

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INES AMARO DA SILVA

EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL
- Expressões no Ensino de Graduação em Universidade Comunitária -

Porto Alegre, 2014

INES AMARO DA SILVA

EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL

- Expressões no Ensino de Graduação em Universidade Comunitária -

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Marília Costa Morosini

Porto Alegre 2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Silva, Inês Amaro da

Educação socialmente responsável : expressões no ensino de graduação em universidade comunitária / Ines Amaro da Silva. – Porto Alegre, 2014.

273 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Fac. de Educação - PUCRS.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini.

1. Educação. 2. Ensino Superior. 3. Responsabilidade Social.
4. PUCRS - Ação Social. 5. Universidade- Aspectos Sociais.
6. Universidade e Sociedade. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

CDD 378.155

Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent CRB
10/1297

INES AMARO DA SILVA

EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL

- Expressões no Ensino de Graduação em Universidade Comunitária -

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada empela Banca Examinadora

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dr. Marília Costa Morosini
Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação / PUCRS

Profa. Dr. Isabel Cristina Moura de Carvalho
Programa de Pós-Graduação em Educação - PUCRS

Profa. Dr. Valdeez Marina do R Lima
Programa de Pós Graduação de Educação em Ciências e Matemática – PUCRS

Prof.Dr. Adolfo Ignacio Calderón
Programa de Pós Graduação em Educação - PUC Campinas

João André. No teu primeiro ano de vida concluí o Mestrado com uma dissertação dedicada a ti e ao futuro que te esperava. Hoje com dezessete anos e prestando vestibular, te dedico esta Tese. És motivo de orgulho e felicidade na minha vida e, sendo tua mãe, me permites viver emoções e trilhar caminhos que, sem a tua presença, sequer cogitaria. Neste momento fechamos juntos importantes ciclos. Efeitos sistêmicos e complexos! Tua descontração e calma ("vai dar tudo certo"), junto com a responsabilidade, a sensibilidade e disponibilidade nas horas limite, foram essenciais, pois me fizeram rir, relaxar e confiar. És sábio nisso, desejo que essa sabedoria te acompanhe sempre nos momentos mais desafiadores de tua jornada. E desejo que encontres na vida acadêmica que iniciarás espaços e estímulos para te desenvolveres de forma inteira e integrada, em todas as dimensões, como um ser humano ético e como um cidadão. Que esta Tese te inspire e sirva de exemplo. Os grandes voos exigem entrega, mas valem a pena. Longa vida, filho, com muito amor, saúde e plenas realizações!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e avós, que permanecem vivos em mim. Reconheço e me reconheço em vocês, luzes e sombras que me fazem como sou e me permitem chegar aqui.

Aos meus irmãos. Adri e Totonho, nas nossas diferenças e no respeito que construímos a cada novo momento, cultivamos o amor e a amizade que nos mantêm unidos.

Às amigas do coração e prima. Gabi, Mônica Tonial, Cynthia, Nice, Alessandra, Luciane, Jussara e Graziela, com empatia e apoio me deram gás e ocupam uma dimensão que cresce a cada dia na minha vida, amizade profunda, amigas-irmãs.

Ao André, pelo companheirismo, cuidado, carinho e muita compreensão na reta final.

Aos amigos (as) da SBDG. Neidi, Mauro, Saara, Fátima, Lídia, Vanessa, Ailton e Solange, parte do que sou se deve ao nosso convívio. Neiva e Mônica Bohme, obrigada especial pelo apoio durante a coordenação da pós-graduação que coincidiu com a elaboração deste trabalho e Mônica, também pelos laços de irmã de formação e amiga fortalecidos.

À PUCRS, instituição onde atuo como docente e gestora e que me possibilita seguir meu processo de educação "ao longo da vida" e esta pesquisa. Em especial, a PROEX - Diretoria de Assuntos Comunitários e a PROACAD – Faculdade de Serviço Social, por tornarem viável essa empreitada e aos Professores Doutores Jorge Audy e Solange Ketzer pelo estímulo.

À Diretora da Faculdade de Serviço Social, Prof^a. Dr^a. Beatriz Aginsky; Coordenadora do PGGFSS, Prof^a. Dr^a. Jane Prates; Coordenador de Graduação, Prof. Dr. Francisco Kern; Coordenadora do Departamento de Supervisão e Práticas de Serviço Social, Prof^a. Dr^a. Gleny Guimarães; e todos os colegas e supervisores acadêmicos, pela disponibilidade e apoio durante o processo.

Ao PPGedu-PUCRS, onde descobri novos horizontes, mestres e colegas. Professores Doutores Nadja Hermann, Lucia Giraffa, Bettina dos Santos, Isabel Cristina de M. Carvalho, Marcos Pereira e Juan Mosquera, aprendi muito com e por meio de suas aulas e produções.

À Prof^a. Dr^a. Marília Costa Morosini, do PPGedu-PUCRS, minha orientadora. Cumpriste o principal papel: apontar caminhos, abrir perspectivas e rotas possíveis, sinalizar

correções de rumo quando necessário, de modo inteligente, consistente, preciso e respeitoso. Muito obrigada.

À Coordenadoria de Ensino e Desenvolvimento Acadêmico (CEDA), da Diretoria de Graduação - Pro Reitoria Acadêmica da PUCRS. Em especial Prof. Dr. Afonso Strehl, pelos incansáveis esclarecimentos e disponibilização de documentos para a pesquisa.

À equipe da Coordenadoria de Desenvolvimento Social (CODES), da Diretoria de Assuntos Comunitários - Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da PUCRS. Vocês são prova viva do investimento em desenvolvimento humano e social e dos resultados. Juntos aprendemos sobre *feedback*, autenticidade, comprometimento, respeito, autonomia e parceria nas relações. Não teria sido possível se não fosse a responsabilidade, a dedicação e a competência de vocês em levar adiante o trabalho da Codes. Em especial, Amanda, Gisele, Thais, Lisiane e Anelise, orgulho e gratidão.

Aos demais professores(as), amigos(as) da PUCRS. Maria Isabel Bellini, Maria Beatriz Marazita, Edgar Erdmann, Ana Beatriz Delacoste, Valéria Corbellini, Denis Dockhorn, João Carlos Santana, Gabriela Ferreira e Ana Lucia Maciel, obrigada pelas parcerias e estímulo para prosseguir.

Ao Albino e à Vanessa, pelo grandioso trabalho de correções e formatação.

A todos os demais mestres, terapeutas, guias, amigos e amigas de jornada e a energia divina que me ilumina e acompanha nesse mundo.

RESUMO

A Responsabilidade Social Universitária no contexto das relações universidade-sociedade se associa à qualidade na perspectiva da pertinência social por meio da gestão dos processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional que contribuam para o enfrentamento de questões ligadas à legitimidade e à sustentabilidade das universidades na contemporaneidade. A Educação Socialmente Responsável, no âmbito da Responsabilidade Social Universitária, diz respeito aos processos acadêmicos de formação humanística e profissional no cumprimento da missão socialmente responsável da universidade e se manifesta, sobretudo, na formação ética e cidadã. Abordados neste estudo na perspectiva do pensamento complexo de Edgar Morin e no contexto da gestão ética dos impactos educativos proposta por François Vallaëys, ambos são temas emergentes no cenário da educação superior neste século. A pesquisa busca compreender a Educação Socialmente Responsável, suas expressões e potencialidades no contexto de uma universidade comunitária, tendo em vista contribuir para a formulação e/ou qualificação de políticas e estratégias educativas em prol de uma formação ética e cidadã e do avanço da gestão da responsabilidade social na universidade. Por meio da abordagem qualitativa, o estudo identifica as manifestações da Responsabilidade Social Universitária no planejamento e nas estratégias institucionais da PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul) e analisa as expressões da Educação Socialmente Responsável (ESR) no ensino de graduação desta universidade. Realiza análise documental do conjunto de Projetos Pedagógicos de Curso aprovados no período de 2009 a 2013 com base nos itens *responsabilidade socioambiental* e *perfil de egresso*, e investiga as percepções dos alunos de diferentes cursos sobre a Educação Socialmente Responsável e os possíveis impactos na sua formação ética e cidadã, por meio de grupo focal. Os resultados revelam a potência e a diversidade das iniciativas institucionais em curso no âmbito da Responsabilidade Social Universitária e mais precisamente da Educação Socialmente Responsável, bem como identificam oportunidades para a integração dessas iniciativas em um modelo de gestão sustentável. Ainda que a concepção predominante de responsabilidade social seja do compromisso social por meio da realização de ações comunitárias, a Educação Socialmente Responsável e a formação ética e cidadã se expressam em diferentes fundamentos, princípios, estratégias e iniciativas institucionais, com destaque às disciplinas que tratam desses temas e às experiências teórico-práticas na realidade social. As percepções dos alunos alimentam essas expressões e revelam concepções, lacunas e expectativas em relação ao papel da universidade na formação socialmente responsável. Os

resultados da pesquisa apontam desafios e dilemas a enfrentar na consolidação e fortalecimento da ESR na universidade, a partir dos quais são sugeridas estratégias a serem contempladas na gestão e que poderão servir como inspiração para essa e outras realidades no campo da educação superior. O pensamento complexo e as racionalidades emergentes que alimentam novas teorias pedagógicas são tomados como bases para a Educação Socialmente Responsável na contemporaneidade em sua potencialidade para mobilizar e refletir processos de responsabilidade social associados à qualidade com pertinência social em universidade comunitária e que sejam impulsionadores de novos futuros.

Palavras-chave: Responsabilidade Social Universitária. Educação Socialmente Responsável. Formação Ética e Cidadã.

ABSTRACT

The Socially Responsible University, in the context of university-society relations, has been associated with quality in the perspective of social pertinence, by means of managing teaching processes, research, extension and institutional management, which may contribute for facing issues concerning the legitimacy and sustainability of universities in the contemporaneity. In addition, the Socially Responsible Education, under the Socially Responsible University, regards academic processes on humanistic and professional training, fulfilling the Social Responsible mission of the university, and occurring, mainly, in ethics and citizenship training. Moreover, this study has approached the perspective of complex thinking by Edgar Morin, and, in the context of the ethics management of educational impacts by François Vallaëys, both emergent subjects of the higher education scenario in this century. Furthermore, this research has sought to understand the Socially Responsible Education, its expressions and potentialities in the context of the Community University, aiming to contribute for the elaboration and/or qualification of educational policies and strategies towards ethics and citizenship training, and the advance of Socially Responsible management in the university as well. Through a qualitative approach, this study has not only identified the manifestations of the Socially Responsible University in the institutional planning and strategies of PUCRS, but also analyzed the expressions of Socially Responsible Education in the graduate teaching at this university. Beyond that, this research has carried out a documental analysis of the set of Pedagogical Course Projects, approved from 2009 to 2013, based on items such as socio-environmental responsibility and graduate profile; it has also investigated the perceptions of students from different courses on Socially Responsible Education and possible impacts on their ethics and citizenship training, through a focus group. The results have revealed the potential and diversity of ongoing institutional initiatives under the Socially Responsible University, and, more accurately, the Socially Responsible Education as well as identifying opportunities for the integration of these initiatives in a sustainable management pattern. Even if the predominant conception of social responsibility comes from the social commitment through the realization of community actions, Socially Responsible Education, ethics and citizenship training have been expressed in different fundamentals, principles, strategies and institutional initiatives, highlighting the curriculum subjects that have treated these topics and theory-practical experiences in the social reality. Therefore, the perception of students has been fostering these expressions and revealing

conceptions, gaps and expectations in relation to the role of the university in the Socially Responsible training. Thus, the results of this research have pointed to challenges and dilemmas to be faced when consolidating and fortifying SER in the university, from which some strategies have been suggested to be implemented on the management, and that are going to serve as an inspiration to this and other realities in the higher education field. Complex thought and emergent rationalities, which foster new pedagogical theories, have been taken as the bases for the Socially Responsible Education in the contemporaneity and its potentiality, in order to mobilize and reflect socially responsible processes associated with quality, being socially pertinent in the Community University, and considered as boosters of the new future.

Keywords: Socially Responsible University. Socially Responsible Education. Ethics and Citizenship Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Momentos da Pesquisa.....	35
Figura 2 - Diagrama da Problemática da Pesquisa	37
Figura 3 – Caminho Teórico da Pesquisa.....	50
Figura 4 - Responsabilidade Social Universitária – Pirâmide.....	62
Figura 5 - Responsabilidade Social Universitária e Educação Socialmente Responsável na Graduação – formação ética e cidadã e os impactos educativos.....	88
Figura 6 - Educação Socialmente Responsável: força impulsionadora da Responsabilidade Social Universitária.	216
Figura 7 – Expressões da Educação Socialmente Responsável na perspectiva de um Caleidoscópio	223

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceitos, Dimensões e Indicadores da Responsabilidade Social Universitária e da Educação Socialmente Responsável	38
Quadro 2 - Conceitos de Responsabilidade Social em Instituições de Referência Internacional e Nacional	57
Quadro 3 - RSU e a Gestão de Impactos	64
Quadro 4 – Possíveis Impactos e a Gestão da Responsabilidade Social Universitária (RSU)	66
Quadro 5 – Temas da Responsabilidade Social Universitária (RSU).....	68
Quadro 6 - Competências da Formação Ética e Cidadã.....	72
Quadro 7 - Educação Socialmente Responsável (ESR) e a Formação Ética e Cidadã nas Universidades.....	108
Quadro 8 - Estratégias de Integração da ESR nos Projetos Pedagógicos	109
Quadro 9 - Manifestações da RSU no Planejamento Estratégico da PUCRS	133
Quadro 10 – Estratégias de Responsabilidade Social na PUCRS	142
Quadro 11 – Projetos Pedagógicos de Curso por Área de Conhecimento, atualizados com o item responsabilidade socioambiental, PUCRS, 2008-2013	158
Quadro 12 – Concepção de Responsabilidade Socioambiental nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação	161
Quadro 13- Estratégias de Responsabilidade Socioambiental nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da PUCRS.....	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Responsabilidade Social na Missão da Universidade.....	103
Tabela 2- Estratégia Institucional em relação à RSU na Universidade.....	104
Tabela 3 – Boas Práticas selecionadas pelas Universidades	106
Tabela 4 - Estratégia de ESR nas Universidades.....	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	30
3 EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL: CATEGORIA EM CONSTRUÇÃO NO ÂMBITO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA.....	48
3.1 EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL NO ÂMBITO DA RSU: EXPLORANDO UM CONCEITO	50
3.1.1 Sobre a responsabilidade social.....	52
3.1.2 Responsabilidade Social Universitária (RSU): mudanças na gestão	59
3.1.3 Educação Socialmente Responsável (ESR) no âmbito da Responsabilidade Social Universitária	70
3.1.4 Educação Socialmente Responsável, Ética e Cidadania	79
3.2 CONSTRUINDO PONTES: EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES UNIVERSIDADE-SOCIEDADE	90
3.2.1 Educação Socialmente Responsável no âmbito da responsabilidade social de universidades latino-americanas	100
4 EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL: EXPRESSÕES NO PLANEJAMENTO E NAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS EM UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA	114
4.1 RESPONSABILIDADE SOCIAL E UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS NO BRASIL: DILEMAS E DESAFIOS	116
4.2 RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL NO PLANEJAMENTO E NAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS	122
4.2.1 A PUCRS no U-Benchmarking de Responsabilidade Social Universitária	141
4.3 EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL NO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL E NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS.....	150
4.3.1. A responsabilidade socioambiental nos PPCs.....	160
5 EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL : O DESAFIO DA GESTÃO DOS IMPACTOS EDUCATIVOS.....	178

5.1 PERFIL DE EGRESSO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS: A PROPOSTA DA UNIVERSIDADE	181
5.2 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL: APROXIMAÇÕES AOS POSSÍVEIS IMPACTOS EDUCATIVOS.....	191
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
REFERÊNCIAS	226
APENDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS U-BENCHMARKING ...	245
APÊNDICE B - AUTORIZAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	246
APÊNDICE C – PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO.....	251
APÊNDICE D – CONVITE PARA O GRUPO FOCAL	253
APÊNDICE E – GUIA DE TÓPICOS GRUPO FOCAL	255
APÊNDICE F - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	256
APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	257
APÊNDICE H - QUADRO DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DO U-BENCHMARKING EM RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA – MODELO.....	258
APÊNDICE I - QUADRO DAS BOAS PRÁTICAS DE RSU.....	259
APÊNDICE J - QUADRO DE ANÁLISE DA BOA PRÁTICA EM EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL - MODELO.....	260
APÊNDICE K - QUADRO DE ANÁLISE DAS UNIDADES TEMÁTICAS - RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NOS PPCS - MODELO.....	262
APÊNDICE L - QUADRO DE ANÁLISE DE UNIDADES TEMÁTICAS POR CATEGORIAS NOS PPCS – RSA – MODELO.....	264
APÊNDICE M – FICHA DE INSCRIÇÃO NO GRUPO FOCAL.....	266
APÊNDICE N – MATERIAL DE APOIO PARA O GRUPO FOCAL	267
ANEXO A – MODELO DE PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO.....	270
ANEXO B – PERFIL DO EGRESSO NO PDI.....	272

1 INTRODUÇÃO

Começo o trabalho resgatando na minha trajetória o que me motivou a pesquisar. Considerando que implicamos a nós próprios no processo de investigação de um objeto, ou seja, sempre nos diz respeito àquilo que escolhemos melhor compreender entre tantos fenômenos que “aí estão”, identifico um fio condutor comum num campo onde inicialmente, de modo aparente, nada se conectava. Azevedo e Souza (1998) chama atenção para a necessidade de conhecermos a nós mesmos e as nossas implicações na produção do conhecimento, pois nossos projetos de estudo são, também, nossos projetos de vida.

Parto do amplo tema da Responsabilidade Social Universitária (RSU), com o qual me encontro envolvida como docente e gestora na Universidade e em atividades de gestão e consultoria em organizações há treze anos, um tempo considerável dentro dos 23 anos de vida profissional e acadêmica. No processo de exploração do tema e nos diálogos entre as condições objetivas que iam sendo descobertas e a minha subjetividade, emergiu a Educação Socialmente Responsável e, a partir desta perspectiva, a ética e cidadania foram se constituindo como importantes bases dessa proposta de formação.

Acabei “encontrando-me” com o tema da formação. Mais do que um encontro, um reencontro. Minha dissertação de Mestrado, defendida na Faculdade de Serviço Social desta universidade, intitulou-se “Competência e Cidadania no Mundo do Trabalho: uma articulação possível?” (SILVA, 1997). Com o referencial teórico de Bourdieu (1989; 1990; 1996) encontrei um caminho de síntese entre o objetivismo estruturalista e o subjetivismo, entre estruturas sociais e estruturas simbólicas, para compreender a formação do trabalhador, por meio das práticas sociais e educativas desenvolvidas pelo SESI-RS. À época atuava como Assistente Social na referida instituição, após duas experiências anteriores como Assistente Social, na antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM-RS) e no Supremo Tribunal Federal, em Brasília-DF, posições conquistadas através de concursos públicos e das quais me exonerei, a última em função da decisão de voltar a morar na cidade natal, Porto Alegre. Sendo assim, estava em jogo também compreender minha trajetória e meu processo de formação pessoal e profissional.

A formação acabou sendo um tema transversal em minha carreira. Desde o início do exercício profissional me engajei na docência e, como assistente social, nos diferentes espaços sócio-ocupacionais em que atuei, desde logo meu olhar, minha inclinação maior foi voltada às

práticas que envolviam a formação, tendo em vista o desenvolvimento humano-social. O curso em dinâmica dos grupos em 1992 e a continuidade na curva de maturidade da Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos (SBDG) até o presente momento, hoje como Didata, teve um impacto muito significativo em minha formação pessoal e profissional e foi decisivo no direcionamento deste olhar, de modo que sigo atuando nessa instituição como coordenadora de programa de pós-graduação em processos grupais.

A crença nessa capacidade, possibilidade e potencialidade do contínuo desenvolvimento humano-social acabou sendo um jeito de ser e de viver. O autoconhecimento é um processo permanente ao longo de minha trajetória, através de experiências individuais e grupais as quais, nos últimos anos, foram se ampliando para outras abordagens terapêuticas e mais recentemente para experiências espirituais. Essa experiência tem gerado novas percepções e novas relações dentro do que podemos chamar de uma racionalidade aberta, ou de conexões mais intensas entre corpo, pensamentos, sensibilidade, emoções e sentimentos, que permitem transitar por diferentes visões e compreensões da(s) realidade(s).

Por outro lado, essa mesma crença está presente em uma das expressões tão relevantes de nosso estar no mundo: o trabalho. Esses elementos todos estão inscritos na perspectiva histórico-social e familiar do contexto onde me insiro e na articulação com as disposições estruturadas e estruturantes que constituem meu *habitus*. Dentro da amplitude temática da Responsabilidade Social Universitária, entre tantas possibilidades investigativas relevantes para seguir compreendendo esta categoria socio-histórica recente e decifrando sua potência para instaurar processos de mudança social em um contexto complexo, elegi a dimensão do ensino, por meio da Educação Socialmente Responsável, explorando suas expressões no âmbito do ensino de graduação.

Inicialmente segui com as bases do pensamento de Bourdieu para empreender a continuidade de minha trajetória no campo da educação, e mais especificamente como pesquisadora atuando no campo científico (BOURDIEU, 1983). Ao longo deste caminho, fortaleci a convicção de que as novas racionalidades, que emergem no século XX, permitem ampliar as possibilidades de conhecimento, assim como duvidar das verdades absolutas, das certezas permanentes e da crença em um projeto emancipatório único para responder aos anseios da universalidade de direitos e dos ideais de liberdade, igualdade e solidariedade.

