem assegurar a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão quando nós sabemos que algumas são de fato instituições de pesquisa, mas boa parte delas não se dedicam ou não se destacam como universidade de pesquisa. Nem poderia ser diferente. Desde que elas ofereçam um bom ensino, bons cursos de extensão, enfim, que cumpram a sua missão independente de serem universidades de pesquisa. São poucas as IES privadas que cumprem esses requisitos. Mesmo entre as públicas sabemos que há grande heterogeneidade e perfis muito diferenciados. Assim, um novo modelo de gestão deveria prever uma diferenciação e uma flexibilidade do ponto de vista do sistema como um todo.

Há ainda o desafio pedagógico do conteúdo dos cursos. Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE), após quatro anos de debate, aprovou as diretrizes curriculares nacionais para graduação. Portanto, faz muito pouco tempo que iniciamos a implantação das novas diretrizes curriculares de graduação. As questões definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) ainda não foram totalmente implementadas. Nesse sentido, parece que o mais razoável seria levar adiante o que a LDB propugna e o que PNE destaca.

A reforma do ensino superior

O governo federal fez circular, em dezembro de 2004, proposta de anteprojeto de reforma universitária. Não se trata de uma reforma estrutural da universidade brasileira e sim um conjunto de medidas, muitas já divulgadas anteriormente e discutidas ao longo de 2004. Entre as principais medidas propostas, destaca-se a autonomia orçamentária para as universidades públicas, as quais receberiam maior liberdade para decidir gastos e investimentos, e, em contrapartida, seriam cobradas em termos de desempenho. O anteprojeto de lei prevê que as instituições federais recebam 75% da receita vinculada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

No caso do setor privado, o ponto relevante é a criação de uma hierarquia entre os tipos de estabelecimento, o que implica o endurecimento das regras para criação de universidade e a possibilidade de perda dessa condição caso os requisitos necessários não sejam cumpridos. Se o projeto for aprovado, só poderá se tornar uma universidade a instituição que tiver no mínimo doze cursos de graduação em pelo menos três áreas de conhecimento, todos com avaliação positiva pelo MEC. Essa avaliação corresponderá aos dois conceitos mais altos no novo sistema de avaliação de ensino. Precisarão ainda ter programa de pós-graduação, com no mínimo três cursos de mestrado e um de doutorado, um terço do corpo docente em regime integral e metade deles com titulação acadêmica de mestrado ou de doutorado. Atualmente, as universidades não precisam ter um mínimo de cursos de avaliação positiva, e é pre-

ciso um terço do corpo docente titulado. Após uma fase de transição, as universidades já existentes que não se enquadrarem nas novas regras se transformarão em centros universitários ou faculdades.

A proposta procura acomodar interesses variados, por isso inclui na mesma proposta medidas de importância desigual. O tema mais importante de qualquer reforma universitária no Brasil de hoje deve contemplar o aumento do índice de acesso ao ensino superior de forma mais ampla e democrática. O projeto apresentado, entretanto, não garante esse princípio e não toca na essência do problema que é um novo modelo de ensino superior para o País. A proposta parece até estar de costas para o futuro e presa a dogmas típicos da década de 60, predomina a rigidez burocrática dos controles centralizados e nenhuma luz sobre o que queremos do ensino superior no futuro imediato. Está longe de ser uma reforma universitária *stricto sensu*, embora constitua uma importante iniciativa para orientar a discussão e mobilizar o setor para o debate em 2005 no Congresso Nacional.

A regulação do ensino superior e a cultura da avaliação

A regulação do setor educação é indispensável. Em um regime democrático precisamos ter marcos que funcionem com regras públicas, explícitas, que sejam respeitadas por todas as partes e por todos os entes que compõem a estrutura de poder. Então, é fundamental criar os marcos regulatórios para o se-

tor da educação, principalmente o setor privado da educação.

Essa é uma questão de Estado, necessária para transformar a política educacional em política de Estado, para que não tenhamos descontinuidades indesejáveis da política pública em situações conjunturais, como mudanças de governo ou trocas sucessivas de ministros. A educação é política de médio e longo prazos, não se resolve, portanto, em uma gestão.

Para que a regulação exista é indispensável que tenhamos um bom sistema de avaliação, porque qualquer sistema regulatório supõe um sistema de informação e de avaliação muito claro, objetivo, transparente, para que esta regulamentação seja efetivamente exercida. O sistema de regulação externa deveria ter por objetivo principal promover uma educação de qualidade para todos, considerando a enorme desigualdade e heterogeneidade das instituições de ensino superior do País.