Assim, desde o Mestrado fui ampliando as leituras para além do materialismo histórico dialético, base de minha formação como assistente social. Ainda que muitas vezes

com raízes comuns, acessei novas formas de compreender e pensar o ser humano, a sociedade e os projetos de sociedade e, neste percurso, identifiquei no pensamento complexo, como proposto por Edgar Morin (1991), um caminho para compreender a complexidade da sociedade contemporânea, a Responsabilidade Social Universitária neste contexto das relações universidade-sociedade e a Educação Socialmente Responsável, no diálogo com as demandas por uma formação ética e cidadã. Com esse referencial, ressignifico o ideal de um projeto humano-social emancipatório, que pode ser historicamente produzido por meio de acordos coletivos resultantes de processos auto-organizadores, nas tensões e diálogos entre diferentes vozes e forças por vezes contraditórias. Compreendo, assim, que “[...] percorrer uma trajetória de análise da realidade pressupõe aprendizagem concebida como processo evolutivo em espiral ascendente, orientada pela dialógica auto-eco-organização.” (AZEVEDO; SOUZA, 1998, p. 217).

A convicção sobre a relevância da educação superior na formação de novas mentalidades em prol de uma cultura socialmente responsável, tendo em vista transformações no modelo de desenvolvimento econômico, político, social e ambiental fortaleceu meu desejo de investigar, explicitar e discutir a presença/papel da universidade nessa desafiadora tarefa. Na condição de docente e gestora de área de desenvolvimento social de uma universidade, desafiei-me e aventurei-me a pesquisar a própria realidade onde estou inserida. A opção por pesquisar a PUCRS baseou-se, assim, tanto na sua significativa expressão no cenário gaúcho, regional e nacional das IES como universidade comunitária, quanto por minha condição de trabalhadora nesta universidade.

Considerando a interação entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento, tal opção me manteve, na mesma medida, altamente motivada e vigilante durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, tanto para lançar mão da sensibilidade, do conhecimento, da experiência e dos *insights* decorrentes de minha condição de pesquisadora inserida, quanto para exercitar permanentemente o discernimento em relação às fontes das informações e às interpretações dos materiais coletados, com a coragem de abandonar aquilo que não fosse procedente exclusivamente da investigação.

Com base nessa trajetória e a partir dessa posição como pesquisadora, foi se desenhando a pesquisa, vinculada à linha Formação, Políticas e Práticas em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc da PUCRS.

Partimos da constatação da profundidade e da velocidade das mudanças na primeira década do novo século, impulsionadas pelo vertiginoso avanço científico e tecnológico na sociedade do conhecimento, no contexto das mudanças paradigmáticas e das tensões entre modernidade e pós-modernidade, que desafia a respondermos de forma competente, criativa e crítica às demandas da realidade social onde nos inserimos, reinventando jeitos de pensar, sentir e agir. Na esteira dessas mudanças, questionamos: que instituições e organizações têm “escapado” da árdua tarefa de repensar sua legitimidade social, rever as próprias bases onde até então sustentaram seu desenvolvimento, seu progresso, sua razão de ser na sociedade moderna?

A sociedade plural e democrática onde nos movimentamos busca o reconhecimento de direitos de terceira e quarta geração concomitantemente à luta pela garantia de acesso aos direitos civis e sociais para todos. Temas como inclusão social, equidade, cidadania, minorias, diversidade, meio ambiente, entre outros, ganham centralidade nesse momento histórico, no contexto de uma sociedade que precisa *aprender ao longo de toda a vida* (DELORS, 1996) e onde a educação continuada formal, informal e não formal adquire uma relevância estratégica. Nesse contexto, a preocupação ética na perspectiva da solidariedade diacrônica com as gerações futuras e a ética imperativa da solidariedade sincrônica com a geração atual (SACHS, 2008) colocam o desenvolvimento sustentável e a responsabilidade social na agenda das organizações questionando as formas excludentes, desiguais e fragmentadas que permeiam as relações entre os homens e com a natureza, a produção e o acesso a bens e serviços e os padrões de consumo atuais. Essas são algumas expressões do mundo contemporâneo e que tanto já têm sido objeto da produção de conhecimento e das novas práticas de ensino, quanto ainda desafiam mudanças na educação, em especial, no caso deste estudo, na educação superior.

A complexidade das demandas que emergem por meio da sustentabilidade, da cidadania e da responsabilidade social e que mobilizam mudanças e novas configurações no campo da educação superior, onde se inserem as universidades, tanto apontam para perspectivas de avanços em direção ao desenvolvimento humano-social, quanto, conforme aponta Pereira (2010), no seio do neoliberalismo e dos novos discursos que proliferaram pelo planeta, sinalizam as contradições da nova forma de sociabilidade, por exemplo, a coexistência entre políticas de inclusão e práticas de exclusão, ou mesmo a ilusão de progresso e de acesso, ao lado da violência contra os direitos humanos e sociais.

No campo da educação superior, iniciativas internacionais lideradas por organizações como Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas a Educação, a Ciência e a Cultura (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO), assumem um papel de orientadoras na construção de paradigmas que revelam diferentes projetos e modelos de relação universidade-sociedade. Entram na agenda dessas instituições os novos paradigmas no processo de ensinar-aprender, o papel do conhecimento como fundamento do desenvolvimento sustentável da sociedade e as contribuições do ensino superior para a democracia e a superação das questões sociais e ambientais, na perspectiva da responsabilidade social e da sustentabilidade, destacando valores como a qualidade, acesso, igualdade, pertinência e relevância social (MOROSINI, 2009a; 2009b).

Nesse cenário, a educação superior contemporânea “[...] tem uma responsabilidade pública fundamental a respeito dos conteúdos curriculares, da ética e dos valores que transmite.” (LOPEZ SEGRERA, 2010, p. 106, tradução nossa), e possui a tarefa de construir novos paradigmas para uma sociedade sustentável, na atual crise civilizatória. A responsabilidade social das universidades implica, assim, que as instituições revisem suas missões para “[...] equilibrar o conhecimento economicamente pertinente como conhecimento humano e social pertinente.” (LOPEZ SEGRERA, 2010, p. 106, tradução nossa).

Constatamos que a concepção de Responsabilidade Social Universitária (RSU) como modelo de qualidade e de gestão ética vem sendo recentemente incorporada na educação superior. Na perspectiva de organizações como a citada UNESCO e a *Global University Network for Innovation* (GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION), e de consultores vinculados a essas organizações, a RSU refere-se a um sistema de gestão dos impactos da universidade em seus quatro processos essenciais (ensino, pesquisa, extensão e gestão), tendo em vista o desenvolvimento sustentável (VALLAEYS, 2008). A responsabilidade social com a formação acadêmica, a produção de conhecimentos e a participação social universitária se associam às temáticas da qualidade, da autonomia e da pertinência social e encontram, a partir desta visão, um importante caminho para o fortalecimento de projetos que consolidem a perspectiva de educação superior como bem público e direito social universal (ENDERS, 2012; DIDRIKSSON, 2012).

A Educação Socialmente Responsável (ESR), como uma dimensão da RSU, diz respeito aos processos acadêmicos de formação humanística e profissional e às medidas de gestão e avaliação da qualidade acadêmica, no sentido do cumprimento da missão socialmente responsável da universidade (OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, 2012). A ESR emerge, assim, como a dimensão da RSU que contempla a própria essência da missão e do fazer universitário – o ensino e os impactos educativos que de tal tarefa são desencadeados através dos processos de formação.

Na experiência profissional como docente e gestora no ensino superior, observamos um conjunto de ações e iniciativas cotidianas nas universidades voltadas a aprofundar o debate, revisar, sistematizar, consolidar e/ou modificar políticas e práticas, bem como criar e inovar, de forma transversal, nos âmbitos do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, num profícuo processo de construção e implantação de modelos de gestão e educação sustentáveis (SILVA, 2009). Entretanto, a imprecisão conceitual ainda vigente, o tempo histórico recente e as mudanças institucionais que a responsabilidade social na educação superior solicita têm provocado também críticas e resistências, bem como o risco da apreensão reducionista, pragmática ou parcial das demandas, que se revela em iniciativas dispersas e isoladas dentro dessas instituições de ensino.

O crescente volume de produções acadêmicas e de práticas institucionais que se expressam sob a denominação de Responsabilidade Social Universitária permite identificar que esta categoria condensa algumas variáveis e determinações complexas da sociedade contemporânea e do capitalismo mundial em seus impactos na educação, neste caso, mais precisamente na universidade. O possível caráter inovador desse momento histórico torna relevante analisar experiências capazes de gerar novos conhecimentos e criar sinergias e círculos virtuosos de aprendizagem institucional, com potência para impulsionarem as desejadas e necessárias mudanças.

Diante dessas considerações, compreendemos a RSU como impulsionadora de estratégias institucionais que permitam avançar a qualidade na perspectiva da pertinência social, por meio da gestão dos processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão, concorrendo, assim, para o enfrentamento das questões ligadas à legitimidade e à sustentabilidade das universidades comunitárias na contemporaneidade. As complexas relações entre a RSU, ESR, sustentabilidade e qualidade com pertinência não são dadas, mas são possíveis mediante

construções teórico-práticas. Nesse contexto, se define a Tese da pesquisa: A Educação Socialmente Responsável no ensino de graduação contribui para a consolidação de um projeto educativo voltado à formação ética e cidadã, no âmbito da Responsabilidade Social Universitária.

Na complexidade de múltiplas tensões em um ambiente altamente competitivo, onde precisa assegurar sua sustentabilidade, a universidade se movimenta e interage com as demandas da RSU, podendo seguir em diferentes direções. Na sua missão educativa reside o núcleo central da responsabilidade social, através da formação acadêmica, voltada para além da formação profissional e engajada em formar cidadãos com qualidades necessárias para a construção de sociedades democráticas e desenvolvidas (DIAS SOBRINHO, 2008). Tal responsabilidade implica revisar o próprio modo histórico de produzir e transmitir conhecimento instaurado pela razão moderna.

Como coloca Morin (2005a), no novo século o progresso passa a depender da consciência humana e a reforma da educação tem a tarefa de ajudar na evolução das mentes e dos espíritos. A reforma da educação implica o “[...] conhecimento dos problemas fundamentais que cada um de nós deve enfrentar como indivíduo, como cidadão, como ser humano.”, a partir do esforço para “[...] desenvolver conjuntamente o que aparece como antagônico, para espíritos binários: a autonomia individual e a inserção comunitária.” (MORIN, 2013, p. 87). Como coloca o mesmo autor, a “[...] nossa máquina de fornecer conhecimentos tornou-se incapaz de nos fornecer a capacidade de religar os conhecimentos, fato esse que produz miopias e cegueiras.” (MORIN, 2013, p. 85).

O papel da universidade e sua responsabilidade com a formação na contemporaneidade remete à dimensão do ensino na RSU um lugar de destaque, pois a materialização de uma nova educação é um desafio aos projetos educativos e propostas pedagógicas dessas instituições.

Essas questões globais que afetam a sociedade e a educação têm seu rebatimento no sistema de educação superior brasileiro, atravessado por alto grau de complexidade e desigualdade, onde coexistem as políticas neoliberais de privatização com políticas públicas de democratização do acesso (DIAS SOBRINHO, 2012). Se, por um lado, as instituições educativas com recursos privados, de caráter público ou não, são necessárias na consolidação de um projeto que amplie as oportunidades de acesso, por outro, toda instituição de educação superior, independente de sua natureza, tem uma função essencialmente pública, tomando a

educação como um bem público e direito universal. Podemos afirmar, então, que as universidades estão implicadas no compromisso com a construção de uma sociedade econômica, social, ambiental e culturalmente sustentável e sujeitas à regulação estatal.

Nas universidades comunitárias, muitas delas de caráter confessional e filantrópico, embora o compromisso social e a missão relacionada à defesa de ideais humanísticos na construção de uma sociedade justa e democrática encontrem pontos de convergência com relação ao papel destas IES no âmbito da responsabilidade social, faz-se necessária a superação das formas históricas de realização desse compromisso, exigindo, mais do que atualização, inovação. Ou seja, o desafio de instaurar processos de formação capazes de fazer rupturas com as formas históricas de produção e transmissão do conhecimento da modernidade se coloca para as universidades sob bases que vão para muito além das ações solidárias e atribuem ao ensino uma complexa tarefa na promoção do desenvolvimento humano-social.

A partir dessas considerações, a pesquisa parte da análise das manifestações da Responsabilidade Social Universitária no planejamento institucional da PUCRS, para então debruçar-se sobre a essência da sua missão educativa buscando compreender como se expressa a RSU no ensino de graduação, através da Educação Socialmente Responsável. Consideramos ser este um espaço fundamental onde se revelam as propostas e práticas de uma formação profissional que contemple a ética e a cidadania, frente aos desafios da contemporaneidade. O problema de pesquisa se delinea então com a seguinte questão: *Como se expressa a Educação Socialmente Responsável no ensino de graduação da PUCRS, no âmbito da Responsabilidade Social Universitária, na primeira década do século XXI até os dias de hoje?*

Partimos do pressuposto de que as manifestações da RSU na PUCRS se constituem nas complexas interações com o movimento mundial e nacional da educação superior e se expressam nas bases materiais e de gestão institucional. Sendo assim, no âmbito da ESR, as ações instauradas se traduzem em propostas e práticas no ensino de graduação que produzem impactos educativos junto aos alunos que se expressam, entre outras dimensões, na formação ética e cidadã. A premissa de que, através do projeto pedagógico, a universidade veicula e instaura as diretrizes que materializam a sua proposta de formação indicou o caminho dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação (PPCs) como uma forma de acessar e problematizar a realidade a ser investigada.

Como se verá, é no final do século XX e nos anos iniciais do século XXI que o movimento da responsabilidade social impacta com maior força a realidade institucional das universidades. No contexto das interações universidade-sociedade, tal movimento associa-se à pertinência e à relevância social da educação superior contemporânea, em especial na realidade latino-americana e, na educação brasileira, ganha visibilidade a partir de 2004, quando a responsabilidade social é incorporada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Observamos que este movimento e o diálogo com este tema na realidade empírica investigada se revela a partir do ano de 2001 no planejamento estratégico institucional. A manifestação mais explícita do mesmo, no campo do ensino, ocorre a partir do ano de 2008, no processo de inovação curricular.

As questões norteadoras da pesquisa buscam assim compreender de que modo se constituem as demandas por uma Educação Socialmente Responsável no contexto de uma universidade comunitária e as expressões desse movimento no planejamento e nas práticas institucionais e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, bem como os possíveis impactos na formação ética e cidadã dos alunos. São elas:

Como se evidenciam no planejamento institucional as relações da universidade com as demandas emergentes da Educação Socialmente Responsável, no contexto da Responsabilidade Social Universitária?

Como se expressa a Educação Socialmente Responsável no item *responsabilidade socioambiental* dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da PUCRS?

Como se expressa a Educação Socialmente Responsável a partir do *perfil de egresso* anunciado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da PUCRS e das percepções dos alunos sobre sua formação socialmente responsável?

Entendendo que a dinâmica das relações universidade-sociedade se constitui na inter-retroação com as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, elegemos entre as pressões e demandas que modificam e reconfiguram as universidades, de forma mais marcante na entrada do século XXI, aquelas expressas na Responsabilidade Social Universitária, e, no âmbito do Ensino, na Educação Socialmente Responsável.

Embora o movimento da responsabilidade social universitária tenha abrangência mundial, na realidade latino-americana observamos que ganha destaque a discussão sobre as relações da RSU com a pertinência social. Ao referir-se ao papel que a educação superior

desempenha na sociedade e ao que a sociedade espera da educação superior, a pertinência social remete ao "dever ser", uma imagem das instituições sobre si mesmas, relacionada aos objetivos, necessidades e carências das sociedades onde se inserem e às mudanças em curso no contexto mundial. A pertinência social pode implicar, assim, a revisão criativa das missões e planos institucionais e mesmo, se for preciso, que as mesmas se reinventem (BERNHEIM, 2000). Nesse sentido, a literatura latino-americana sobre o assunto e algumas experiências de universidades apontam um caminho colaborativo sendo trilhado em prol do amadurecimento de um projeto de educação superior como bem público, buscando interface e novas respostas às fortes pressões e demandas que colocam a educação como um serviço global.

Situamos a PUCRS como universidade comunitária que se movimenta diante dos desafios da legitimidade social, da competitividade e da sustentabilidade e buscamos identificar como a instituição dialoga com a responsabilidade social e a Educação Socialmente Responsável, enquanto possibilidade e caminho para o fortalecimento de um projeto de educação superior socialmente pertinente. O campo empírico da pesquisa se constitui, dessa forma, como espaço para compreender as manifestações de um fenômeno social mais amplo, em uma dada realidade socioinstitucional.

Partindo dessa perspectiva, a relevância do estudo reside na possibilidade de contribuir para a formulação e/ou qualificação de políticas e estratégias educativas em prol de uma Educação Socialmente Responsável, no âmbito da Responsabilidade Social Universitária e da construção de modelos de gestão sustentável. Os resultados buscam contribuir com a análise de tendências e o enfrentamento de desafios e dilemas voltados ao amadurecimento de propostas e práticas de formação ética e cidadã, na perspectiva da responsabilidade social associada à qualidade com pertinência social em universidade comunitária, os quais poderão servir como inspiração para outras realidades no campo da educação superior. São objetivos específicos:

- a) contextualizar as relações universidade-sociedade a partir das demandas emergentes da Educação Socialmente Responsável, no âmbito da Responsabilidade Social Universitária;
- b) identificar, em documentos de planejamento institucional, como a universidade expressa a Responsabilidade Social Universitária e a Educação Socialmente Responsável;

- c) mapear as expressões da Educação Socialmente Responsável nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação;
- d) conhecer as percepções dos alunos sobre a Educação Socialmente Responsável e sobre os possíveis impactos na sua formação ética e cidadã;
- e) desvelar caminhos e desafios para o avanço de uma Educação Socialmente Responsável na educação superior.

A estrutura do trabalho expõe o processo de construção da pesquisa e de defesa da tese. Uma vez colocado o problema, as questões de pesquisa e os objetivos, damos sequência à construção teórico-metodológica da investigação no capítulo 2, *Construção do conhecimento sobre a Educação Socialmente Responsável: caminhos teórico-metodológicos da pesquisa*.

Apresentamos a construção da problemática, explicitamos os fundamentos teórico-metodológicos e detalhamos a metodologia da pesquisa por meio de esquemas gráficos que expressam a sua dinâmica de construção e operacionalização, tendo em vista um melhor entendimento das etapas percorridas e dos movimentos realizados. Da mesma forma, utilizamos a ilustração gráfica para apresentar as dimensões e indicadores que servem de fundamentos para as etapas seguintes e discorremos sobre questões referentes ao desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo 3, *Educação Socialmente Responsável: categoria que se constitui no âmbito da Responsabilidade Social Universitária*, apresentamos o caminho exploratório de construção das concepções que alimentam as dimensões e indicadores da pesquisa. A partir da pesquisa bibliográfica e da análise de registros de boas práticas, discutimos os conceitos de Educação Socialmente Responsável e de Responsabilidade Social Universitária.

Considerando que a Responsabilidade Social Universitária se gesta no contexto das relações universidade-sociedade e que, no âmbito do ensino, a Educação Socialmente Responsável tende a se constituir em sua mais forte expressão, por meio da formação ética e cidadã, refletimos sobre as relações entre ética, cidadania e responsabilidade social na contemporaneidade e delimitamos a abordagem da pesquisa sobre estas dimensões, como fundantes da RSU e da ESR no diálogo com as novas racionalidades e seus impactos na educação.

Ainda neste capítulo, aprofundamos a discussão sobre a Educação Socialmente Responsável na interface com as demandas contemporâneas nas relações universidade-sociedade, enfocando a perspectiva da qualidade com pertinência social e tendo como pano de fundo a presença e influência de organizações internacionais no campo da educação e o pensamento de diferentes autores latino-americanos que defendem um projeto de universidade como bem público.

O contexto latino-americano das universidades em relação à Responsabilidade Social Universitária é explorado através da análise de boas práticas de universidades participantes de *benchmarking* virtual promovido pelo Observatório de Responsabilidade Social para América Latina e Caribe (ORSALC-UNESCO) e alimenta a construção das dimensões e indicadores da pesquisa. Ao final do capítulo, as dimensões e indicadores prévios construídos são revisitados com base nos novos elementos que se revelaram por meio da pesquisa exploratória sobre o tema.

Nos dois capítulos seguintes desenvolvemos as questões norteadoras da pesquisa.

O capítulo 4, *Educação Socialmente Responsável na graduação: expressões no planejamento e nas práticas institucionais em universidade comunitária*, parte do quadro referencial de análise para identificar como se manifesta a Educação Socialmente Responsável no discurso institucional da PUCRS, no âmbito da Responsabilidade Social Universitária, por meio da análise dos documentos de planejamento, gestão estratégica e comunicação institucional, bem como de questionário de participação da PUCRS no *U-Benchmarking de Responsabilidad Social Universitaria*. A seguir, identificamos as expressões da ESR nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação (PPCs), especificamente no item relativo à responsabilidade socioambiental, introduzido nos PPCs a partir da inovação curricular.

Finalmente no capítulo 5, *Educação Socialmente Responsável: o desafio da gestão dos impactos educativos na graduação*, aproximamo-nos dos possíveis impactos educativos da ESR por meio de duas estratégias: a análise do item perfil de egresso nos PPCs e o grupo focal com os alunos de cursos de graduação.

Conceber a educação como um sistema aberto (MORAES, 2006) e uma força de transformação para a mudança de mentalidades e formação de uma nova cultura social e

ecológica, requer o diálogo com diferentes manifestações e movimentos presentes no campo educativo, a partir das visões dos sujeitos envolvidos no processo.

Nesse sentido, compreender de que modo a universidade interage com as demandas da Educação Socialmente Responsável por meio dos documentos institucionais traduz, nessa dimensão, a voz institucional, representada pela gestão estratégica e pela gestão educativa e docente, nas unidades acadêmicas. A escuta sobre as percepções dos alunos de graduação em relação à ESR, um público em sua maioria composto por uma juventude que acessa o ensino superior em busca de uma formação que lhes garanta uma inserção qualificada no mundo do trabalho, inclui outra perspectiva no processo de conhecimento e na compreensão da complexidade do fenômeno, ou seja, a visão dos sujeitos com e para os quais se dirigem as ações educativas. Com essa finalidade e ainda que reconhecendo e sinalizando os limites da inserção dessa dimensão na pesquisa, incluímos o grupo focal com os alunos e a riqueza de dados qualitativos que gerou, integrando o capítulo final.

A dinâmica dos movimentos nos quais e com os quais a Universidade interage e se reinventa se constitui e é constituída pelas novas racionalidades que se descortinam no novo século e que ampliam o horizonte humano e social, integrando a multidimensionalidade da vida e suas manifestações e uma diversidade de possibilidades de interpretações sobre o mundo real. Uma racionalidade que, enquanto estabelecimento de adequação entre uma coerência lógica – descritiva e explicativa - e uma realidade empírica (MORIN, 2008), busca integrar ao invés de fragmentar o homem e sua relação com a natureza e a cultura, pode produzir rupturas no atual modelo de desenvolvimento hegemônico e disputar outras formas de organizar a vida em sociedade.

A responsabilidade social na educação superior encontra convergência, assim, com propostas educativas que vêm sendo construídas com base nos novos paradigmas e que norteiam novas epistemologias e relações entre o ensinar e o aprender. O paradigma da complexidade é inspirador de novas teorias pedagógicas nessa direção e que convergem para o que temos aqui denominado de Educação Socialmente Responsável, no escopo de uma universidade comprometida com a qualidade com pertinência social.

Concluimos o trabalho com as considerações finais, onde retomamos as questões norteadoras da pesquisa e os principais resultados a que chegamos ao longo do processo, revisitando a tese apresentada. Como síntese do caminho percorrido e das compressões a que

chegamos em relação ao problema, emerge uma figura que serve como metáfora para representar as expressões da Educação Socialmente Responsável no ensino de graduação.

Para além da formação profissional compreendida no sentido estrito de atender às demandas do mundo trabalho e contra o risco de realizar mudanças que tendam apenas a reproduzir, ainda que de novas formas, um padrão de desenvolvimento dominante e concentrador, vislumbramos na Educação Socialmente Responsável um caminho a ser trilhado, o qual permite dialogar com diferentes projetos de universidade em disputa, no movimento onde vigoram as racionalidades emergentes, impulsionadoras de novos futuros.

Uma forma começa a ganhar contornos mais nítidos, uma forma capaz de tecer articulações e de demonstrar as diferentes interfaces que emergem da pesquisa.

A Educação Socialmente Responsável, no âmbito da Responsabilidade Social Universitária, em suas múltiplas expressões e conforme os conteúdos, as combinações e as perspectivas a serem justapostas, pode gerar diferentes arranjos. Pode refletir uma riqueza de luzes e cores nos processos de formação acadêmica, impulsionando a dimensão ética e cidadã capazes de produzir mudanças em prol de novos modelos de desenvolvimento humano-social. Como em um caleidoscópio.

2 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Temos de compreender que os progressos do Conhecimento não podem ser identificados com a eliminação da ignorância. Estamos numa nuvem de desconhecimento e de incerteza, produzida pelo conhecimento; podemos dizer que a produção dessa nuvem é um dos elementos do progresso, desde que o reconheçamos. Em outras palavras, conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão. (MORIN, 2008, p. 104).

É a partir de uma dada concepção de ciência e de pesquisa, bem como de teorias que fornecem referências para compreender o fenômeno investigado, que construímos o conhecimento sobre o objeto.

Paradigmas e epistemologias que abalaram as estruturas da racionalidade cartesiana moderna, propondo novas formas de conhecer e se relacionar, passam a disputar lugar com diferentes “verdades” acerca da vida e do aprender e originam novas abordagens metodológicas de pesquisa. Uma nova racionalidade, uma nova ciência, reconhecida como social e política, que produz interpretações sobre a realidade, e não mais uma verdade única e absoluta (STENGERS, 2002), passa a ser o lastro comum sobre o qual se constrói e reconstrói o conhecimento.

Entre o amplo universo de pensadores e cientistas que rompem barreiras no século XX e nos permitem adentrar o século XXI dialogando com a crise da modernidade e mais conscientes da condicionalidade humana na terra e dos riscos, limites e possibilidades do conhecimento, encontramos no paradigma da complexidade de Morin, referências importantes para a análise, compreensão e transformação do fenômeno social investigado. Como propõe Morin, é preciso reconhecer a complexidade específica da ciência, que é “[...] intrínseca, histórica, sociológica e eticamente, complexa.” (MORIN, 2008, p. 9), e reatar com a reflexão filosófica e com a consciência política e ética.

A dimensão da responsabilidade do pesquisador perante a sociedade e o homem só faz sentido para o sujeito consciente e para uma ciência consciente. A ecologia da ação (MORIN, 2008) enquanto complexo de interações e retroações que fazem com que cada ação, uma vez posta em movimento no mundo social, possa derivar, desviar e até mesmo inverter seu próprio sentido, tanto coloca em questão a validade e/ou a suficiência da intencionalidade do sujeito, quanto nos remete à responsabilidade de enfrentar a inevitável incerteza. A ética do

conhecimento e a ética da responsabilidade podem encontrar assim, caminhos, mas não soluções.

O paradigma da complexidade, em oposição ao paradigma da simplificação, propõe a complexidade não como resposta, mas “[...] como desafio e como uma motivação para pensar.” (MORIN, 2008, p. 176), com base em um “[...] conjunto de princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial).” (MORIN, 2008, p. 330). Tal pensamento, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de distinguir e associar, mas não separar, requer articular e conceber a emergência, mas sem a reduzir às unidades elementares e às leis gerais.

O pensamento complexo aspira à multidimensionalidade e percebe a complementaridade entre ordem, desordem e organização nos fenômenos, através de três princípios: o princípio hologramático - que implica o movimento circular que vai das partes para o todo e do todo para as partes para compreender um fenômeno/processo social; o princípio da organização recursiva - que remete ao círculo produtivo ininterrupto do processo social onde a produção se dá pelas interações, que produzem um todo organizador, o qual retroage sobre as partes para coproduzi-las, de forma que os produtos são de algum modo necessários para a produção daquilo que os produz e o princípio dialógico - compreendido como a possibilidade de unir duas lógicas, dois princípios numa dualidade, sem perder a unidade (MORIN, 2008).

O caminho para um pensamento dialógico é o caminho para o pensamento multidimensional. A própria ciência “[...] se fundamenta na dialógica entre imaginação e verificação, empirismo e realismo.” onde “[...] racionalidade e empirismo mantém um diálogo fecundo entre a vontade da razão de se apoderar de todo o real e a resistência do real à razão.” (MORIN, 2008, p. 190). O diálogo com a contradição emerge assim não na perspectiva de superação, mas de complementaridade, pois o princípio dialógico “[...] é a eliminação da dificuldade do combate com o real.” (MORIN, 2008, p. 190), e a aventura do conhecimento é “[...] um diálogo em devir entre nós e o universo.” (MORIN, 2008, p. 223).

Com base nesse pensamento, situamos a PUCRS como organização que interage de forma multidimensional com a sociedade e o ambiente, destacando elementos que provocam tensões na educação superior e que influem em sua dinâmica de organização e auto-organização, em especial aqueles relacionados diretamente ao problema de pesquisa. Buscamos, reconhecendo a complexidade onde se manifesta o fenômeno investigado,

compreender como a universidade tem respondido às demandas da Educação Socialmente Responsável no ensino de graduação, por meio do planejamento institucional, entendido como estratégia de gestão que ambiciona direcionar e/ou fazer convergir intencionalidades, propósitos e ações em termos das práticas de formação.

É na interdependência, na interação entre desordem e ordem, entre certezas e incertezas e entre estruturas planejadas e estruturas emergentes que se organizam os processos para alcançar as finalidades e os objetivos institucionais. Nesse sentido, e como vimos, a noção dialógica é fundamental para compreender a complexidade, pois o diálogo permite “[...] manter a dualidade no seio da unidade.” (MORIN, 1991, p. 89), associando termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. Da mesma forma, através dos princípios hologramático (todo-parte-todo) e da recursividade, compreendemos as relações universidade-sociedade, num processo contínuo de produzidos-produtores, onde interagem os indivíduos e a organização no contexto social.

Assim, a pesquisa aborda a Educação Socialmente Responsável na perspectiva de análise das propostas de formação, no âmbito da graduação, as quais se materializam no planejamento institucional e nos projetos pedagógicos dos cursos e se efetivam nas práticas institucionais das diferentes Unidades Acadêmicas (UAs), produzindo possíveis impactos educativos na formação dos alunos, os quais são, também, coprodutores desses projetos, dessas práticas e de seus efeitos. Daí a relevância de conhecer suas percepções sobre tal perspectiva de formação.

Diante do desafio da globalidade, Morin (2010) constata a inadequação cada vez maior do saber fragmentado e compartimentado nas disciplinas diante das realidades multidimensionais, globais, transnacionais e planetárias e dos problemas cada vez mais transversais, que assumem características poli e transdisciplinares. Segundo o autor, a não pertinência do ainda vigente modo de conhecimento e de ensino, produzida por uma inteligência que se torna cega e irresponsável, porque que separa e é incapaz de pensar de forma complexa, necessita ser superada pela educação.

Dessa forma, contribuir para o desenvolvimento da concepção de Educação Socialmente Responsável, no contexto da RSU, bem como conhecer as percepções dos alunos sobre esse tema na formação acadêmica, associa-se a um propósito político e social do fazer científico. Percorrer um caminho que garanta o ir e vir no processo de construção entre fato e representação de forma a permitir diferentes alternativas de crítica, alimentação e realimentação deste processo, é uma forma de praticar o compromisso da educação com um

projeto de transformação social, por meio da compreensão e da busca de soluções para os problemas enfrentados pela sociedade brasileira. Como sustenta Severino (2007), a pós-graduação não pode desvincular-se desse compromisso e o avanço do conhecimento deve ser articulado à investigação de problemas socialmente relevantes.

Como expressões do mundo contemporâneo, os movimentos da Responsabilidade Social Universitária e da Educação Socialmente Responsável vêm sendo objeto de pesquisa no campo científico, no ambiente da crise das ciências. Sua discussão se insere no quadro mais amplo do debate acadêmico e social sobre os problemas da educação e do desenvolvimento sustentável, que tem provocado a necessidade de um diálogo aberto e construtivo com outros tipos de conhecimentos, descartados e ignorados pela visão científica moderna do mundo, os quais o pensamento complexo desafia a dialogar e religar.

Na dinâmica de operacionalização da pesquisa, o pensamento complexo, como uma das expressões do pensamento sistêmico e:

[...] tal como se apresenta para as ciências sociais no momento presente, pode ser considerado uma forma de ver a realidade e articulá-la. Não está propondo técnicas de investigação. Mas exige um olhar e uma abordagem diferentes: ilumina aquele ponto cego da visão unidimensional, fazendo-o enxergar as interações; subverte a mente compartimentalizada, buscando fazer as diferenças e as oposições se comunicarem; e modifica a antiga prática positivista que só valoriza regularidades e normas. Ao contrário, mostra as coisas que permanecem e ressalta "o que" muda e "como" as coisas se transformam, auto-organizando-se. (MINAYO, 2010, p. 27).

As premissas do pensamento sistêmico-complexo sugerem algumas posturas metodológicas. Como aponta Minayo (2010), uma delas é a ampliação do foco, de forma a contextualizar o fenômeno entendendo-o em suas interações e retroalimentações, como parte de um sistema interconectado a outros sistemas. A outra é a aposta nos processos de auto-organização, percebendo o dinamismo das mudanças e as forças de resistências. O caminho da objetividade é colocado entre parênteses na medida em que o pesquisador é parte do sistema e que só há sentido na co-construção de soluções.

A construção da problemática de pesquisa se constitui a partir das concepções acima. O diálogo com o objeto investigado é atravessado por nossa condição como pesquisadora. Sendo o conhecimento científico uma ação construída com todos os ingredientes da atividade humana (MORIN, 2008), o que confere maiores possibilidades de objetividade científica é a própria crítica intersubjetiva, no diálogo entre o pesquisador e o objeto de investigação com os arcabouços teóricos, históricos, culturais e subjetivos envolvidos. Nesse sentido, o impacto do pesquisador nos dados, considerando os diferentes métodos e técnicas de pesquisa

utilizadas, deve ser considerado, inclusive reflexivamente, como vantagem analítica (BARBOUR, 2009).

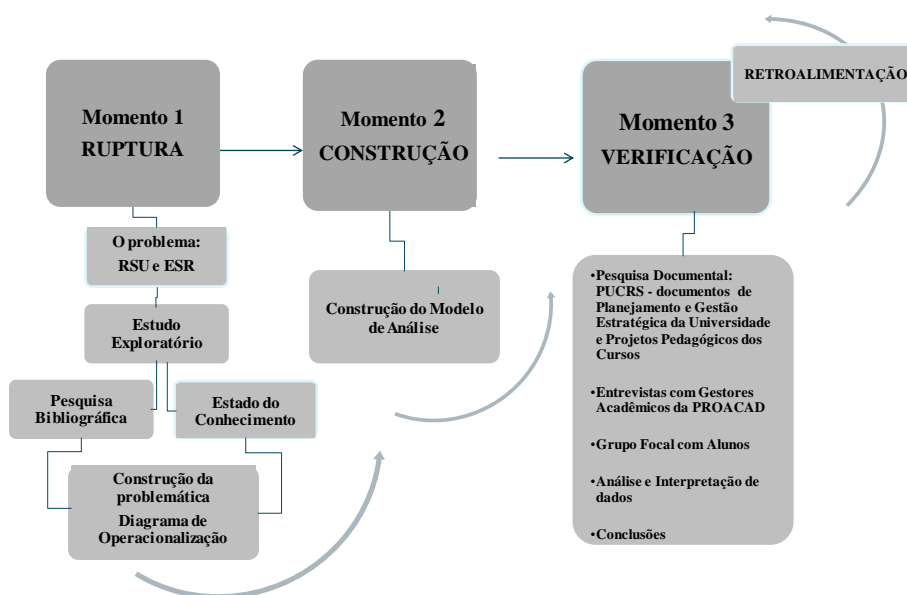
Por outro lado, se a verdade da ciência não reside em suas teorias, mas nas regras do jogo da verdade e do erro (MORIN 2008), o caminho metodológico e a explicitação detalhada e precisa dessa construção garantem a possibilidade de diálogo, compreensão e questionamento do conhecimento produzido. Na perspectiva complexa, a relação recorrente entre teoria e método é de regeneração recíproca. O método, como *práxis*, é atividade do sujeito pensante, é arte e estratégia, e, como diz Morin, na *scienza nuova* (grifo do autor), mais do que a arte de guiar a razão nas ciências (Descartes), o método é “[...] a arte de guiar a ciência na razão.” (MORIN, 2008, p. 339).

A pesquisa, de abordagem qualitativa, busca assim compreender o fenômeno social investigado no contexto de uma realidade empírica, a PUCRS, estudando as suas manifestações singulares, na articulação com uma realidade mais ampla. O caminho de construção da investigação é tensionado pelo diálogo permanente entre as referências teóricas que vão sendo construídas, as interações realizadas na realidade socioinstitucional e as nossas inquietações, conferindo dinamicamente novos desenhos ao processo e delimitando o objeto de investigação, em constante movimento.

Para representar o caminho metodológico no trabalho de problematização, coleta, tratamento, análise de dados e conclusões, nos inspiramos na proposta apresentada por Quivy e Campenhoudt (1992), aqui adaptada tendo em vista o caráter não linear e de retroalimentação permanente no processo de organização da pesquisa.

O modelo é composto de três fases de investigação e sete etapas de procedimento: a pergunta de partida, a exploração e a problemática, correspondem à fase de Ruptura; a construção do modelo de análise corresponde à fase de Construção e as etapas de observação, análise das informações e conclusões, correspondem à fase de Verificação. A figura abaixo apresenta o caminho percorrido.

Figura 1 – Momentos da Pesquisa



Fonte: A autora, com base em Quivy e Campenoudt (1992 p. 24).

O desdobramento dos momentos da pesquisa conforme expresso na figura acima é detalhado no fluxo a seguir.

Momento 1- Ruptura

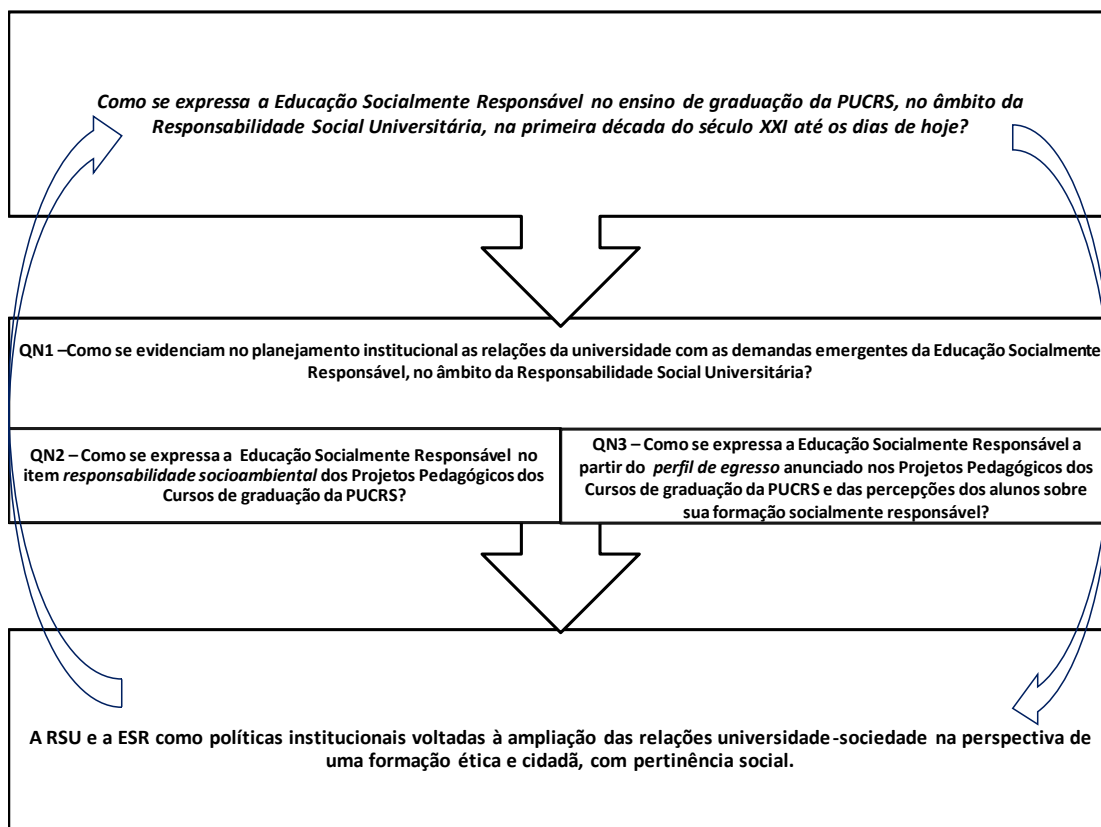
Para capturar os movimentos da Educação Socialmente Responsável no contexto da Responsabilidade Social Universitária e delimitar conceitualmente as categorias do estudo, realizamos ampla pesquisa bibliográfica. Buscamos aprofundamento do tema de investigação, considerando o caráter histórico recente e a intenção de contribuir para ampliar a compreensão sobre suas manifestações em uma realidade empírica.

No diálogo com o problema e questões norteadoras, bem como com as nossas experiências e saberes acumulados, realizamos a ruptura com as pré-noções, elaboramos o referencial teórico e construímos a problemática da pesquisa. A contextualização da categoria central e a fundamentação teórica abarca o contexto das relações universidade-sociedade na contemporaneidade, associando a responsabilidade social à qualidade na perspectiva da pertinência social, tendo por base a natureza de uma instituição de ensino confessional e comunitária inserida na realidade latino-americana.

Realizamos nesta fase exploratória pesquisa documental sobre trabalhos, teses e dissertações relacionadas ao tema, bem como os registros de boas práticas das universidades participantes do *U-Benchmarking de Responsabilidad Social Universitaria*, promovido pela Associação Columbus e pelo Observatório de Responsabilidade Social Universitária da América Latina e Caribe, ligado à IESALC/UNESCO. Ainda que não sejam nomeadas as universidades participantes deste *benchmarking*, obtivemos autorização por e-mail dos coordenadores da atividade para utilização das informações prestadas através dos questionários e das apresentações de cada Universidade (APÊNDICE A- E-mail de autorização para utilização dos questionários do *U-Benchmarking*).

Considerando a metodologia uma atividade de operacionalização do racional ou materialização da teoria, a construção teórico-metodológica abaixo, como parte dos processos de Ruptura expressa as relações entre a categoria central do estudo – Educação Socialmente Responsável no ensino de graduação - e as questões de pesquisa que concorrem para sua compreensão, num tempo histórico dado. A partir do problema e do estudo exploratório inicial formularam-se as questões norteadoras, apresentadas na Introdução e aqui retomadas. A representação na figura abaixo, o diagrama de operacionalização da pesquisa, permite visualizar o processo e suas conexões.

Figura 2 - Diagrama da Problemática da Pesquisa



Fonte: A autora (2013).