Até a primeira metade dos anos 90, essa heterogeneidade era percebida de forma pouco clara, pois não havia um sistema de avaliação que a qualificasse. Dessa forma, o senso comum classificava as instituições públicas como de melhor qualidade que as instituições privadas, sem considerar a heterogeneidade, de fato, existente entre as diversas e diferentes instituições públicas e privadas.

A cultura de avaliação implementada durante a gestão do ministro Paulo Renato, cujo expoente máximo foi o

Provão, sinalizou de forma mais clara e transparente à sociedade brasileira a qualidade dos cursos e instituições de ensino superior e gerou, assim, um informação pública de enorme relevância para a decisão de investimento dos estudantes e suas famílias. Os resultados dos processos de geração de informações e de avaliação são instrumentos indispensáveis para reorientarem a ação pública e permitirem a participação qualificada dos vários agentes que intervêm nos processos sociais. Seu impacto potencial está associado diretamente a dois fatores: de um lado, o amplo conhecimento da sociedade de seu significado; de outra, a absoluta transparência e acesso aos resultados da avaliação. A comunicação social e as tecnologias da informação fornecem os meios para o posicionamento da sociedade sobre temas públicos de enorme relevância para o desenvolvimento social e econômico do País.

A avaliação do sistema como instrumento do processo de regulação é muito mais adequado e legítimo num regime democrático do que impedir o crescimento do sistema de forma burocrática e casuística. O que significa vincular a autorização de novos cursos à demanda social? Quais os critérios adotados pelos burocratas encarregados da nova missão? Não é muito mais adequado e republicano assegurar a total transparência dos resultados da avaliação e adotar critérios objetivos claramente instituídos, com ampla divulgação junto à sociedade? Quanto mais informação acessível aos alunos e à opinião pública, em geral, mais fácil será saber qual curso é bom e no qual vale a pena investir e o que é ruim e deve ser evitado. Faz bem promover uma saudável concorrência entre as instituições de

ensino superior em busca de maior qualidade. Por conseqüência, isso significa maior espaço no mercado aos mais competentes e capacidade de ministrar um bom ensino.

Novos desafios

Apesar do progresso registrado nos últimos anos, o Brasil ainda terá que fazer um grande esforço para aumentar a taxa de escolarização no ensino superior, melhorando sua posição em relação aos países desenvolvidos e aos vizinhos da América Latina. Isso passa, conforme já mencionado, pela universalização do ensino médio e definição de novos mecanismos de financiamento que subsidiem alunos no ensino superior, tanto do setor público como do privado.

A solução encontrada nos demais países para enfrentar esse tema foi a diversificação do sistema público de ensino, com a criação de cursos técnicos e profissionalizantes como os *community colleges* americanos, que absorvem grande parte da demanda por ensino superior não-universitário, com cursos de mais curta duração e a custos mais baixos. Nos Estados Unidos, no Canadá e nos países europeus, os cursos pós-médio de nível superior e caráter profissionalizante e de curta duração, já absorvem grande parte da demanda por vagas no ensino superior. A expectativa é de que eles se tornem importantes para viabilizar o acesso ao ensino superior, de caráter profissionalizante

no Brasil. Em países como Inglaterra e Canadá, mais de 40% da matrícula de nível superior deve-se à oferta de cursos de mais curta duração de nível superior.

Como isso não ocorreu no Brasil – até porque a rede pública de escolas técnicas e de educação profissional acabou refém dos mesmos entraves corporativos do sistema universitário –, o caminho percorrido foi de expansão do setor privado, que atende hoje mais de dois terços dos alunos que aspiram formação superior. É preciso discutir a criação de alternativas de ensino pós-médio, não necessariamente universitários no sentido de todos terem que ter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O estímulo à criação de cursos seqüenciais, criados no governo Fernando Henrique, podem ser uma alternativa. A reforma das escolas técnicas e agrotécnicas ligadas ao governo federal, com a ampliação das matrículas públicas também. A mera compra de vagas no ensino privado, como vem sugerindo o governo, irá apenas reproduzir o sistema tal como está hoje.

Portanto, é preciso achar mecanismos de financiamento para atender à enorme parcela de jovens concluintes do ensino médio e que desejam melhorar sua escolaridade e sua qualificação, caso contrário freará a expansão do ensino superior ocorrida nos últimos anos.