Momento 2- Construção

O quadro de análise apresenta os conceitos de RSU e ESR e as dimensões e indicadores que servem de referência no processo de coleta e interpretação de dados. Conforme se verá mais à frente, a Educação Socialmente Responsável no âmbito da RSU e no contexto das relações universidade-sociedade, se desdobra na formação ética e cidadã.

O quadro abaixo apresenta os conceitos bem como as dimensões e os indicadores, que são revisitados no decorrer da investigação e operam de forma dinâmica, interativa e retroativa na relação entre teoria e realidade.

**Quadro 1 – Conceitos, Dimensões e Indicadores da Responsabilidade Social
Universitária e da Educação Socialmente Responsável**

CATEGORIA	DIMENSÕES	INDICADORES	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidade Social Universitária: política de qualidade ética que abrange todas as atividades da comunidade universitária, através de uma gestão responsável dos processos e impactos educativos, cognitivos, laborais, sociais e ambientais (VALLAEYS, 2006a; OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, 2012). 	<ul style="list-style-type: none"> Integração da RSU no planejamento e na gestão institucional Estratégias em relação a: <ul style="list-style-type: none"> Democracia e Transparência Recursos Humanos, Equidade e Clima Laboral Meio Ambiente e Campus Sustentável Gestão Social dos Conhecimentos Integração Curricular da Extensão Desenvolvimento Local e Regional Educação Socialmente Responsável 	<ul style="list-style-type: none"> RSU no Planejamento e nas Estratégias Institucionais RSU nas Práticas Institucionais 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa documental: <ul style="list-style-type: none"> Documentos de planejamento estratégico, gestão e comunicação institucional. Documentos de planejamento pedagógico Questionários das universidades participantes do <i>U-benchmarking</i>. Projetos pedagógicos dos cursos de graduação da PUCRS Entrevistas com gestores Grupo Focal
<ul style="list-style-type: none"> Educação Socialmente Responsável: processos acadêmicos que asseguram que a formação humanística e profissional seja direcionada à missão socialmente responsável da Universidade, assim como as medidas de gestão e avaliação da qualidade acadêmica responsável (OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> Integração da ESR no planejamento e gestão institucional Estratégia institucional para ESR Expressões nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) 	<ul style="list-style-type: none"> ESR no Planejamento Estratégico e nas Estratégias Institucionais ESR nas Práticas Institucionais ESR no Planejamento Pedagógico Institucional e nos PPCs: <ul style="list-style-type: none"> Concepções Disciplinas Participação em experiências práticas e em projetos de ESR/RSU 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa documental: <ul style="list-style-type: none"> Documentos de planejamento estratégico, gestão e comunicação institucional. Documentos de planejamento pedagógico Questionários das universidades participantes do <i>U-benchmarking</i>. Projetos pedagógicos dos cursos de graduação da PUCRS Entrevistas com gestores Grupo Focal

<ul style="list-style-type: none"> • Formação ética e cidadã: conjunto de ações (disposições, de saber-ser, de atitudes, de formas de pensamento e de expectativas adquiridas enquanto se aprende uma profissão (TANGUY, 1996) que visam desenvolver a formação humanística fundamentada em princípios e valores éticos, morais e sociais sintonizados com as demandas de seu tempo e que, na contemporaneidade, se fundamentam na amplitude dos direitos humanos, na democracia e na sustentabilidade do desenvolvimento planetário <p>(Elaborado pela autora)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões nos PPCs • Percepções sobre ESR, ética e cidadania • Percepções sobre a formação humanística na formação acadêmica • Experiências de formação humanística na formação acadêmica • Expressões de possíveis impactos educativos relacionados à formação ética e cidadã 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de egresso-competências de formação profissional e humana • Princípios e valores • Aprendizagem teórico - prática e socialmente pertinente: abordagem dos problemas globais de forma transdisciplinar, vínculo com realidade social, vivências práticas no entorno sociocultural. • Coerência discurso e prática • Articulações entre cognição e afeto, sensibilidade e razão, dimensões éticas e estéticas. • Oportunidade de refletir criticamente, sistematizar e compartilhar aprendizagens sobre as experiências e a complexidade dos processos sociais 	
--	---	--	--

Fonte: A autora, inspirado em Morin (1991; 2005b), Jiménez de La Jara (2006), Vallaey (2008; 2011), Villar (2009), Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesus em América Latina (2009) e Cortina (2005).

No decorrer da pesquisa surgem as compreensões provisórias e emergem novas possibilidades. A operacionalização fundamenta-se, assim, nos referenciais utilizados na construção do objeto e expressa um esforço para trilhar os caminhos de compreensão do fenômeno. Equivale a um filtro, que seleciona e clarifica elementos a serem priorizados no olhar sobre o complexo tecido de relações que compõem o fenômeno estudado, com a necessária abertura para capturar o novo, o não previsto, o aleatório e/ou acidental que constituem e produzem a riqueza do real.

Momento 3 - Verificação

Para investigar a PUCRS na perspectiva da Educação Socialmente Responsável no contexto da Responsabilidade Social Universitária, analisamos os documentos referentes às bases materiais e de gestão institucional, tomando como referência temporal a entrada no século XXI, quando se colocam de forma mais explícita os movimentos de mudança na educação superior, momento em que também identificamos reflexos na universidade. Em anexo, documento institucional de conhecimento e autorização para realização da pesquisa na realidade empírica (APÊNDICE B – Autorização institucional para realização da pesquisa).

As considerações sobre este contexto a partir do ano 2000 permitem melhor situar e compreender os processos de inovação curricular que se instalam a partir de 2008 até o momento presente. Dessa forma, para a pesquisa documental foram utilizados os seguintes documentos institucionais da PUCRS:

- a) Planejamento Estratégico (PE 2001-2010 e PE 2011-2015);
- b) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2006-2010 e PDI 2011-2015);
- c) Projeto Pedagógico Institucional (PPI 2006 e PPI 2011-2015);
- d) Relatórios Sociais (2003 a 2011);
- e) Questionário de participação da PUCRS no *U-Benchmarking*;
- f) Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (2008 a 2013);
- g) Demais documentos institucionais referentes às orientações para inovação curricular.

No momento da pesquisa, a universidade apresenta uma estrutura organizada em 22 Unidades Acadêmicas (UAs) onde se abrigam 52 cursos de graduação. Esta estrutura foi agrupada em quatro grandes áreas de conhecimento, a saber: Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Biológicas, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Exatas e Tecnológicas. Considerando que a estrutura institucional não se organiza por áreas de conhecimento, utilizamos esta distribuição como um recurso para melhor organizar a análise de dados, uma vez que não foi objetivo da pesquisa realizar análise comparativa por cursos e/ou Unidades Acadêmicas. Buscamos capturar o conjunto dos movimentos institucionais realizados em relação ao objeto de pesquisa e, no caso de constataremos tendências significativas, poder revelar particularidades das áreas de conhecimento em relação ao tema investigado. Assim sendo, optamos igualmente na análise por não identificar cada curso, de modo que quando utilizamos citações ilustrativas das dimensões e indicadores pesquisados, utilizamos como referência uma codificação numérica. O critério utilizado foi sugerido pela Pro Reitoria

Acadêmica e seguiu a divisão constante à época no site da universidade (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2013), que apresenta as citadas áreas de conhecimento, onde se agrupam diferentes cursos.

Trabalhamos com os projetos pedagógicos disponibilizados até maio de 2013 para esta pesquisa pela Diretoria de Graduação da Universidade, da citada Pró-Reitoria, selecionando aqueles que já haviam incluído o item *responsabilidade socioambiental* decorrente da inovação curricular, o que totalizou 39 Projetos Pedagógicos de Curso, listados no Apêndice C- Projetos Pedagógicos de Curso. Nesta etapa realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores, tendo em vista identificar os principais marcos dos movimentos de mudança em relação à inovação curricular, acessar documentos relevantes norteadores destas mudanças e esclarecer informações encontradas, tendo em vista o aprofundamento da investigação.

Na sequência, para pesquisar expressões da Educação Socialmente Responsável e os possíveis impactos educativos na formação ética e cidadã, realizamos grupo focal com alunos de cursos das diferentes áreas do conhecimento, em fase de meio para o fim de sua graduação. A opção por este recorte temporal fundamentou-se na possibilidade de haver maior exposição e participação nas atividades relacionadas à formação acadêmica e, com isso, maior probabilidade de manifestação de percepções e expressões relacionadas às experiências do ponto de vista da educação socialmente responsável, da ética e da cidadania.

Considerando o amplo escopo que contempla a análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, o principal recurso utilizado para a análise dos dados qualitativos foi a análise textual temática, por meio do diálogo com diferentes autores que tratam de pesquisa e análise qualitativa e que nortearam o processo investigativo. A proposta da análise textual, conforme propõe Moraes (2007), apresenta um potente recurso metodológico de análise qualitativa e que, no caso desta pesquisa, permitiu a produção de novas compreensões sobre as expressões da ESR em universidade comunitária, no caso, a PUCRS.

A análise de conteúdo, segundo o mesmo autor (1994, p. 104):

[...] constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção.

Diferentemente da análise de conteúdo tradicional, onde os resultados brutos são submetidos a operações estatísticas em busca das regularidades, apoiamos-nos neste e noutros autores para privilegiar, na análise dos documentos e dos registros do grupo, mais do que frequências, os sentidos, tendo por base "[...] variantes que trabalham com significados em lugar de investir em inferências estatísticas." (MINAYO, 2010, p. 318). Dessa forma, aspectos que constituem o espaço social, político, econômico, cultural e relacional onde se produzem os discursos foram considerados na interpretação dos resultados, pois, como coloca Minayo, uma boa análise interpreta o conteúdo de dentro como parte de um quadro de referências onde a ação e ação objetivada na instituição permite ultrapassar a mensagem manifesta e chegar aos significados latentes.

Assim entendida, a análise qualitativa dos dados é transversal aos momentos da pesquisa, realiza-se durante a coleta de dados e pode ser usada como forma de levantar novas questões e perguntas para a investigação. A análise qualitativa, nessa perspectiva, não busca reduzir ou condensar os dados e sim melhorá-los e inclusive aumentar seu volume (GIBBS, 2009), pois os códigos criados têm por objetivo organizar os dados, acrescentando interpretação e teoria aos mesmos, através de processos indutivos e dedutivos. O quadro teórico *a priori* funciona como um guia de ideias e conceitos que servem de pistas à verificação empírica, onde emerge o singular, o particular, sendo acrescido de novas descobertas no decorrer do processo.

Nesse movimento constante, animado pelas interações entre teoria, realidade investigada e a subjetividade da pesquisadora, as emoções, intuições e insights vão sendo incorporados de forma reflexiva e o novo a cada momento vai construindo a realidade investigada (CASTRO, 1994). Dessa forma, consideramos que a nossa condição de pesquisadora inserida desafia a todo tempo o processo de *reintrodução* (MORIN, 2008) do sujeito no conhecimento dos objetos, de forma autocrítica e autorreflexiva. É nesse processo que vai se construindo o *design* emergente da pesquisa.

A concepção de que múltiplas realidades vão sendo construídas pelo sujeito que conhece, em oposição à crença em uma realidade única, como aponta Castro (1994), com base nas ideias de Egon Guba, confere outra perspectiva à interação sujeito-objeto. Assim, reconhecemos os nossos valores e as escolhas teóricas, bem como o contexto e suas influências no processo de compreensão dos dados, priorizando os aspectos qualitativos e a sincronicidade dos fenômenos, em suas diversas possibilidades de realização (CASTRO,

1994). Tais referências sustentam a construção da problemática de pesquisa, a dinâmica de sua operacionalização e o processo de análise de dados.

A análise documental realizada tem assim por base os indicadores qualitativos, eventualmente sustentados e/ou complementados com dados quantitativos, em momentos em que estes servem para qualificar a análise a partir da observação da frequência de certas unidades de sentido e categorias. O pano de fundo são as referências teóricas e as dimensões e indicadores prévios do quadro de análise, os quais conferem significado aos dados coletados a partir de uma postura de abertura epistemológica para apreciação de novos achados, que vão compondo e dando forma à compreensão teórica.

A partir desses fundamentos, procedemos à análise documental. Na fase exploratória da pesquisa sobre o tema, quando realizamos o levantamento de tipo estado do conhecimento, do qual compartilhamos os principais resultados e também a análise das boas práticas de universidades participantes do *U-Benchmarking* e a pesquisa bibliográfica, a etapa de pré-análise contemplou primeiramente a escolha e o contato inicial com os documentos a serem analisados. Realizamos leitura flutuante dos mesmos, constituindo então um *corpus* (MORAES, 2003) que dialoga com as questões de pesquisa e as dimensões e indicadores do quadro de análise. Na descrição analítica, exploramos os materiais através da disposição por núcleos temáticos que emergiram da interação entre os conceitos *a priori* e a análise dos materiais, no caso, trabalhos, teses, dissertações e artigos, bem como questionários, apresentações e documentos institucionais. No tratamento dos resultados e interpretações, analisamos as relações e contribuições mais diretas ao desenvolvimento da categoria central do estudo. Através do confronto com a teoria e os dados, emergiram novas dimensões e indicadores que compuseram e retroalimentaram o desenvolvimento da pesquisa.

Em relação à verificação no campo empírico, a análise temática significou "[...] descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação, cuja *presença* ou *frequência* signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado [...]" (MINAYO, 2010, p. 316). Buscamos interfaces entre as etapas propostas por Minayo (2010) e os três elementos que compõe o ciclo da análise textual discursiva proposta por Moraes (2003; 2007).

Na pesquisa documental, a pré-análise implicou acessar os documentos de planejamento institucional da PUCRS pertinentes ao recorte temporal da pesquisa (documentos das esferas estratégicas, de desenvolvimento institucional e pedagógico) e, num segundo momento dessa etapa, identificamos a necessidade de conhecer práticas institucionais

de RSU e ESR que ilustrassem a materialização desses movimentos na realidade institucional. Para tanto, acessamos os relatórios sociais institucionais e identificamos a pertinência dos mesmos para a pesquisa. Na sequência, realizamos a leitura flutuante de todos os Projetos Pedagógicos de Curso, selecionando aqueles que contemplavam a inovação curricular, incluindo o item da responsabilidade socioambiental.

O momento de desmontagem dos textos, denominado unitarização (MORAES, 2003), correspondeu ao exame detalhado dos materiais, fragmentando-os para atingir unidades significativas em relação aos fenômenos da RSU e da ESR. Na sequência, buscamos o estabelecimento de relações entre as unidades agrupando-as em conjuntos mais complexos, as categorias. Assim, a descrição analítica resultou na categorização tendo por base as dimensões e indicadores do quadro de análise, enriquecidos com novos núcleos temáticos que emergiram da análise desses documentos, o que igualmente é apresentado detalhadamente no capítulo quatro.

Da articulação entre a unitarização e a categorização emergiram as novas compreensões sobre as expressões da ESR no ensino de graduação. Desse modo, o tratamento dos resultados e interpretações culmina em um conjunto de considerações e reflexões que alimentam as questões norteadoras QN1 e QN2 e servem de subsídios para a fase seguinte, de diálogo com os alunos.

A análise dos registros do grupo focal seguiu os mesmos passos metodológicos. Utilizamos o grupo como ferramenta de pesquisa qualitativa, tendo em vista por meio do mesmo explorar o tema da ESR no ensino de graduação e aprofundar a reflexão a partir do “[...] sentido dos valores, dos princípios e motivações que regem os julgamentos das percepções das pessoas.” (COSTA, 2011, p. 180), no caso os alunos. O principal objetivo foi seu uso de forma complementar na pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010; BARBOUR, 2009) tendo em vista conhecer e compreender percepções dos alunos em relação à Educação Socialmente Responsável, em termos de conteúdos, princípios e valores relacionados à responsabilidade social, à ética e à cidadania na sua formação acadêmica.

A opção pelo grupo focal se deu pela possibilidade de, através das interações que são possibilitadas, contribuir para a manifestação e discussão de ideias, troca de impressões e debates voltados a aprofundar o tema proposto e proporcionar a ampliação de percepções e aprendizagens compartilhadas que alimentam a pesquisa (BARBOUR, 2009). No grupo focal, diferente da entrevista em grupo, os participantes interagem entre si e não somente com o

moderador/pesquisador, de forma que, durante as discussões de grupo focal, “[...] um senso coletivo é estabelecido, os significados são negociados e as identidades elaboradas pelos processos de interação social entre as pessoas.” (WILKINSON 1999, p. 225 apud BARBOUR, 2009, p. 49). Por outro lado, o tipo de dados que os grupos focais podem levantar pode representar uma base para interpretação e desenvolvimento de explicações teóricas, de forma que as análises, para além de descrição de dados ou extração de temas a partir de dados, permitam interrogar dados, contextualizar comentários e ampliar possibilidades de compreensão.

Planejamos inicialmente a realização de um grupo focal, preferencialmente composto por alunos das quatro áreas de conhecimento e de diferentes cursos, com o limite de participação de 10 pessoas e previsão de duração de uma hora e meia a duas horas a reunião. Utilizamos três estratégias para recrutamento dos participantes, buscando garantir uma amostra qualitativa intencional que traduzisse abrangência e diversidade (MINAYO, 2010; BARBOUR, 2009).

A primeira foi o levantamento junto ao cadastro de alunos interessados em participar de projeto de extensão comunitária na Universidade, com base na possibilidade de: encontrar alunos com alguma motivação espontânea prévia para participação em atividades dessa natureza; obter uma diversidade em termos de cursos de graduação e, encontrar alunos em fase de conclusão de curso.

Obtivemos o acesso ao cadastro de inscrições dos anos de 2013 e 2012, selecionando alunos, em 2012, que estavam cursando a partir do V semestre de seu curso e, em 2013, a partir do VI e VII semestre. De posse de uma tabela de possíveis participantes, enviamos e-mail sondando o interesse e a disponibilidade em participar e, a partir das respostas, formulamos o convite para o grupo focal (APÊNDICE D - Convite Grupo Focal). Nesse momento, abrimos a possibilidade de ocorrência de mais um grupo, considerando as preferências por turnos. Uma vez mapeados os interessados, identificamos o número de alunos e seu curso/área do conhecimento e partimos para a segunda e terceira estratégias, voltadas a ampliar e diversificar a composição do grupo focal.

Buscamos, por meio de duas outras estratégias, abranger tanto, alunos que não possuíam contato com a extensão comunitária, quanto, alunos procedentes de áreas de conhecimento não atingidas. Com a finalidade de atingir alunos que não interagem com a extensão comunitária e de promover divulgação "boca-a-boca" (BARBOUR, 2009),

realizamos contato com estagiários e bolsistas de alguma forma vinculados à área de desenvolvimento social da universidade, convidando a participarem, indicando colegas de curso para participar. Também fizemos contato com gestores e docentes utilizando o critério de proximidade com a pesquisadora, buscando a ampliação da participação de áreas de conhecimento, tendo em vista a mobilização/indicação de alunos em fase de conclusão para participação na pesquisa.

A participação no grupo se deu mediante convite, utilizando canais de comunicação que garantiram o respeito à liberdade do aluno em seus espaços e atividades acadêmicas. Considerando as disponibilidades de horários e a diversidade contemplada no primeiro grupo, realizado no horário de almoço, decidimos pela realização do segundo grupo focal, em turno vespertino, utilizando novamente as estratégias acima mencionadas. Do primeiro grupo participaram cinco alunos e do segundo grupo participaram quatro alunos, como será visto no capítulo cinco.

O roteiro ou guia de tópicos (BARBOUR, 2009) utilizado fundamenta-se no quadro das dimensões e indicadores da pesquisa, referente à questão norteadora QN3. Primeiramente as questões são abertas, provocativas e centrais em relação ao tema, tendo em vista criar uma atmosfera favorável, garantir que aspectos importantes sejam debatidos e permitir flexibilidade na dinâmica das discussões. A característica de grupos homogêneos em relação ao critério de serem todos alunos da PUCRS e formandos em período semelhante e heterogêneos em relação às demais variáveis como, por exemplo, sexo, idade, curso, procedência, situação econômica e de trabalho, exigiu maior cuidado na formulação de questões e na extensão das mesmas, o que foi observado também na elaboração do roteiro (APÊNDICE E – Guia de Tópicos do Grupo Focal). Da mesma forma, na introdução do grupo realizamos leitura da carta de apresentação da pesquisa (APÊNDICE F – Carta de Apresentação da Pesquisa) e do termo de consentimento livre e esclarecido para o grupo focal (APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

A concepção de que a pesquisa se constitui no processo dinâmico de construção a partir do confronto e retroalimentação entre as referências teóricas e os dados, ampliando as possibilidades de apreensão e compreensão do fenômeno analisado, permite que novas categorias temáticas componham as dimensões e indicadores, a partir dos conteúdos analisados (MORAES, 1998). Conforme explicitado anteriormente, o movimento de ruptura/construção/verificação se constitui de forma circular do campo teórico para o

empírico e vice-versa, atingindo um determinado momento de descoberta que permite a sistematização de um conhecimento, que é provisório e serve de impulso a um novo processo de ruptura/construção/verificação.

Os resultados da pesquisa se constituem em produção de novos significados que emergem da interação de diferentes vozes, inclusive do pesquisador. Nas palavras de Moraes, esse processo implica desconstrução, onde os textos do *corpus* são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo de auto-organização e reconstrução, do qual emergem as novas compreensões que necessitam ser comunicadas. A auto-organização é um processo de aprendizagem viva, de forma que o “[...] conjunto de movimentos constitui um exercício de aprender que se utiliza da desordem e do caos para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados.” (MORAES, 2003, p. 207). Esse momento de sistematização será representado, ao final da pesquisa, na figura do caleidoscópio, que permite uma analogia à metáfora da *tempestade de luz* (MORAES, 2003).