Não se pode perder de vista, também, que o mais importante para ampliar e democratizar a educação superior é a melhoria da qualidade da educação básica. Este sim é o grande desafio do País.

Referências bibliográficas

CASTRO, Claudio de Moura; LEVY, Daniel C. *Myth, Reality and Reform: Higher Education Policy in Latin America*, Washington, BID, 2000.

CASTRO, Claudio de Moura. 1997. *Ensino privado ou público: eis a (falsa) questão*. “Ensaio (Rio de Janeiro) 5(17) (out/dez): 423-52.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Avaliação do Sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas*. Texto apresentado no Seminário especial: “Um modelo de educação para o século XXI”, Rio de Janeiro, 1998.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Enfoque e Perspectivas da Avaliação para o ensino de graduação*. Apresentação no Seminário: “Novos rumos da graduação: políticas de ensino e de avaliação”. XV Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, Recife, maio de 2002.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Estratégia de adaptação do sistema de educação para atender à economia do conhecimento*. Apresentação no XIV Fórum Nacional do Instituto Nacional de Altos Estudos. Estudos e Pesquisas n.º 24, Rio de Janeiro, maio de 2002.

CASTRO, CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Estado, Mercado e Desigualdades Sociais no Ensino Superior*. in MORTHY, Lauro (org.). Universidade em Questão. Brasília: Editora UnB; 2003.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2000: síntese dos principais resultados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Básica*. Brasília: MEC/INEP, 2003.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Exame Nacional de Cursos: relatório síntese 2003*. Brasília: MEC/INEP, 2003.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística do ensino superior – Graduação: 1999*. Brasília, 1999.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística do ensino superior – Graduação: 2000*. Brasília, 2000.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística do ensino superior – Graduação: 2001*. Brasília, 2001.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística do ensino superior – Graduação: 2002*. Brasília, 2002.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística do ensino superior – Graduação: 2003*. Brasília, 2003.

MEC Ministério da Educação. *Enfrentar e Vencer Desafios*. Brasília: MEC, 2000.

MEC Ministério da Educação. *Fatos da Educação no Brasil: 1995-2002*. Brasília: MEC, 2000.

MEC Ministério da Educação. *Ensino Superior: maior e melhor*. Brasília: MEC, 2002.

MEC Ministério da Educação. *Políticas e Resultados 1995-2002: relatórios de gestão*. 14v. Brasília: MEC, 2002.

OCDE Organization for Economic Cooperation and Development. *World Indicators Development*. Paris: Edition 2001.

SCHWARTZMAN, Simon; SCHWARTZMAN, Jacques. *O ensino superior privado como setor econômico*. Trabalho realizado por solicitação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Rio de Janeiro, agosto de 2002.



NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), por meio da revista Estudos, de conteúdo temático, priorizará a publicação de textos apresentados nos seminários realizados pela Associação.

A revista Estudos poderá, excepcionalmente, publicar trabalhos (ensaios, artigos de pesquisa, textos de referência e outros) sobre temas e questões de interesse específico das instituições de ensino superior associadas, os quais deverão ser submetidos à aprovação da Diretoria da ABMES e do Conselho Editorial.

Em ambos os casos, os trabalhos deverão ser inéditos e enviados para a publicação exclusiva da revista Estudos.

Apresentação dos originais

Observar as seguintes normas na apresentação dos originais:

1. Título acompanhado do subtítulo, quando for o caso, claro, objetivo e sem abreviações;
2. Nome do autor e colaboradores por extenso, em itálico e negrito, com chamada (*) para rodapé, onde serão indicadas duas credenciais escolhidas pelo autor;
3. Dados sobre o autor – nome completo, endereço para correspondência, telefone, fax, e-mail, vinculação institucional, cargo, área de interesse, últimas publicações.