As conclusões da pesquisa apresentam uma qualidade de construção teórica onde a delimitação do *design* final pode trazer novos limites do estudo, considerando o grau de incerteza, relatividade e provisoriedade do conhecimento. Uma vez exposto o percurso que nos levou da pergunta inicial à elaboração da problemática, seguida do quadro de análise e da operacionalização das etapas metodológicas, os capítulos seguintes apresentam o caminho de construção do referencial teórico e, na sequência, o desenvolvimento das questões norteadoras da pesquisa para, ao final, retornar à tese apresentada.

3 EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL: CATEGORIA EM CONSTRUÇÃO NO ÂMBITO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA

No início do século XXI, o pêndulo tem suas preferências fortemente voltadas para o governo e o mercado, à custa da tradicional autonomia da academia. A sociedade estaria mais bem servida por um ambiente acadêmico mais equilibrado no qual as universidades pudessem estar mais afinadas com um interesse público mais amplo [...]. (ALTBACH, 2013, p. 36).

As relações universidade-sociedade são compreendidas, neste capítulo, a partir de concepções e projetos em disputa que se expressam, no cenário internacional, sob a influência de diretrizes e orientações de organizações de referência como o BM, a OCDE, a UNESCO e a GUNI. O desafio de construir caminhos entre os diferentes projetos torna-se uma tarefa tão desafiadora quanto relevante e desejável neste momento histórico.

No diálogo com diferentes tendências, buscamos identificar aquelas que priorizam o lugar e o papel da universidade nas relações com a sociedade, em relação ao fortalecimento da cidadania, da democracia e do desenvolvimento sustentável. Privilegiamos as propostas que encontram na Responsabilidade Social Universitária uma possibilidade de efetivação da qualidade com pertinência social e nesse caminho verificamos que a RSU, que envolve a gestão de impactos cognitivos, ambientais, laborais, sociais e educativos, encontra nesse último sua expressão essencial: ou seja, o ensino, por meio da Educação Socialmente Responsável.

Buscamos assim neste capítulo verificar a expressão dos movimentos da RSU e da ESR nas universidades na entrada do novo século e no contexto brasileiro, onde se insere a PUCRS, como universidade comunitária. Identificamos a presença e a influência das citadas organizações multilaterais, bem como de farta produção intelectual e de experiências de IES no contexto latino americano, as quais são reveladoras do movimento da Responsabilidade Social Universitária como alternativa para amadurecer um projeto de educação superior como bem público, comprometido com a qualidade com pertinência social.

A partir da compreensão da relação orgânica universidade-sociedade, constituída no processo histórico das articulações da educação com a ciência, a economia, a política e a cultura e onde se criam e recriam as possibilidades de desenvolvimento humano-social, consideramos os processos e atividades da organização como um todo na interação e interdependência com o ambiente. Faz-se necessário, assim, conceituar a Educação

Socialmente Responsável, no âmbito da Responsabilidade Social Universitária, e compreender como se constituem tais demandas nas relações universidade-sociedade e nas interfaces com a qualidade e a pertinência social, a partir de uma abordagem sistêmico-complexa.

Na construção teórica, desvendamos os caminhos e as relações entre a responsabilidade social empresarial e a sua incorporação na educação. O termo responsabilidade social contém em si uma totalidade de contradições, pois atualiza preocupações e formas históricas de responder à questão social (IAMAMOTO, 2000) e, mais adiante, incorpora também a problemática ambiental na ética e na gestão das organizações. Embora as abordagens conceituais mais recentes não contenham em si diferenças significativas, o uso social que se faz do termo revela uma diversidade de enfoques e posições ideológicas.

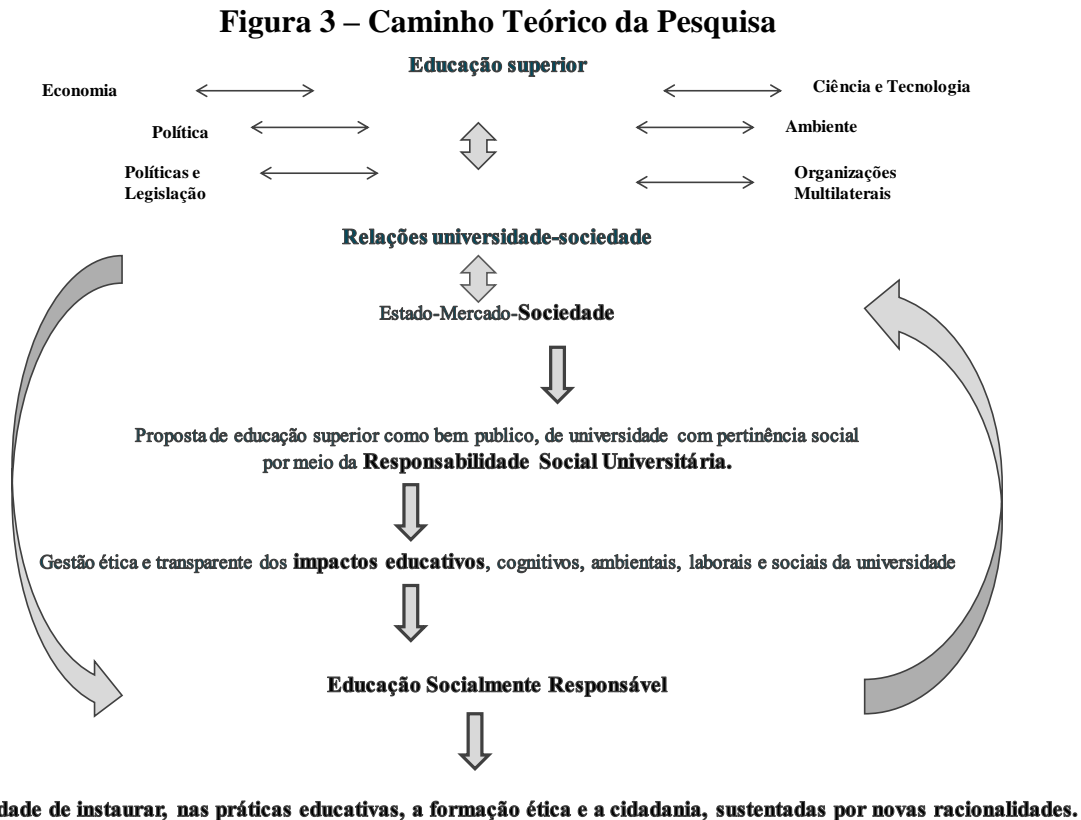
Assim, na condição de fenômeno inscrito na realidade social, a responsabilidade social pode ser abordada em diferentes perspectivas. O interesse desta pesquisa é tratar do sentido mais contemporâneo do termo e sob o enfoque da gestão e seus impactos na educação, pois concordamos que o núcleo central da responsabilidade social nas IES reside na missão de formar cidadãos e profissionais com qualidades necessárias para a construção de sociedades democráticas e desenvolvidas (DIAS SOBRINHO, 2008). A RSU e a ESR são, desse modo, radicalmente distintas da responsabilidade social empresarial e encontram na dimensão ética destacada importância.

Diante da amplitude que alcança a responsabilidade social no contexto das relações universidade-sociedade contemporâneas, constatamos também suas inevitáveis interfaces com a ciência, a tecnologia e a inovação. O caráter incerto dos resultados da ciência, num mundo mais consciente dos riscos do conhecimento produzido e das decisões sustentadas nesse conhecimento desafia a responsabilidade institucional e mobiliza novas formas de produção, organização e utilização do conhecimento. Assim, o conjunto das mudanças no campo científico e tecnológico tem implicações no nível institucional e organizacional da educação superior e passa a ser incorporado na discussão sobre sua responsabilidade social, em suas relações com a qualidade e a pertinência social.

Procuramos, então, apreender e compreender como a Educação Socialmente Responsável, no âmbito da Responsabilidade Social Universitária se constitui como categoria

sócio-histórica que responde aos desafios de uma formação ética e cidadã na contemporaneidade.

Esta trajetória é demonstrada ao longo do capítulo e explicita o caminho teórico percorrido e que fundamenta a pesquisa, conforme representado na figura abaixo.



Fonte: A autora (2013).

3.1 EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL NO ÂMBITO DA RSU: EXPLORANDO UM CONCEITO

Para situar a Educação Socialmente Responsável como categoria em construção, iniciamos pela compreensão do movimento mais amplo da responsabilidade social e de suas relações com a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável.

Embora apareça comumente nomeada como responsabilidade social ou socioambiental, as referências utilizadas neste estudo abarcam na categoria responsabilidade

social o conjunto de processos e impactos sociais e ambientais que as atividades de uma organização geram, embora existam lutas políticas e não somente consensos sob o debate em relação a essas denominações.

O próprio desenvolvimento da categoria “ambiental” e as perspectivas que vai adquirindo colocam no cenário atual, ao mesmo tempo, tanto a convergência de processos em prol do desenvolvimento sustentável quanto a denúncia e mesmo a disputa por diferentes enfoques, possibilidades e/ou pretensões de significados de cada um desses termos. Como coloca Carvalho (2011), é possível falar da “[...] legitimação social de uma *questão ambiental*[...]”, como configuração de novas perspectivas para a questão social na esfera pública e como “[...] espécie de *idioma* não restrito ao âmbito ecológico, mas capaz de operar como paradigma moral, ético e estético [...]” (CARVALHO, 2010, p. 28-29), que se gesta a partir de uma série de transformações sociais, entre elas o processo de ambientalização das esferas sociais e a educação ambiental. Em relação à dimensão social, da mesma forma o debate abriga uma diversidade de posições.

Nesta pesquisa, fazemos uma opção de tratar a responsabilidade social como um modelo de gestão nas organizações que abarca possibilidades de enfrentamento de expressões da questão social e da questão ambiental, com potência para instaurar rupturas e mudanças na esfera institucional e organizacional, tendo em vista a sustentabilidade do desenvolvimento. Entretanto, da mesma forma, a sustentabilidade não é e não será uma noção de natureza precisa e/ou discreta, em seus significados (VEIGA, 2008). Assim como a ideia de “[...] democracia – entre muitas outras ideias tão fundamentais para a evolução da humanidade - ela sempre será contraditória, pois nunca poderá ser encontrada em estado ‘puro’.” (VEIGA, 2008, p. 164). A força da sustentabilidade reside, justamente, em delimitar “um campo bastante amplo em que se dá a luta política sobre o sentido que deveria ter o meio ambiente no mundo contemporâneo” (VEIGA, 2008, p. 165).

O desenvolvimento sustentável, que tem suas origens nos movimentos ambientalistas e ganha expressão no século XX nas Conferências das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, passa a ser essa nova categoria, igualmente plena de diferentes versões (VEIGA, 2008), mas por meio do qual emergem diferentes dimensões para a sustentabilidade – social, econômica, ecológica, espacial, cultural e política (SACHS, 2008). A responsabilidade social vai se colocando como uma forma de gestão que busca incorporar a complexidade das variáveis que impactam e são impactadas pelas atividades da organização e que cada vez mais

necessitam ser gerenciadas, em prol da sustentabilidade e tendo em vista o desenvolvimento sustentável.

Feito este preâmbulo, a introdução ao tema da responsabilidade social a seguir permite centrarmos nossa análise posterior na Educação Socialmente Responsável no âmbito da Responsabilidade Social Universitária.

3.1.1 Sobre a responsabilidade social

Conforme visto, a responsabilidade social, no contexto do desenvolvimento sustentável, é uma categoria que se gesta no movimento de profundas mudanças globais e condensa múltiplas e complexas determinações econômicas, políticas, sociais e culturais do capitalismo mundial. Expressa uma realidade em processo e em permanente construção, que se constitui na trama de relações e disputas entre ideias e práticas que representam diferentes interesses. Pode assim, tanto ganhar contornos mais conservadores, dentro de uma lógica prioritariamente econômica, quanto revestir-se de um caráter crítico e transformador, como alternativa para o modelo de desenvolvimento excludente e concentrador, na construção de uma sociedade sustentável (SILVA, 2003).

Embora não seja nosso objetivo abordar o fenômeno em sua dimensão histórica, como bem colocam Barbieri e Cajazeira (2009), debates em torno da responsabilidade social das empresas existem desde seu surgimento no início da era moderna, e muitos desses debates já eram associados ao problema da pobreza. Entretanto, em termos gerais, é comum situar o recrudescimento da responsabilidade social nas décadas de 60-70 nos Estados Unidos, associado a movimentos ambientalistas e de defesa dos direitos dos consumidores e a pressões para prestação de contas das atividades e dos investimentos empresariais na sociedade (ALESSIO, 2008; ASHLEY, 2005).

A partir dessa época, um número maior de produções acadêmicas começa a surgir sobre o assunto. O estudo de Carroll e sua pirâmide das quatro dimensões da responsabilidade social (econômicas, legais, éticas e filantrópicas), as quais respondem a expectativas da sociedade em relação às organizações em cada período histórico, é apontado por Barbieri e Cajazeira como um dos mais citados modelos e serviu de base para novas conceituações (BARBIERI; CAJAZEIRA, 2009).

Os distintos padrões de interação entre o Estado, mercado e sociedade e de formas de lidar com o aparente antagonismo entre interesses privados e compromissos públicos em cada realidade (GARCIA, 2004) conferem diferentes tendências nas abordagens de responsabilidade social. De qualquer forma, no auge da década de 80 podemos falar em um movimento da responsabilidade social incorporado na agenda do mundo globalizado, ainda que sua origem não seja única nem sincrônica nos diferentes países onde se desenvolve. A participação das empresas na redução das desigualdades sociais e na redução da pobreza e nas questões ambientais, nesse momento histórico, está relacionada, como expõe Beghin (2005), ao entendimento de que a sobrevivência no mercado globalizado e a legitimidade relacionam-se a novas variáveis, para além da qualidade total e do compromisso com o cliente.

Grosso modo, a responsabilidade social nasce e se consolida no seio do capitalismo mundial sustentada em três diferentes enfoques filosóficos, aplicados à teoria da administração, e que vão sustentar os modelos de gestão: a teoria do acionista, a teoria das partes interessadas e a teoria do contrato social (BARBIERI; CAJAZEIRA, 2009). As definições mais correntes, embora não façam referências a essas teorias, estão predominantemente sustentadas na teoria das partes interessadas e na teoria do contrato social. O acirramento dos impactos sociais e das ameaças ambientais decorrentes do modo de produção e de vida hegemônico, que se gestam no paradigma moderno, vai exigindo novos padrões e comportamentos éticos, tendo em vista a manutenção da própria capacidade de sobrevivência e expansão do sistema capitalista e da organização empresarial neste sistema, o que implica ampliar o diálogo com as partes interessadas e criar novas bases de contrato social.

No contexto brasileiro, a responsabilidade social ganha força como movimento a partir do final da década de 1990, num momento histórico de pós-ditadura, passada a promulgação da Constituição Federal e em um ambiente de Reforma Gerencial do Estado, marcado pela constituição de um novo pacto social (BEGHIN, 2005). A principal referência nacional no assunto, liderança no ambiente empresarial e institucional sobre o tema, o Instituto Ethos apresenta a responsabilidade social como a qualidade ética das relações da empresa/organização com todos os segmentos vinculados direta ou indiretamente ao processo produtivo (governo, comunidade, ambiente, funcionários, acionistas, clientes e fornecedores) abordando, neste amplo espectro, o combate às formas de exclusão social, as manifestações de desigualdades sociais e as questões ambientais.

A responsabilidade social passa a ser concebida como um modelo de gestão de negócios rumo ao desenvolvimento sustentável e, a partir desta concepção, desenvolvem-se conceitos correlacionados, como os de cidadania empresarial e da própria governança corporativa (MCINTOSH et al, 2001; SOUTELLO ALVES, 2001; ASHLEY, 2005).

Ao longo de sua trajetória, o movimento da responsabilidade social vai superando o enfoque simplista e reducionista inicial da função social da empresa e da filantropia empresarial tradicional. A crescente complexidade do sistema econômico, político e social e seus impactos, vai estabelecendo novas sinergias entre a responsabilidade social e a gestão da qualidade, as reivindicações laborais e dos direitos humanos, a ecologia e o comércio justo, entre outros temas. No conjunto, atores da sociedade civil, das empresas, da academia e de organismos internacionais começam a focalizar a atenção na necessidade de uma gestão racional das organizações do ponto de vista de uma ética da sustentabilidade global (VALLAEYS, 2008), compartilhando cada vez mais temáticas comuns, consensuadas e/ou normatizadas e ferramentas de gestão de grande difusão. A responsabilidade social se expressa assim, no acatamento de normas éticas universais de gestão para o desenvolvimento humano sustentável, voltadas tanto à administração interna da organização quanto a seu vínculo com a sociedade.

Um conjunto cada vez maior de princípios, pactos e normas começam a ser incorporados à gestão das organizações, conforme sistematizados, por exemplo, em Zarpelon (2006) e em Barbieri e Cajazeira (2009). Entre eles, a Declaração Universal de Direitos Humanos, o Pacto Global, diretrizes da OCDE, uma diversidade de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT), os padrões normativos SA8000, NBR 16001 e a norma internacional de responsabilidade social, ISO 26000, a qual foi coletivamente construída através do consenso entre diferentes agentes do campo econômico, político, social e acadêmico internacional, publicada no final do ano de 2010.

A evolução da concepção de responsabilidade social passa a se referir à gestão dos impactos e dos efeitos colaterais que as decisões e atividades organizacionais geram, de modo sistêmico-complexo, incluindo toda a cadeia de fornecedores e parceiros. Dessa forma, chega-se a um entendimento comum nas abordagens contemporâneas de que a responsabilidade social envolve a participação de todas as partes interessadas no fazer da organização, através de um amplo conjunto de ferramentas de gestão. Temáticas inovadoras vão se desdobrando em diferentes abordagens, como por exemplo, os investimentos sociais responsáveis, as

tecnologias limpas, o consumo responsável, a gestão da diversidade e da equidade, o engajamento das partes interessadas e os territórios socialmente responsáveis.

Embora a responsabilidade social se expresse em diferentes tendências e modelos nas realidades americana, europeia e latino-americana, a alta capacidade de organização e de consenso hoje alcançada e o conjunto de organizações de diferentes naturezas que alcança, revelam a capilaridade da responsabilidade social e sua potência para atravessar fronteiras e criar aproximações entre setores lucrativos e não lucrativos, públicos e privados, locais, nacionais e internacionais, em uma época histórica em que se modifica a influência do Estado-Nação diante dos problemas globais, sociais e ambientais, que se acirram.

Segundo Vallaeys (2008), as urgências éticas globais atuais reposicionam a discussão de interesses privados e interesse geral. De forma correlata, analisa Beghin (2005) que o campo social, como conjunto de relações e práticas, configura-se cada vez mais como campo em disputa, onde formas tradicionais e modernas, conservadoras e progressistas e com valores muitas vezes conflitantes, compõem diferentes alianças. Assim, público e privado, valores laicos e religiosos, projetos de mudança e de continuidade resultam em combinações híbridas, onde o Estado reproduz lógicas a favor de interesses privatistas e segmentos privados propõem ações com base na cidadania.

Mesmo no campo da economia e da administração, a amplitude da responsabilidade social de uma empresa é defendida por muitos autores, mas também atacada por outros. Os autores com posições contrárias à incorporação das questões sociais e ambientais na gestão empresarial se baseiam especialmente, segundo Ashley (2005), nas ideias do economista Milton Friedman. Através do conceito de direito de propriedade, a finalidade da empresa é atender às expectativas dos acionistas (*shareholders*) e aos objetivos de maximização dos lucros, dentro dos limites da lei, esta é a responsabilidade social da empresa. Já os autores que argumentam a favor da responsabilidade social são favoráveis ao atendimento de expectativas de cada vez mais amplo conjunto de partes interessadas (*stakeholders*) e estão principalmente vinculados à área acadêmica conhecida como Negócios e Sociedade, na qual se destacam trabalhos de autores como Carrol, Donaldson e Dunfee, Frederick e Wood (ASHLEY, 2005).

Embora na literatura predominem as visões mais consensuais em relação a esta segunda perspectiva, a qual é fonte da crescente ampliação da responsabilidade social das empresas para as organizações como um todo, os tensionamentos também decorrem das

diferentes posições em relação à percepção quanto ao novo modelo de gestão social que se revela nessas mudanças, no contexto do capitalismo global e da globalização neoliberal.

O movimento da responsabilidade social se inicia no campo empresarial e se amplia para as organizações em geral, contemplando a esfera pública e privada com e sem fins lucrativos. É nesse conjunto de mudanças por que vão passando as relações Estado, mercado e sociedade no final do século XX que a discussão da Responsabilidade Social Universitária ganha espaço e adentra o ensino, a pesquisa, a extensão e a própria gestão institucional das IES. O campo da educação superior passa a ser atravessado pelas demandas da responsabilidade social e por este cenário onde diferentes concepções e projetos de sociedade e mesmo de universidade são pensados.

Assim, verificamos que a ampliação da esfera pública e a implicação da esfera privada para tratar da complexidade da questão econômica, social e ambiental mundial é uma realidade no século XXI que expressa as contradições de um padrão de produção e desenvolvimento e implica enfrentar dilemas e desafios de mudança institucional. Entendemos que tais dilemas e desafios necessitam ser compreendidos a partir de novas racionalidades e paradigmas que viabilizem incorporar as contradições em uma perspectiva complexa.

Seja como objeto de orientações e diretrizes internacionais para a gestão das organizações ou como objeto de pesquisa e produção científica e acadêmica, a ampliação que o conceito da responsabilidade social vai adquirindo revela a ênfase cada vez maior à dimensão ética e à gestão dos impactos que as atividades econômicas geram na sociedade. As principais concepções em âmbito internacional e nacional que traduzem consensos institucionais são apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 2 - Conceitos de Responsabilidade Social em Instituições de Referência Internacional e Nacional

<p>ISO 26000</p>	<p>“Responsabilidade de uma organização (2.12) pelos impactos (2.9) de suas decisões e atividades na sociedade e no meio ambiente (2.6), por meio de um comportamento ético (2.7) e transparente que: - contribua para o desenvolvimento sustentável (2.23), inclusive a saúde e bem estar da sociedade; - leve em consideração as expectativas das partes interessadas (2.20); - esteja em conformidade com a legislação aplicável e seja consistente com as normas internacionais de comportamento (2.11); e - esteja integrada em toda a organização (2.12) e seja praticada em suas relações” (p. 4) “A responsabilidade social tem como foco a organização e refere-se às responsabilidades da organização com a sociedade e o meio ambiente. A responsabilidade social está intimamente ligada ao desenvolvimento sustentável. Pelo fato de o desenvolvimento sustentável tratar de objetivos econômicos, sociais e ambientais comuns a todas as pessoas, ele pode ser usado como forma de abarcar as expectativas mais amplas da sociedade a serem levadas em conta por organizações que buscam agir responsavelmente. Portanto, convém que um objetivo amplo de responsabilidade social da organização seja o de contribuir para o desenvolvimento sustentável” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2010, p. 9).</p>
<p>COMISSÃO EUROPEIA</p>	<p>Em 2001 - “A responsabilidade social das empresas é, essencialmente, um conceito segundo o qual as empresas decidem, numa base voluntária, contribuir para uma sociedade mais justa e para um ambiente mais limpo. A União Europeia procura identificar os seus valores comuns através da adoção de uma Carta dos Direitos Fundamentais e percebe que são cada vez mais numerosas as empresas europeias que reconhecem de forma explícita a responsabilidade social que lhes cabe, considerando-a como parte da sua identidade (COMISSÃO EUROPEIA, 2006, p. 4-7). Em 2011- Reconhece “a responsabilidade das empresas pelo impacto que têm na sociedade” (COMISSÃO EUROPEIA, 2011a, p. 7).</p>
<p>ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS NBR 16001</p>	<p>Utiliza o mesmo conceito e desdobramentos da ISO 26000, como pode ser verificado na introdução e página 5 da Norma (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2012).</p>
<p>INSTITUTO ETHOS</p>	<p>“Responsabilidade social empresarial é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais que impulsionem o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais” (INSTITUTO ETHOS. O que é RSE).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

A perspectiva da RSU relacionada à gestão dos impactos tem se consolidado no ambiente internacional. A definição apresentada pela Norma Internacional de Responsabilidade Social – ISO 26000 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2010) – reforça esta perspectiva e, no ano de 2011, a Comissão Europeia publica uma nova definição de responsabilidade social, superando aquela expressa no Livro Verde (COMISSÃO EUROPEIA, 2006), como visto no quadro.

Em relação às referências nacionais, a Norma NBR 16001 em sua segunda edição se utiliza da ISO 26000 e o Instituto Ethos mantém sua definição na nova edição dos Indicadores Ethos de Responsabilidade Social, de 2012, que enfoca a relação ética e transparente com todas as partes interessadas e a responsabilidade da empresa com questões ambientais, culturais e sociais (INSTITUTO ETHOS, 2012).

Esse novo tipo de responsabilidade que amadurece no século XXI, sustentada na gestão de impactos e riscos ambientais e sociais e não em termos filantrópicos, pode ser compreendida no quadro mais amplo da sociedade na modernidade avançada. A era global tecnocientífica tem na transição de uma sociedade baseada na produção social da riqueza para uma sociedade baseada na produção social de riscos uma forte característica (BECK, 1998). A sociedade de riscos se baseia na transformação das ameaças civilizatórias da natureza em ameaças sociais, econômicas e políticas do sistema, rompendo com o conceito da sociedade industrial clássica, de oposição entre natureza e sociedade (BECK, 1998).

Na sociedade de risco, a questão da distribuição da riqueza para todas as classes sociais, e conseqüentemente da carência e da desigualdade social que tem seu problema histórico na propriedade, vai sendo substituída pelo problema e pelos conflitos decorrentes dos riscos que são produzidos pela tecnociência, posto que atingem a todas as classes sociais, indiscriminadamente (BECK, 1998). Assim, os riscos assumem um caráter sistêmico global, como efeitos colaterais não desejados do modo de produção e de vida modernos e necessitam ser controlados, previstos, impedidos, calculados e/ou mitigados. Os dilemas éticos passam a atravessar não somente as empresas e a economia de mercado, mas a ciência e a tecnologia, pois, segundo Beck, os riscos que hoje irrompem se diferenciam tanto por seu alcance social, quanto por sua constituição científica e política.

A Responsabilidade Social Universitária se insere, assim, por um lado como um eco da responsabilidade social empresarial e parte das novas estratégias do capitalismo global e, por outro lado, como resposta aos desafios de recriar instituições que formem profissionais e

gerem conhecimentos de forma orgânica (VILLANUEVA, 2012), considerando a necessidade de responder a novos problemas de desenvolvimento.

A responsabilidade social entra para a agenda da educação superior, seja como elemento incorporado à gestão, aos processos educativos e às práticas institucionais, seja como preocupação da ciência e objeto de pesquisa. Como categoria em construção, a responsabilidade social convida a universidade à reflexão crítica, à discussão interna, à busca pelo alinhamento de concepções e ao posicionamento institucional que responda de forma coerente às demandas sociais, em conformidade com a missão, identidade e cultura de cada instituição de ensino.

3.1.2 Responsabilidade Social Universitária: mudanças na gestão

A fragilidade no entendimento do conceito da Responsabilidade Social Universitária e os desafios de sua implantação como modelo de gestão de ética e transparência estão presentes nas esferas administrativa e acadêmica das universidades. Como aponta Calderón (2006), a responsabilidade social não pode ser confundida com a execução de projetos socioambientais nas comunidades, nem com estratégias de marketing preparada para os avaliadores, no contexto das políticas de avaliação institucional.

A imprecisão conceitual da RSU é também analisada por Vallaes (2008) a partir de pelo menos dois erros comuns em relação ao termo: confundir a RSU com ação social solidária e com extensão social e todas as demais concepções associadas, como ajuda social, sensibilidade social ou compromisso social; tomar a RSU como forma ideológica dicotômica, desde a oposição direita-esquerda, negando seu maior valor, que é a intenção de promover o diálogo e consenso entre as partes interessadas no campo social.

Em um campo de fragilidades e divergências, a responsabilidade social vai sendo incorporada e concebida nas IES através de diferentes abordagens. Calderón, Vargas e Pedro (2011a) identificam seis enfoques teóricos predominantes em relação à responsabilidade social na educação superior. São eles: a responsabilidade social *enquanto tradição universitária*, como parte das discussões históricas da universidade, associadas à função social da universidade, do ensino e da pesquisa; *enquanto tendência de mercado*, como reflexo da mercantilização da educação e da gestão empresarial das IES e como estratégia de diferenciação no mercado educacional; *como normatização estatal*, onde se destaca a

dimensão jurídica; *enquanto estratégia de gestão das organizações*, onde diferentes perspectivas buscam aplicar às universidades estratégias utilizadas no âmbito da gestão; *como valores para o desenvolvimento humano*, tomando a universidade como espaço irradiador de valores de cidadania, solidariedade e sustentabilidade, envolvendo discussões sobre o fazer universitário, a estruturação dos projetos pedagógicos e as matrizes curriculares e, *enquanto projetos sociais extensionistas*, com acentuada rejeição aos projetos assistencialistas, e onde se enquadram projetos como ações de responsabilidade social universitária semelhantes às ações no mundo empresarial e de fortalecimento da imagem no mercado; *como compromisso social* com os setores socialmente excluídos e como meio de colocar o ensino, a pesquisa e a extensão em prol do desenvolvimento socioeconômico do país.

Em outro artigo, os autores acrescentam mais dois enfoques que representam visões paradigmáticas antagônicas e possibilitam compreender as atuais divergências teóricas neste campo: a responsabilidade social como cumprimento das atividades históricas da universidade e a responsabilidade social como resistência ao mercantilismo neoliberal (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011b).

Dialogando com ambos os autores, identificamos que a perspectiva da realização das atividades historicamente construídas na universidade, pertinente ao cumprimento com qualidade da missão universitária, no ensino, na pesquisa e na extensão, a partir de uma visão weberiana, pragmática, destituída de opção política ou valorativa (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011b), poderia se associar ao primeiro erro apontado por Vallaeys, da confusão da RSU com ação social solidária. Da mesma forma, essa visão poderia expressar a já comentada perspectiva empresarial na educação, a qual concebe não ser função das empresas, e nesse caso nem da universidade, envolver-se diretamente com as questões referentes à desigualdade social e os problemas ambientais.

Já a perspectiva da resistência ao mercantilismo da globalização neoliberal, que se constitui em estratégia que preza a qualidade do cumprimento da missão, porém explicita uma posição política e ideológica fundada na visão marxista e gramsciana e no paradigma do conflito (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011b), poderia se associar ao segundo erro comum apontado por Vallaeys, a saber, a oposição direita-esquerda neste campo.

A Responsabilidade Social Universitária, no contexto desta pesquisa, busca, a partir do pensamento complexo, enfrentar os erros e dialogar com os diferentes enfoques articulados entre si, na perspectiva da atualização histórica e do enfrentamento de dilemas e contradições

que permitam posicionar a universidade política e eticamente em prol de mais amplos interesses sociais e na construção de novos modelos de desenvolvimento econômico, social e ambiental. A abordagem dos valores, que envolve discussões sobre o fazer universitário, em especial em relação à estruturação dos projetos pedagógicos e das matrizes curriculares, relaciona-se diretamente com o contexto desta pesquisa, como será retomado mais à frente e indica um caminho por onde podem se materializar tais posicionamentos.

O aprofundamento da concepção de responsabilidade social na universidade, como bem coloca Vallaeys (2013), implica superar a perspectiva do compromisso social, que depende da vontade facultativa e do querer e envolve a filosofia de gestão.

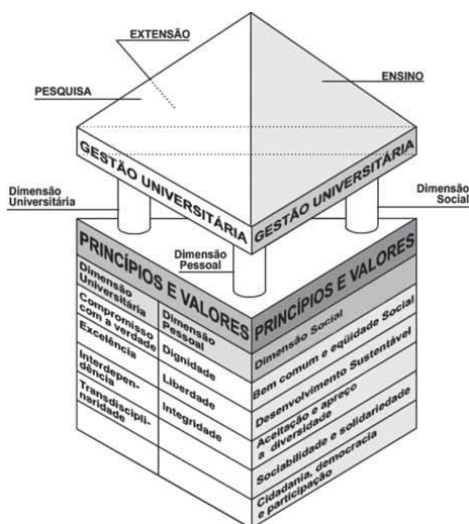
[...] a responsabilidade social das organizações segue sendo uma noção nebulosa que suscita uma reflexão ética e política permanente acerca de nossas práticas econômicas, técnicas, científicas e sociais. A responsabilidade social, geralmente tratada no campo da gestão, é, na realidade, bem mais uma noção filosófica que põe em questão, senão em cheque a gestão. (VALLAEYS, 2013, p. 1, tradução nossa).

Tendo como ponto de partida esses pressupostos, utilizamos o referencial proposto por autores que abordam a RSU em uma perspectiva sistêmico-complexa e que a focalizam como parte da macrogestão institucional, compreendendo dimensões que se referem aos *impactos* e aos *princípios e processos*, englobando os quatro grandes sistemas das universidades: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Em Vallaeys (2006) está a principal referência: a responsabilidade social das universidades é compreendida como uma política de qualidade ética que abrange todas as atividades da comunidade universitária, através de uma gestão responsável dos serviços educativos, cognitivos, laborais, sociais e ambientais. Supõe estabelecer um diálogo participativo da universidade com a sociedade, tendo em vista promover o desenvolvimento humano sustentável.

Na mesma perspectiva, destacamos autores como Zaffaroni (2007) e Jiménez de La Jara et al (2006), esses últimos ao abordarem os princípios e valores subjacentes aos processos que sustentam a gestão das universidades e que orientam os projetos de desenvolvimento institucional e os projetos pedagógicos. Tais princípios e valores abrangem o plano pessoal - dignidade da pessoa, liberdade e integridade; universitário - compromisso com a verdade, excelência, interdependência e transdisciplinaridade; e social - bem comum e equidade social, desenvolvimento sustentável e meio ambiente, sociabilidade e solidariedade para a convivência e diversidade e cidadania, democracia e participação.

A figura a seguir, elaborada por Calderón (2006) integra sintetiza esses conceitos e oferece importantes subsídios para esta pesquisa.

Figura 4 - Responsabilidade Social Universitária - Pirâmide



Fonte: Calderón (2006, p. 18).

A forma triangular da pirâmide possui três faces entrelaçadas que representam o ensino, a pesquisa e a extensão, sustentada pela gestão universitária. Os princípios e valores da RSU são os alicerces da pirâmide, pilares que sustentam a estrutura gerencial. Como propõe Calderón (2006), a gestão, assim atravessada, ganha uma dimensão pública que se expressa no conjunto das atividades universitárias. A figura contribui para a compreensão da integração dinâmica entre o conjunto de processos e princípios institucionais que se articulam à gestão da RSU e seus impactos internos e externos.

A íntima relação que passa a se estabelecer entre responsabilidade social, sustentabilidade e gestão de impactos, tendo em vista o desenvolvimento sustentável, encontra em uma nova ética o seu fundamento e princípio norteador. Concebendo a responsabilidade social universitária como nova filosofia de gestão ética e inteligente nas universidades, Vallaey (2008) chama atenção para o fato de que não mais podemos considerar as organizações como sistemas autistas em relação a seu entorno, gerando externalidades não administráveis. A responsabilidade social implica este dever ético e a obrigação moral e epistemológica de internalizar as externalidades e não limitar a gestão a seus processos internos, o que implica acolher o pensamento complexo, no centro da reflexão ética e política.

Como aponta Vallaey (2006, p. 37):

A responsabilidade social se desenvolve quando uma organização toma consciência de si mesma, de seu entorno e do papel que nele representa. Pressupõe a superação de um enfoque egocêntrico. Além disto, esta consciência organizacional passa a ser global e integral.

Segundo o autor, a consciência global e integral inclui as pessoas e o ecossistema, envolvendo e articulando todos os setores da organização em um projeto de promoção de princípios éticos e de desenvolvimento social equitativo e sustentável, com vistas à produção e transmissão de saberes e à formação de profissionais responsáveis (VALLAEYS, 2006a).

A gestão dos impactos significa diagnosticar, cuidar e prevenir os impactos negativos possíveis e maximizar os positivos, tendo em vista a pertinência social da universidade. Conforme Vallaey, esta noção fundamental permite passar de “[...] uma ética pessoal limitada às boas intenções a uma ética sistêmica que contemple o Princípio da ecologia da ação de E. Morin.” (VALLAEYS, 2008, p 205, tradução nossa). O diálogo com as partes interessadas viabiliza um processo de democratização da tomada de decisões e contribui para a superação do egocentrismo organizacional.

A abordagem da gestão dos impactos tem sido referência em iniciativas internacionais voltadas a sistematizar e fomentar o desenvolvimento da RSU. Entre elas, as ações da já citada GUNI e, no cenário latino-americano, as iniciativas da UNESCO, através da também já citada IESALC/OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE e da *Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesus em América Latina* (ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPANÍA DE JESUS EM AMÉRICA LATINA) que constitui, em 2007, a Rede de Responsabilidade Social Universitária (ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPANÍA DE JESUS EM AMÉRICA LATINA, Rede). A Rede é criada com a finalidade de potencializar a habilidade e efetividade das universidades jesuítas da América Latina para responder às necessidades de transformação da sociedade em prol da justiça, solidariedade e equidade social.

O quadro abaixo apresenta as áreas de impacto conforme definidas por Vallaey e pela ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPANÍA DE JESUS EM AMÉRICA LATINA, por meio do documento Políticas e Sistema de Autoavaliação e de Gestão da Responsabilidade Social Universitária (ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES

CONFIADAS A LA COMPAÑÍA DE JESUS EM AMÉRICA LATINA, 2009), o qual define políticas de responsabilidade social universitária para a Rede, com base nas cinco áreas de impacto propostas por Vallaeys.

Quadro 3- RSU e a Gestão de Impactos

Impactos	VALLAEYS	ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPAÑÍA DE JESUS EM AMÉRICA LATINA
Impactos organizacionais	<i>Aspectos laborais e ambientais</i> - hábitos de vida cotidiana no campus, que derivam em valores vividos e promovidos intencionalmente ou não, que afetam as pessoas (Quais são os valores que vivemos no dia a dia? Como devemos viver em nossa universidade de forma cidadã e responsável, em atenção à natureza, à dignidade e ao bem estar dos membros da comunidade universitária?).	A universidade, como qualquer organização, gera impactos na vida de cada um de seus membros. A gestão socialmente responsável deve ser coerente com os princípios institucionais e a identidade (Inaciana), em um ambiente que favoreça a inclusão, a participação e a melhoria contínua.
Impactos ambientais	(incorporada nos impactos organizacionais)	A universidade, no exercício de suas atividades cotidianas, gera impactos sobre o meio ambiente que afetam sua sustentabilidade global. Portanto deve contribuir para criar uma cultura de proteção do ambiente e de gestão socialmente responsável dos recursos ambientais disponíveis.
Impactos educativos	<i>Formação acadêmica</i> – tudo que se relaciona aos processos de ensino e aprendizagem e à construção curricular que deriva no perfil de egresso que se está formando (Que tipo de profissionais e pessoas vamos formando? Como devemos estruturar nossa formação para formar cidadãos responsáveis pelo desenvolvimento humano sustentável?)	A universidade tem um impacto direto na formação dos estudantes, em sua maneira de entender e interpretar o mundo e sua relação com a transcendência, a forma como se comportam e valoram certas coisas em sua vida, influenciando na definição da ética profissional de cada disciplina e seu papel social. Portanto, deve buscar a gestão socialmente responsável da formação acadêmica e pedagógica, propiciando experiências vivenciais, iniciativas interdisciplinares e interinstitucionais, e reflexão crítica sobre as mesmas.
Impactos cognitivos e epistemológicos	<i>Investigação e epistemologia</i> – tudo o que se relaciona às orientações epistemológicas e deontológicas, os enfoques teóricos e as linhas de investigação, os processos de produção e difusão do saber, que derivam no modo de gestão do conhecimento. (Que tipo de	A universidade orienta a produção do saber e as tecnologias. Portanto deve buscar a gestão socialmente responsável desta produção e dos modelos epistemológicos promovidos, a fim de evitar a fragmentação do saber, favorecer a articulação entre

	conhecimentos produzimos, para quem e para quem? Que conhecimentos devemos produzir e como devemos difundir-los para atender às carências cognitivas que prejudicam o desenvolvimento social no país?)	tecnociência e sociedade, promover a democratização da ciência e influir fortemente na definição e seleção dos problemas da agenda científica.
Impactos sociais	<i>Extensão, transferência e projeção social</i> – tudo que se relaciona com os vínculos da Universidade, com atores externos, sua participação no desenvolvimento da comunidade e do capital social, que derivam no papel social da Universidade como promotora do desenvolvimento humano sustentável. (Que papel assumimos no desenvolvimento da sociedade, com quem e para quem? Como a Universidade pode ser, por sua função e competência específica, partícipe do progresso social?)	A universidade impacta sobre a sociedade e seu desenvolvimento econômico, social e político, não somente porque forma profissionais e líderes, mas porque ela mesma é um ator social. Portanto, deve buscar a gestão socialmente responsável de sua participação no desenvolvimento humano sustentável da comunidade renunciando ao assistencialismo e propiciando a coprodução entre distintos atores e saberes, criando capital social, vinculando a educação dos estudantes com a realidade, visando um conhecimento de qualidade e relevância.

Fonte: A autora, com base em Vallaey (2008, p 209-210) e Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús em América Latina (2009, p 21-22) (tradução nossa).

Segundo a ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPAÑÍA DE JESUS EM AMÉRICA LATINA, as políticas que orientam a ação e os indicadores que permitem avaliar os resultados de RSU nas universidades baseiam-se nessas cinco áreas de impacto. A articulação entre essas dimensões é o que garante a sustentação das relações universidade-sociedade. Dentro dessa perspectiva e na visão de Vallaey (2008), quatro áreas de gestão necessitam estar organicamente vinculadas. São elas:

- a) administração/campus responsável, voltada à qualidade de vida institucional e aos comportamentos éticos e democráticos;
- b) formação acadêmica integral, profissional e cidadã;
- c) investigação/gestão social do conhecimento, voltada à democratização da ciência, e;
- d) participação social solidária e eficiente, através da extensão e projeção social, voltada à criação de redes de capital social.

No caso de uma universidade, os impactos educativos e cognitivos são a essência do fazer universitário e onde residem os maiores riscos e as maiores potencialidades no que se refere à contribuição para um novo modelo de gestão ética e de compromisso com o

desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, privilegiar o enfoque educativo no contexto desta pesquisa é uma forma de dar visibilidade e de fortalecer processos e políticas institucionais que contribuam para a qualificação das iniciativas de formação acadêmica voltadas ao desenvolvimento ético e à cidadania. Para tanto, tão importante quanto desenvolver ações que promovam impactos impulsionadores dessa direção é ampliar a consciência organizacional em relação aos possíveis impactos negativos de suas atividades.