4. Resumo de dez linhas que sintetize os propósitos, métodos e principais conclusões.
5. Texto digitado em espaço duplo, fonte 12, versão Word 7.0 ou superior. Salvo casos absolutamente excepcionais e justificados, os originais não devem ultrapassar o limite de 15 a 20 páginas digitadas. O texto poderá, também, ser enviado por e-mail (abmes@abmes.org.br).
6. Citações a autores, no correr do texto, bem como as referências bibliográficas, deverão subordinar-se às normas da ABNT. Quando a citação do autor estiver fora do parênteses, usar letras maiúsculas e minúsculas. Exemplo: De acordo com Barbosa (2002, p.26), “o protestantismo no Brasil foi encarado como intruso durante todo o século XIX, tanto pelos missionários que lutaram para superar as difíceis barreiras, mas principalmente pelos representantes da Igreja Romana”. Ou: “O protestantismo no Brasil foi encarado como intruso durante todo o século XIX, tanto pelos missionários que lutaram para superar as difíceis barreiras, mas principalmente pelos representantes da Igreja Romana”. (BARBOSA, 2002, p.26) E, ainda na citação da citação: Analisando a marcha abolicionista no Brasil, perguntou-se à época: “o que nós queremos que o Brasil se torne? Para que é que trabalhamos todos nós, os que, com a opinião dirigimos seus destinos?” (RODRIGUES, 1871 apud BARBOSA, 2002, p. 115).
7. Obras do mesmo autor e do mesmo ano deverão ser ordenadas em ordem alfabética, seguidas de letras do alfabeto: 1997a, 1997b, 1997c, discriminadas, no corpo do texto, sempre que forem citadas.
8. Notas exclusivamente de natureza substantiva deverão ser numeradas seqüencialmente e digitadas em folhas separadas.
9. Ilustrações complementares – quadros, mapas, gráficos e outras – deverão ser apresentadas em folhas separadas do texto, com indicação dos locais onde devem ser inseridas, numeradas, tituladas, com a indicação da fonte. Sempre que possível, devem estar confeccionadas para reprodução direta.
10. Siglas e abreviações deverão aparecer registradas entre parênteses, seguidas de suas significações. As siglas de mais de quatro letras formando palavras devem aparecer em caixa alta e baixa. Exemplo: Unesco, Semesp, Funadesp.
11. Citações de mais de três linhas e menos de 15 deverão ser colocadas a 4 cm da margem, em espaço simples, fonte 10 e sem aspas.
12. Palavras e/ou expressões em língua estrangeira deverão aparecer em itálico.

Referências bibliográficas

1. Livros

DIAS, Gonçalves. *Gonçalves Dias: poesia*. Organizada por Manuel Bandeira; revisão crítica por Maximiano de Carvalho e Silva. 11.^aed. Rio de Janeiro: Agir, 1983. 175p.

BARBOSA, José Carlos. *Negro não entra na igreja: espia na banda de fora. Protestantismo e escravidão no Brasil Império*. Piracicaba: Editora Unimep, 2002. 221p.

COLASANTI, Marina. *Esse amor de todos nós*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. 231p.

OLIVEIRA, José Palazzo et al. *Linguagem APL*. Porto Alegre: CPGCC da UFRGS, 1973. 15p.

2. Artigos em revistas

MOURA, Alexandrina Sobreira de. Direito de habitação às classes de baixa renda. *Ciência & Trópico*, Recife, v.11, n.1, p.71-78, Jan./Jun. 1983.

METODOLOGIA do Índice Nacional de Preços ao Consumidor - INPC. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 162, p. 323-330, Abr./Jun. 1980.

3. Artigos em jornais

COUTINHO, Wilson. O Paço da Cidade retorna seu brilho barroco. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 6 Mar. 1985. Caderno B, p.6.

BIBLIOTECA climatiza seu acervo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 4 Mar. 1985. p.11, c. 4.

4. Leis, decretos e portarias

BRASIL. Decreto-lei n.º 2423, de 7 de abril de 1998. Estabelece critérios para pagamento de gratificações e vantagens pecuniárias as titulares de cargos e empregos da Administração Federal direta e autárquica e dá outras providências. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, v. 126, n.66, p.6009, 8 Abr. 1998. Seção 1, p.1.

5. Coletâneas

ABRANCHES, Sérgio Henrique. *Governo, empresa estatal e política siderúrgica: 1930-1975*, in O. B. Lima & S. H. Abranches (org.), *As origens da crise*, São Paulo, Iuperj/Vértice, 1987.

6. Teses acadêmicas

VON SIMSON, Olga de Moraes. *Branco e negro no carnaval popular paulistano*. Tese de Doutorado. FFLCH/USP, 1989.

O envio de trabalhos implica cessão de direitos autorais para a revista.

Serão fornecidos ao autor principal de cada artigo cinco (5) exemplares do número da revista em que seu artigo for publicado.

Os textos assinados são de responsabilidade de seus autores.

Esta obra foi composta em Times New Roman e impressa nas oficinas da Athalaia Gráfica e Editora Ltda, no sistema off-set sobre papel off-set 90g/m², com capa em papel couchê fosco 240g/m², para a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), em abril de 2005.