Conforme o IESALC/OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE (2012), a universidade socialmente responsável aspira à congruência entre seu discurso e seus atos em todos os aspectos. Considerando que os efeitos das ações positivas pouco ensinam em relação ao que melhorar, o estudo, o diagnóstico e a comunicação para a comunidade universitária dos impactos negativos dos processos da universidade, quando estudados e assumidos com seriedade e responsabilidade, são fontes de mudanças profundas nas rotinas e na mentalidade dos membros da comunidade acadêmica e administrativa.

A contribuição de Vallaeys novamente se torna relevante. No quadro abaixo são elencados alguns possíveis impactos em cada uma das zonas de influência universitária, os quais podem ser enriquecidos permanentemente na medida em que novos conteúdos teóricos e práticas institucionais vão sendo construídos, experimentados e refletidos.

Quadro 4 – Possíveis Impactos e a Gestão da Responsabilidade Social Universitária (RSU)

	Possíveis Impactos Negativos	Gestão Responsável dos Impactos
ORGANIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Incongruências éticas institucionais • Maltrato laboral • Falta de democracia e transparência • Uso inadequado dos serviços e recursos ambientais • Medida da pegada ecológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de gestão participativo, ético e transparente • Prestação de contas sistemática e ampla • Boas práticas laborais • Boas práticas ambientais • Sistemas de gestão ambiental

COGNIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Desvinculação universidade- sociedade • Irresponsabilidade científica • Fragmentação do saber • Carência de inter e transdisciplinaridade 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da inter e transdisciplinaridade • Pertinência social da pesquisa • Amplo acesso e disseminação do saber produzido • Responsabilidade social da ciência
PARTICIPAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Assistencialismo/paternalismo • Mercantilização da Extensão • Indiferença aos problemas sociais • Desvinculação do ensino e da pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e protagonismo • Desenvolvimento de capital social • Engajamento com problemas sociais
EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Hiperespecialização (inteligência cega) • Falta de formação ética e cidadã • Incoerências – currículo oculto • Redução da formação ao afã da empregabilidade • Reprodução das patologias sociais 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação cidadã e profissional responsável • Aprendizagem socialmente pertinente e solidária • Projetos pedagógicos e matrizes curriculares socialmente consensuadas

Fonte: A autora (2013), baseado em Vallaeys (2008 p 211) e outros elementos adicionados.

Finalmente, e de forma correlata, o OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE (2012) define a responsabilidade social das universidades como:

[...] um compromisso autônomo e participativo com a relevância social e a gestão ética transparente que orienta o cumprimento da missão institucional no enfrentamento da equidade e dos desafios ambientais da sociedade local e global.

E, a partir da gestão dos impactos, identifica sete grandes temas e processos-chave da RSU, os quais, no conjunto, tratam de dimensões fundamentais que respondem às cinco áreas de impacto da universidade, abarcando de forma ampla e profunda a gestão institucional, conforme apresentado abaixo.

Quadro 5 – Temas da Responsabilidade Social Universitária (RSU)

Tema	Abrangência
Democracia e Transparência	Todos os temas relacionados com a eleição dos dirigentes, os processos participativos e democráticos de tomada de decisões e prestação de contas para a comunidade universitária e a sociedade.
Equidade, Recursos Humanos e Clima Laboral	Todos os temas relacionados com a equidade salarial e laboral entre gêneros, a integração de pessoas com necessidades/habilidades especiais, as condições e relações de trabalho, o bem-estar das pessoas e a formação profissional e pessoal.
Meio Ambiente e Campus Sustentável	Todos os temas relacionados com a pegada ecológica da universidade, os processos de gestão ecologicamente sustentável do campus, a formação de pessoas nos temas ambientais, os critérios social e ambientalmente responsáveis utilizados para compras e relações com os fornecedores.
Educação Socialmente Responsável	Todos os processos acadêmicos que asseguram que a formação humanística e profissional seja direcionada à missão socialmente responsável da Universidade, assim como as medidas de gestão e avaliação da qualidade acadêmica responsável.
Gestão Social dos Conhecimentos	Todos os processos acadêmicos que assegurem a construção crítica de conhecimento, a fim de melhorar a formação do aluno, a relevância e a pertinência social da pesquisa e sua difusão e o exercício cidadão das ciências.
Integração Curricular da Extensão	Todos os processos acadêmicos que permitem avaliar e integrar a extensão (alcance social, voluntariado, serviço social estudantil, transferência de tecnologia e consultoria) dentro de currículos para melhorar a formação e a pesquisa em cada curso.
Desenvolvimento Local e Regional	Todos os processos de diálogo social e de redes externas em que a universidade pode participar, a fim de influenciar o desenvolvimento de políticas públicas (local, nacional e / ou internacional).

Fonte: Elaborado pela autora, com base no OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, 2012 (tradução nossa).

O quadro com os sete temas permite construir um modelo orgânico que contempla a complexidade da gestão e o engajamento de múltiplas partes interessadas, tendo em vista a ética nas relações universidade-sociedade, sustentada em critérios de qualidade, excelência e pertinência que requerem inovação no diálogo com as demandas da sustentabilidade e da competitividade das universidades.

A RSU, como filosofia e como gestão, se transforma em estratégia para o processo histórico de construção do desenvolvimento sustentável. Cabe a questão: esta perspectiva da RSU tem potência para provocar mudanças nas bases materiais e de gestão institucional, em

direção ao fortalecimento de processos dialógicos e democráticos no campo da educação superior?

Entendemos que a RSU, associada a outros movimentos, estratégias e iniciativas que concorrem e ocorrem simultaneamente no campo da educação superior, na dinâmica institucional e nas relações com a sociedade pode contribuir para a qualidade com pertinência social e para materializar a proposta de educação como um bem público.

No dizer do OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, com esta abordagem a RSU permite lutar contra a universidade isolada em “torres de marfim”, contra a marginalização das partes interessadas da universidade, contra o ativismo voltado à mera busca da empregabilidade dos estudantes, contra a hiperespecialização mental e organizacional e a falta de inter e transdisciplinaridade. Ainda, permite lutar contra tendências como a “universidade com fins lucrativos”, a “universidade de ranking”, a mercantilização da investigação e de uma educação superior aculturada. A RSU permite preservar a diversidade cultural nas relações de cada universidade com seu entorno (OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, 2012).

O caminho percorrido até agora apresenta uma visão sistêmico-complexa da RSU. O conjunto dos temas propostos pelo OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, articulados às quatro grandes áreas de impactos apresentadas por Vallaeys e pela Rede ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPANÍA DE JESUS EM AMÉRICA LATINA confere maior amplitude de abordagem e de possibilidades, num ambiente complexo e carregado de contradições e paradoxos. Uma visão que supere a fragmentação universidade-sociedade, como se os problemas sociais e ambientais fossem da sociedade e não da universidade passa pela formação dos técnicos e dos pesquisadores, baseada que está na mesma racionalidade que produz tais problemas. Daí a necessidade de a universidade olhar a si mesma e aos modelos mentais, epistemológicos e cognitivos que produz, para além de praticar o seu histórico compromisso social.

Resgatamos aqui a relação entre responsabilidade social, sustentabilidade e gestão de impactos, a visão de uma nova ética como princípio norteador e o papel da educação nesse contexto.

Há ainda carência de construções teóricas e metodológicas sobre RSU capazes de contemplar a complexidade, extensão e profundidade que o termo pode abarcar. Como consequência, o conceito de ESR e a gestão dos impactos educativos, no âmbito da RSU, também encontram fragilidades.

A Educação Socialmente Responsável, como parte da gestão da RSU, ao abranger os processos educativos e a qualidade desses processos, convive com a árdua e desafiadora tarefa de instaurar uma formação ética e cidadã, sustentada em novas racionalidades e teorias pedagógicas. Buscando melhor compreender e delimitar a concepção de ESR, na sequência exploraremos esta dimensão, que é a categoria central da pesquisa.

3.1.3 Educação Socialmente Responsável (ESR) no âmbito da Responsabilidade Social Universitária

As interfaces entre responsabilidade social, ética e ensino nas universidades são apontadas por diferentes autores que defendem uma educação superior eticamente comprometida com o desenvolvimento social sustentável, para além das exigências imediatas do mercado (KLIKSBURG, 2006; WAGENBERG, 2006). A proposta educativa de materializar esta inquietante tarefa tem encontrado na categoria formação uma utilização cada vez mais generalizada que, de alguma forma, traduz o movimento que vem colocando novas exigências ao sistema educacional (TANGUY, 1996).

No contexto da educação, como colocam Bolan e Motta (2008), não se trata mais de discutir se a finalidade principal da educação superior deve ou não ser a formação de profissionais éticos e cidadãos, pois esta é uma demanda social mundial e faz parte das exigências das diretrizes curriculares da maior parte dos cursos. A questão que se coloca é qual a possibilidade de uma formação ética e cidadã na educação superior e como organizar os conteúdos e as atividades curriculares para formar um profissional socialmente responsável, para formar indivíduos críticos, moralmente competentes e capazes de tomada de decisões frente a questões éticas. Os autores também defendem que a formação humanística, importante para a conquista da equidade e da inclusão social, deveria passar a ser conteúdo transversal das matrizes curriculares, ao invés de ser um conteúdo tratado em disciplinas, em geral no primeiro ano dos cursos (BOLAN; MOTTA, 2008).

Na mesma direção, Villar (2009) destaca um conjunto de aprendizagens orientadoras para novas propostas educativas nas universidades, onde a formação ética e social requer metodologias que integrem aspectos cognitivos e afetivos e uma boa formação sobre fenômenos e processos sociais. Segundo a autora, trabalhar com questões valorativas envolve ainda a dimensão espiritual e a universalidade do humano como fenômeno ético fundante do princípio da dignidade humana, na tensão com o respeito à diversidade cultural e a tolerância. A educação socialmente responsável abarca, assim, necessariamente, os Direitos Humanos.

Vemos que a promoção do ensino socialmente responsável contempla tanto a formação de indivíduos qualificados para o mercado profissional quanto à formação de indivíduos “[...] críticos, moralmente competentes, capazes de tomada de decisões frente a questões éticas, não apenas considerando uma visão deontológica, mas também seus contextos pragmáticos, morais e sociológicos” (BOLAN; MOTTA, 2008, p. 17). Nesse sentido, entendemos que a formação acadêmica tem papel relevante na formação dos estudantes e que a mesma se efetiva na relação entre as bases materiais e objetivas inscritas nas propostas e práticas de formação na universidade e a subjetividade dos mesmos.

Experiências encontradas na pesquisa bibliográfica voltada à realidade brasileira e latino-americana podem contribuir para a construção de um modelo de educação socialmente responsável e apontam para a superação da, embora necessária, articulação com a extensão. A implementação da Responsabilidade Social na *Universidad Católica de Temuco*, no Chile, apresenta características de um modelo educativo, relevantes para este estudo, tais como: filosofia educativa sustentada no desenvolvimento humano e na formação integral (aspectos intelectuais, operativos, emocionais e éticos) e pertinente; fazer acadêmico centrado na excelência, na inovação contínua e em práticas educativas flexíveis e diversificadas; e sintonia com as características e demandas do entorno sociocultural e laboral, como expressão do compromisso com a promoção da identidade regional e nacional (VILLAR, 2009). Entre as dez grandes competências genéricas a serem ensinadas, fortalecidas e apropriadas pelos estudantes em sua formação profissional apontadas pelo autor, destacamos quatro mais diretamente relacionadas à ética e à cidadania. São elas:

Quadro 6 - Competências da Formação Ética e Cidadã

Atuação ética	Demonstra sentido ético sustentado em princípios e valores de justiça, bem comum e dignidade em sua atuação como pessoa, cidadão e profissional.
Valorização e respeito à diversidade	Reconhece o outro em sua dimensão humana, sem incorrer em práticas discriminatórias e compreendendo que as diferenças sociais, culturais e de capacidades enriquecem a convivência.
Inovação e criatividade	Gera novas respostas para melhor atender as necessidades do entorno sociocultural, profissional, laboral e científico.
Gestão do Conhecimento	Processa o conhecimento e o que implica conhecer, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar conforme as exigências do meio sociocultural.

Fonte: A autora, com base em Villar (2009, p. 34) - traduzido e adaptado.

Considerando que os princípios e valores direcionados ao desenvolvimento humano devem estar condensados nos projetos pedagógicos e nas diretrizes institucionais que sustentam e norteiam a organização do conhecimento, a coerência ético-pedagógica passa a ser um ponto-chave no processo e um desafio do ponto de vista da aproximação entre o discurso e a prática institucional. Daí a importância de desvelar o chamado “currículo oculto”¹ que se expressa, por exemplo, nas contradições entre ensinar sobre a defesa do meio ambiente e não ter estratégia institucional para reciclagem do lixo, ensinar sobre os direitos das pessoas com necessidades especiais e não ter estratégias de inclusão, ou lutar contra o racismo e ter resistências veladas para contratar docentes negros, entre outros possíveis exemplos (CALDERÓN, 2006). Os impactos educativos negativos já apontados - a hiperespecialização, a falta de formação ética e cidadã e a redução da formação ao afã da empregabilidade – precisam ser reconhecidos a partir de uma gestão que envolve a formação cidadã e profissional responsável, a aprendizagem socialmente pertinente e solidária e currículos consensuais. Entretanto, a ruptura com a inteligência cega (MORIN, 1991) ainda é

¹ Apple (1982) definiu o “currículo oculto” como conjunto de normas e valores implícita mas eficazmente ensinados e dos quais não se costuma falar na enunciação das finalidades e objetivos. Como coloca Vallaeys, “mais do que o conteúdo curricular dos programas, a noção diz respeito ao *ethos* geral, oculto, da instituição acadêmica, bem assim aos aspectos da vida cotidiana, tanto administrativa e organizacional quanto pedagógica, os quais não se encontram abertamente formulados e explicitados, mas existem e têm efeitos, em termos de atitudes e de valoração, que condicionam o processo normal de aprendizagem dos estudantes. Assim, trata-se de desvelar uma espécie de pedagogia invisível, estreitamente relacionada com a aplicação de rotinas na instituição, rotinas intersubjetivas que legitimam, de maneira sutil e não tão sutil, preconceitos, dos atos falhos do dia-a-dia, valores pouco defensáveis, discriminações etc” (VALLAEYS, 2006a, p. 44).

extremamente desafiadora nos ambientes educativos, posto que tem sua origem em uma racionalidade que, embora já muito “sacudida” pelos novos paradigmas epistemológicos e teorias, ainda opera com força na nossa vida.

Como coloca Vallaeys, o currículo oculto pode ser:

[...] uma ferramenta útil para saber até que ponto o ensino acadêmico participa (quer dizer, “sofre de” e, ao mesmo tempo, reforça), muitas vezes inconscientemente, da reprodução das injustiças e patologias do mundo de hoje – participação que somente se pode negar a partir da ingênua e falsa autonomia da instituição educacional em relação a seu contexto social (VALLAEYS, 2006a, p 43).

A reflexão sobre os conteúdos programáticos, sobre o poder do conhecimento e seu compartilhamento, as relações democráticas e a visão de sociedade veiculada no cotidiano da vida acadêmica (VALLAEYS, 2006a) são aspectos essenciais que permitem responder à pergunta sobre que ética, que forma de vida e que valores transmitimos realmente a nossos estudantes. É na diferença entre o currículo predeterminado, tal como proclamado pela instituição e o currículo aprendido pelo estudante que se encontrarão as questões.

As políticas referentes à formação dos estudantes sugeridas pela Rede ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPANÍA DE JESUS EM AMÉRICA LATINA oferecem indicativos importantes em relação aos projetos pedagógicos. Essas políticas incluem a sensibilização para o conhecimento e experiências no entorno social; a promoção de espaços de reflexão interdisciplinar e aplicação de metodologias que incorporem princípios e valores de responsabilidade social, por exemplo a aprendizagem-serviço; o incentivo à capacidade de resposta criativa e construtiva aos problemas sociais econômicos, culturais e ambientais; o exercício da cidadania com base em uma democracia participativa; a consciência das implicações éticas da atuação pessoal e profissional e a participação no próprio projeto de construção de uma universidade viva e socialmente responsável. (ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPANÍA DE JESUS EM AMÉRICA LATINA, 2009).

Constatamos que a ESR encontra na ética e na cidadania dois fundamentos estruturantes. A ética e a cidadania aparecem como a síntese de múltiplas demandas que se atualizam historicamente neste âmbito e que dizem respeito a questões contemporâneas que aparecem com relevância na pesquisa de tipo estado de conhecimento, como será comentado a seguir. São elas:

- a) relações sociais sustentadas em uma cidadania e democracia que reconhecem as diferenças, dentro de preceitos de igualdade e equidade (especificamente questões de gênero e de identidade racial);
- b) relações com a realidade das desigualdades sociais e da pobreza e com a problemática ambiental, na perspectiva da ecologia e da educação ambiental.

A Educação Socialmente Responsável requer considerar a complexidade dos fenômenos históricos, econômicos, políticos e culturais em uma amplitude e diversidade de temáticas. Os processos de formação a serem instaurados implicam que a ESR contemple dimensões objetivas e subjetivas, articulando conteúdos e prática social, sensibilidade e razão. A efetivação de projetos de formação universitária, nessa perspectiva, provoca dois grandes desafios à gestão.

Um deles, discutir e buscar agendas comuns em relação às diferentes concepções sobre ética e cidadania, articuladas com a identidade, os princípios e os valores da cultura institucional, em contextos plenos de diferenças.

O outro, olhar com abertura para o que está expresso e o que está oculto, deixar emergir e integrar numa visão complexa que, através do princípio dialógico (MORIN, 1991), associe as contradições, as complementaridades e os antagonismos, num esforço permanente de construção de coerência e sentido.

O percurso feito durante a pesquisa bibliográfica foi alimentado pelo levantamento de tipo estado de conhecimento, realizado na fase de amadurecimento do projeto de pesquisa e por meio do qual constatamos tendências e lacunas em relação ao tema. As principais descobertas são apresentadas a seguir e contribuíram para indicar e consolidar os caminhos por onde escolhemos avançar.

3.1.3.1 RSU e ESR na produção científica brasileira

Como apontam Romanowski e Ens (2006), as pesquisas que abordam o estado de conhecimento respondem ao interesse de identificar de forma abrangente caminhos que vêm sendo tomados na abordagem de dada temática investigativa e verificar aspectos que não têm sido tratados. Este tipo de balanço contribui para organizar e analisar um determinado campo

e/ou área de conhecimento, bem como para contribuir, através da pesquisa, com possíveis rupturas sociais. Com essa finalidade investigamos a produção acadêmica sobre Educação Socialmente Responsável, no âmbito da Responsabilidade Social Universitária.

O levantamento permitiu mapear perspectivas em que os temas tem sido tratados e contribuiu na construção do objeto de pesquisa, seja como sustentação de caminhos escolhidos, seja como provocação em relação a aspectos ainda não abordados. Entretanto, não tivemos a pretensão de abarcar o amplo espectro que necessitaria ser explorado para falarmos em algo próximo a um “estado da arte” (FERREIRA, 2002).

Embora o escopo investigado tenha sido mais abrangente, conforme pode ser consultado em Silva (2011), Amaro e Morosini (2013), priorizamos para este estudo os principais resultados referentes à consulta ao Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, do Ministério da Educação, referência oficial responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no país (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR, 2011b).

Conforme já abordado, é no final do século XX que ganha ênfase a incorporação da responsabilidade social na gestão das organizações e nos ambientes acadêmicos, no contexto político e empresarial da Reforma Gerencial do Estado (BEGHIN, 2005; GARCIA, 2004) e de criação do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, em 1998. Assim, o período temporal pesquisado foi de 2000 a 2012 e abarcou as palavras-chave Responsabilidade Social Universitária; Responsabilidade Social na Educação Superior/na Universidade; Educação Socialmente Responsável na Educação Superior/na Universidade e Educação/Formação Ética e Cidadã na Educação Superior/na Universidade.

No conjunto das 77 teses e dissertações analisadas tendo por base os citados sete temas de Responsabilidade Social Universitária do OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, a Educação Socialmente Responsável, ainda que não com esta denominação mas sim abarcando o seu significado, foi a categoria temática com maior expressão nas pesquisas. Constatamos a tendência das produções acadêmicas em tratar a responsabilidade social na dimensão das práticas de ensino curriculares ou não, associadas às experiências de formação dos acadêmicos na dimensão social, cidadã e/ou comunitária e de contribuições para o

desenvolvimento das comunidades onde tais práticas se realizam, na perspectiva específica de diferentes cursos de graduação (AMARO; MOROSINI,2013).

Quanto aos demais temas da RSU, apareceram a Democracia e Transparência e a Integração Curricular da Extensão na sequência como categorias temáticas abordadas pelas produções acadêmicas pesquisadas. Embora poucas produções tratem de modelos de gestão na perspectiva de princípios, processos e impactos, com uma abordagem sistêmico-complexa, percebemos a relevância que a gestão começa a ganhar nos estudos e o destaque que a aprendizagem por meio das experiências práticas na realidade social adquire, associando a relação ensino-extensão como parte da formação dos estudantes (AMARO; MOROSINI,2013).

Em relação ao Meio Ambiente, verificamos que a temática não é associada à Responsabilidade Social no Banco da CAPES. A dimensão do Meio Ambiente e Campus Sustentável tem sido uma abordagem crescente, porém é classificada a partir de outras palavras-chave que também utilizamos nos momentos iniciais da pesquisa, quais sejam, Gestão Sustentável e/ou na Sustentabilidade na Educação Superior/na Universidade. Duas recentes dissertações de Mestrado referentes a este tema e que tiveram a PUCRS como campo de pesquisa empírica, de Wachholz (2013) e de Borges (2013), são também ilustrativas dessa abordagem nas teses e dissertações.

A significativa incidência dos temas Democracia e Transparência e Educação Socialmente Responsável permitiu outras reflexões importantes para esta pesquisa. Conforme destacado (SILVA, 2011), questões relacionadas à comunicação, governança, gestão e avaliação nas IES demonstraram o desenvolvimento de uma visão mais ampla e orgânica da responsabilidade social, para além das estratégias relacionadas à extensão e ação comunitárias. Quanto à ESR, verificamos a ampliação da visão dos impactos educativos na perspectiva da inclusão social, com ênfase às políticas afirmativas, ao lado da preocupação com a formação ética e cidadã dos estudantes.

Considerando o recorte temporal da presente pesquisa e o ano de 2008 como um marco para analisar as expressões da ESR nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, a partir do processo de inovação curricular na PUCRS, o levantamento de tipo estado do conhecimento também serviu para investigar, entre 2008 e 2012, as produções que tratavam da formação ética e cidadã dos estudantes de graduação. Nas 12 produções selecionadas, destacamos a referência à formação ética e cidadã associada à responsabilidade social. Essa formação

aparece relacionada a temas como autonomia, responsabilidade, compromisso, respeito, equidade, justiça, sensibilidade social, direitos humanos, democracia, tolerância, paz, solidariedade e igualdade social. As abordagens que envolvem experiências práticas aparecem novamente como o principal objeto de estudo enquanto estratégias de Educação Socialmente Responsável e formação ética e cidadã (AMARO; MOROSINI, 2013).

Analisando as produções sobre ESR identificamos que as principais abordagens tratam de estratégias que oportunizem a aprendizagem através da prática por meio de estágios, ações de extensão e atividades educativas em diferentes cursos de graduação (BARROS, 2009; SILVA JUNIOR, 2008; BURGATTI, 2012; FONSECA, 2011). A metodologia da aprendizagem-serviço aparece em um dos estudos (SILVA, N. C. V. da, 2012) e outros estudos investigam competências profissionais e representações relacionadas à responsabilidade social, a partir dos projetos pedagógicos e dos currículos de cursos de graduação (ARAÚJO, 2010; GALVÃO, 2009; VILLAGRAN, 2012; ALMEIDA, 2009; COELHO, 2008). Destacamos o estudo de Villagran (2012) que, ao identificar que fatores como o currículo, a formação de professores, as metodologias de ensino, a realidade social e o período evolutivo dos estudantes influenciam no desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores necessários para o exercício da responsabilidade social, conclui que a coerência entre a cultura universitária e o sistema de valores que a responsabilidade social promove é fundamental para o êxito em processos de mudança e tomada de consciência na formação de cidadãos éticos.

Entre as teses e dissertações que tratavam especificamente sobre a formação ética e cidadã na universidade, destacaram-se os estudos de Iahnke (2008), Sonia Maria Silva (2011), Guzzo (2009), Oliveira (2010), Costa (2009), Linhares (2009), Lima (2009), Bernardo (2010), Sabbi (2012), Figueira (2008), Oliveira (2009), Ferreira (2008) e Passos (2012). No conjunto, abordam temas como a necessidade de ir além da formação técnica para formar nos princípios da ética e da cidadania, a importância do envolvimento com ações de responsabilidade social para gerar comprometimento dos estudantes universitários com as questões socioambientais e transformá-los em profissionais /cidadãos, a capacitação dos docentes para uma formação ética e cidadã e o desafio da construção do conhecimento inter e transdisciplinar.

Um conjunto significativo de produções destaca o papel das diretrizes curriculares, dos projetos pedagógicos e do currículo, bem como das disciplinas voltadas à educação para ética e cidadania. Uma nova configuração curricular voltada à tolerância, ao respeito das diferenças

e da dignidade humana, à solidariedade e ao humanismo é projetada a partir das racionalidades emergentes e ideias como a criação de disciplinas transversais e obrigatórias a todos os cursos são analisadas.

O levantamento realizado permitiu identificar como a responsabilidade social tem sido objeto de pesquisa na educação superior e a importância atribuída ao ensino de graduação em termos de responsabilidades e potencialidades em promover a formação ética e cidadã. A formação humanística, na abordagem da RSU, aparece intrinsecamente relacionada às dimensões da ética e da cidadania e, em alguns estudos, faz referências à necessidade de novas racionalidades e paradigmas para contemplar a complexidade dos temas na contemporaneidade. Finalmente, a tendência de dar visibilidade ao modo como as instituições de educação superior estão contribuindo para a formação social, cidadã e/ou comunitária dos acadêmicos revela a inquietação de responder à missão essencial de uma instituição educativa (AMARO; MOROSINI, 2013).

Do levantamento de tipo estado do conhecimento em suas relações com a construção teórica norteadora da pesquisa emergiram três constatações que se transformaram em necessidades a serem contempladas no processo de construção do objeto. São elas: situar o debate da RSU no âmbito das relações universidade-sociedade na contemporaneidade e na disputa por diferentes projetos que se gestam nas interfaces da educação com as questões econômicas, políticas e sociais mais amplas, e de onde emerge a ESR; abordar a formação ética e para a cidadania no contexto da RSU e da ESR e desde o paradigma da complexidade, incorporando o diálogo com a sustentabilidade e compreender a ESR e os impactos educativos na formação dos estudantes de graduação dentro de uma perspectiva de política institucional, para além da visão de um ou outro curso.

Embora muitas instituições de educação superior estejam investindo em uma formação socialmente responsável e introduzindo critérios de RSU e sustentabilidade na sua gestão, incorporar a Responsabilidade Social Universitária e a Educação Socialmente Responsável nos processos de ensinar-aprender de forma transversal nos projetos pedagógicos segue uma tarefa desafiadora no sentido teórico e prático e do ponto de vista de uma política institucional. Conforme constatamos (AMARO; MOROSINI, 2013), a dimensão da ESR contempla a formação humanística e profissional alinhada à missão socialmente responsável da Universidade e oferece um amplo campo a ser melhor explorado e compreendido para que novas práticas possam alimentar os processos transformadores na realidade social. Nesse

sentido, os processos de aproximação para compreensão conceitual da ESR, no contexto da RSU, foram alimentando a pesquisa e seu processo de delimitação, ao mesmo tempo em que foram por ela sendo alimentados.

Considerando que a ética e a cidadania emergem como importantes categorias associadas à ESR e as relação essencial já apontada entre ética e responsabilidade social, delimitamos a seguir parâmetros para a abordagem desses temas, dentro do escopo da pesquisa.

3.1.4 Educação Socialmente Responsável, Ética e Cidadania

Ética e cidadania estão presentes nas abordagens sobre a formação humanística, na defesa de uma educação profissional não fragmentada e que responda aos desafios de formar não somente reproduzindo as demandas do mercado, mas ampliando as possibilidades de desenvolvimento humano-social tendo em vista instaurar rupturas em direção a diferentes projetos e ideais societários.

Como vimos anteriormente, a responsabilidade social encontra na discussão ética seu elemento fundante. Srour (2003) analisa que a responsabilidade social corporativa, em diferentes enfoques, é a característica que melhor tem definido o novo *ethos* dos negócios. Cada vez mais a imagem que as empresas gostariam de passar a seus clientes é de “empresas éticas”, sintonizadas com a moral de seu tempo e com os costumes e comportamentos vigentes mais consensuais e tidos como apropriados. A consciência de que as decisões empresariais não são inócuas, pois carregam um enorme poder de irradiação pelos efeitos que provocam, e de que afetam os *stakeholders*, ao lado do risco de que os atos considerados imorais ou inidôneos pela coletividade, deixando de ser encobertos e/ou tolerados, eclodam em escândalos que geram altos custos, faz os dirigentes entenderem que a moral empresarial virou condição para sobrevivência (SROUR, 2003). Em outras palavras, como coloca Laville (2009), as empresas sabem que sua liberdade de ação e margem de manobra no mundo dos negócios passam a depender do nível de confiança que o público lhes confere. O valor de uma empresa, cada vez mais, é calculado pelo seu *good-will* (capital de confiança ligado a seu nome e sua marca), de forma que, ao desconsiderar os impactos sociais ou ambientais de sua atividade e se expor ao risco de uma crise midiática, a empresa arrisca enfraquecer “[...] o

coração do que faz a sua força— a reputação e a confiança associadas a seu nome.” (LAVILLE, 2009, p. 99).

Na literatura acadêmica, especialmente nas produções na área da administração, identificamos um reconhecimento de que ética e valores não podem estar dissociados da responsabilidade social das organizações e um diálogo com as diferentes teorias éticas, desde a ética da virtude, o utilitarismo, a ética kantiana, à ética da responsabilidade e da globalização (BARBIERI; CAJAZEIRA, 2009).

As responsabilidades éticas, nessa perspectiva, correspondem a “[...] atividades, práticas, políticas e comportamentos esperados (no sentido positivo) ou proibidos (no sentido negativo) por membros da sociedade, apesar de não codificados em lei.” (VELOSO, 2005 p. 4), e envolvem, na organização, um conjunto de normas, padrões e expectativas de comportamento esperados e que são considerados legítimos, corretos, justos ou em acordo com a moral das partes interessadas envolvidas. As responsabilidades éticas, nesse sentido, correspondem a valores morais específicos que, dimensionados dentro da complexa realidade mundial na economia, na política, na ciência e na cultura, colocam grandes desafios para equacionar questões globais e locais. Muitas organizações, buscando regular e afirmar a ética de seu comportamento moral elaboram os códigos éticos (ASHLEY, 2005), os quais funcionam como balizadores do comportamento organizacional no relacionamento com todas as partes interessadas que dão sustentação ao negócio.

No que se refere à Responsabilidade Social Universitária, a ética adquire contornos que extrapolam o escopo da gestão organizacional. Se, por um lado, as questões relativas à imagem e reputação impactam igualmente estas organizações, por outro, é nas dimensões próprias e singulares da universidade, em especial o ensino e a pesquisa que este impacto tem influência e expressão mais profunda. Ou seja, a ética atravessa a organização universitária como um todo nas cinco áreas de impacto e nas sete dimensões da gestão institucional da RSU. Mas, especificamente os impactos cognitivos e educativos, mais diretamente contemplados nos temas da gestão social dos conhecimentos e da educação socialmente responsável são carregados por questões de ordem ética que atingem o centro da missão das IES.

A nova ética da responsabilidade social que propõe Vallaey, sustentada na gestão dos impactos, necessita da universidade tanto para identificar e conhecer os riscos ligados às atividades profissionais e científicas de hoje, quanto para formar a moral condizente com as

responsabilidades coletivas e pessoais no mundo atual. A ecologia da ação de Morin (1991) é um recurso importante para esta compreensão, posto que a ação supõe complexidade e, imersa num universo de interações, é suscetível ao imprevisto, ao acaso, aos desvios. Ou seja, a ação pode escapar a suas intenções iniciais e seus efeitos dependem das condições e conexões do ambiente onde se desencadeiam.

A noção de que para sabermos das responsabilidades precisamos conhecer os riscos reforça a importância da razão e da sensibilidade na formação dos pesquisadores e dos profissionais como cidadãos conscientes e responsáveis de suas novas exigências éticas. A ESR tem um espaço de influência durante a vida acadêmica para introduzir, através dos projetos pedagógicos, conteúdos e experiências que possam ampliar a visão de mundo e alimentar os espaços de formação com a constante construção, desconstrução e reconstrução de saberes entre os estudantes. Nesse contexto, o conhecimento dos impactos das ações e da amplitude das responsabilidades ambiental e social se torna necessário. A ciência é percebida tanto como causadora quanto como reabilitadora dos males do planeta e por isso a responsabilidade com a gestão social do conhecimento, junto com a educação, se colocam como importantes dimensões da RSU.

A visão sistêmica das inter-retroações, segundo o princípio da ecologia da ação, implica ir além das intenções e requer que no ensino da ética e da moral se repense a educação baseada em valores. Por este motivo, segundo Vallaeys (2008), lidar com a responsabilidade social implica lidar com compromissos éticos que em geral não são confortáveis nem se conformam aos nossos hábitos cotidianos. Ciente de que esta é uma tarefa difícil, reforça o autor que:

[...] devemos eleger entre assumir e cumprir nossa Missão universitária declarada (formação integral profissional e cidadã e compromisso social com o desenvolvimento da justiça) ou seguir com declarações bem intencionadas, mas com pouca disposição de verificar se realmente fazemos o que dissemos (VALLAEYS, 2008, p. 219, tradução nossa)

Sabemos que a RSU se desenvolve tendo como cenário um campo de tensões entre diferentes projetos de universidade. O posicionamento da educação como bem público e da universidade com pertinência social (DIDRIKSSON, 2005; DIDRIKSSON, 2012), bem como o conjunto de autores que desenvolvem a RSU alinhados com este projeto, contêm também indicativos de fundamentos ético-políticos que sustentam a concepção defendida nesta pesquisa. A perspectiva ética aparece como um pilar essencial da responsabilidade social e

será novamente em Vallaeys (2011) que encontraremos a referência mais recente sobre o tema para tratar da formação ética no contexto da ESR.

Através da criação de um *blog*, Vallaeys (2006b) cria um espaço para reflexão acadêmica e investigação sobre uma teoria ética que seja capaz de corresponder a nossa época complexa e global. O autor propõe um modelo de gestão nas organizações universitárias para responder à necessidade de organizar uma responsabilidade social global que cuide dos efeitos sistêmicos planetários da ação coletiva, diante da insustentabilidade em que nos encontramos. Entretanto, esta nova responsabilidade coletiva, criadora de coletivos solidários e focalizada não nos atos dos sujeitos, mas sim nos impactos dos atos, necessita ser fundamentada. E, para tanto, Vallaeys desenvolve a proposta de uma teoria ética fundamentada em três dimensões – virtude, justiça e sustentabilidade.

A responsabilidade social seria um novo tipo de responsabilidade, baseada numa ética do discurso e da sustentabilidade, e que se destina a enfrentar problemas que superam o marco da responsabilidade moral ou jurídica das pessoas e das organizações, de forma individualizada (Vallaeys, 2011). Assim, a responsabilidade social incorpora à ética de primeira geração (que corresponde à era religiosa e à problemática de distinguir o bem e o mal, através da ética da virtude e da responsabilidade individual moral) e à ética de segunda geração (que corresponde à era moderna, do sujeito de direitos e da problemática do justo e injusto, através da ética da justiça e da responsabilidade jurídica), a ética de terceira geração, que corresponde à época da aldeia global e da necessidade de responder aos problemas globais e locais do Planeta Terra e de todos os seus integrantes, humanos e não humanos. Assim, às perspectivas de bem e de justiça se agrega a de sustentabilidade e insustentabilidade Vallaeys (2006c). A ética da sustentabilidade, da responsabilidade social, necessita ser praticada e ensinada mediante o diálogo e consenso democrático.

Por referir-se a uma responsabilidade global, a responsabilidade social pede uma visão ecológica do mundo. A Educação Socialmente Responsável encontra aqui, através da formação acadêmica, uma relevante e árdua tarefa: precisa materializar um projeto de formação atualizado a seu tempo histórico e que integre a formação técnica com uma formação humanística alimentada por esses novos conceitos e padrões. Se, na ética pessoal tradicional, a responsabilidade está relacionada acima de tudo com as intenções, as ações e a qualidade da vontade dos agentes, o que na ética das organizações se expressa na filantropia ou na boa vontade voluntária, na ética social se amplia largamente a perspectiva das

responsabilidades. A ética social nos conduz ao reconhecimento da responsabilidade política de todos com a morada comum (ethos) e nos insere no campo dos Direitos Humanos (VALLAEYS, 2006d).

Centrada em uma relação jurídica entre sujeitos de direito e fundada na equivalência e reciprocidade fundamental entre direitos e deveres, a ética social promove os valores da liberdade e da igualdade jurídica, tendo por base o indivíduo humano livre e igual aos demais. Entretanto, problemas ecológicos ou das manipulações genéticas, por exemplo, são difíceis de serem compreendidos por essa ética. Além disso, como aponta Vallaeys, a ética social, ao promover a igualdade das condições de vida de todos, relaciona a justiça social ao progresso econômico e social exponencial, o que conduz finalmente à insustentabilidade do sistema todo. Esta constatação desafia a invenção de novas possibilidades na modernidade avançada pois, conforme Vallaeys (2006e), o problema é que esta concepção se apoia num conceito de sujeito moderno mal concebido, porque separado de seu contexto: “[...] um Sujeito "cartesiano", uma mera ‘coisa que pensa’ seus direitos e os das coisas semelhantes a ele, porém sem visão nem cuidado pelo Todo, do qual não se sente parte, e frente ao qual não se sente responsável.” (VALLAEYS, 2006e).

As novas concepções filosóficas que surgem no século XX promovem rupturas nessa visão do sujeito cartesiano isolado e autossuficiente e produzem mudanças nas concepções de educação. Novos paradigmas e teorias pedagógicas abrem um vasto campo de possibilidades de formação, as quais necessitam ser integradas em uma concepção de um ser histórico e social. Novamente nos deparamos aqui com a complexidade que significa trabalhar a ESR, no contexto da RSU, na perspectiva de uma formação acadêmica com base em novos fundamentos teóricos e éticos, em função dos amplos e profundos debates que tais abordagens colocam.

Trilhar um caminho que vá da Justiça à Sustentabilidade, e que permita transitar entre a Democracia e os Direitos Humanos e a Responsabilidade global pela Terra Pátria, estabelecendo uma “[...] religação do ser humano sujeito de direitos com a trama complexa global.” implica essa outra ética, que não nega os aportes das anteriores (a ética do Bem e a da Justiça), mas as assume dentro das condições da morada humana mundial mais complexa e responsável (VALLAEYS, 2006e, tradução nossa).

Na Educação Socialmente Responsável, nessa perspectiva, se coloca o desafio de integrar as éticas da bondade, da justiça e da sustentabilidade, compreendendo o sujeito não

somente como um ser de boa vontade ou um sujeito jurídico, mas como um ser contextualizado e em conexão íntima com o todo, que reconhece o vínculo e as responsabilidades sistêmicas que possui. As responsabilidades pessoais e coletivas se articulam no âmbito da responsabilidade social e superam as abordagens da boa ação (filantropia) ou da boa lei (reformas jurídico-políticas justas) para serem integradas em um paradigma da complexidade da ação (VALLAEYS, 2006f). Identificamos, nesse sentido, um caminho de construção entre diferentes abordagens que ao mesmo tempo diferenciam e integram dimensões da formação que implicam cognição e afeto, sensibilidade e razão, dimensões éticas e estéticas.

Encontramos na ética, conforme abordada por Morin (2005b), a sustentação e inspiração para a abordagem de ESR e de RSU utilizada nesta pesquisa. A complexidade que se manifesta na ecologia da ação, essencialmente significa que uma ação não depende somente da vontade de quem a pratica, e sim dos contextos onde se insere. Ou seja, as condições sociais, biológicas, culturais e políticas influem no sentido daquilo que é a nossa intenção de forma que podemos realizar uma ação com um fim específico e nossa ação provocar efeitos diferentes do que pretendíamos. A autoética, baseada em dois mandamentos - disciplinar o egocentrismo e desenvolver o altruísmo - refere-se a uma responsabilidade pessoal, mas que, através de nossa condição social, biológica, física e cósmica, se conecta ao outro, à comunidade e ao universo como ato de "relição" (MORIN, 2005b, p. 142).

Morin demonstra que existe um vínculo entre solidariedade, complexidade e liberdade que une a socioética, a autoética e a ética política. A socioética é a ética da comunidade e tem na democracia e na cidadania as suas bases, pois o civismo constitui a sociopolítica da ética, de forma que a sua regeneração depende da própria regeneração do civismo e da regeneração democrática. Para Morin, o “[...] triunfo da ética da comunidade estaria na sua ampliação universal.” (MORIN, 2005b, p. 151). E, em última instância, a antropoética liga a ética do universal à ética do singular e contém, assim, o circuito indivíduo/espécie/sociedade. Cabe à antropoética enfrentar a complexidade do mundo e integrar a ética e a política numa ética planetária, uma ética da humanidade, fundada no universal concreto e com consciência ecológica de nossa condição humana na Terra. Esta a ética da responsabilidade social e da sustentabilidade.

No conjunto dessas reflexões pensamos a formação ética e cidadã, no contexto dos complexos processos econômicos, políticos, sociais e culturais, globais e locais. A cidadania,

articulada à perspectiva ética, contempla o direito a ter direitos e a convivência social. Na formação do cidadão, precisam ser consideradas dimensões econômicas, sociais, estéticas, religiosas, morais e políticas. A cidadania se coloca, assim, ressignificada, tanto pelo caminho da Justiça à Sustentabilidade, que permita este transitar entre a Democracia e os Direitos Humanos e a Responsabilidade global pela Terra Pátria, quanto pelas múltiplas formas em que passa a ser praticada na sociedade tecnológica que afeta, impacta e reconfigura consideravelmente as relações, ainda que estas não sejam o escopo desta pesquisa.

A cidadania amplia seu significado e suas possibilidades, enquanto espaço de formação. Encontramos em Cortina (2005) a cidadania como conceito mediador, que une a racionalidade da justiça com "[...] o calor do sentimento de pertença" (CORTINA, 2005, p. 28) e que pretende ligar os ideais de justiça e democracia, preservando relativa autonomia. Entendemos que tal concepção de cidadania, que integre as dimensões econômica, política, social, civil, multicultural e cosmopolita (CORTINA, 2005) se constitui na relação com as gerações e dimensões éticas já discutidas e desafia a ESR na efetivação de sua construção nos processos de formação. Seguindo com Cortina (2005), enquanto forma de aprender a construir o mundo juntos, a cidadania implica o cultivo de faculdades necessárias para apreciar os valores cidadãos que são base para a convivência cívica: a liberdade, a igualdade, o respeito ativo, a solidariedade e o diálogo, conforme retomaremos mais adiante.

Identificamos ainda nas oito competências para a aprendizagem ao longo da vida (COMISSÃO EUROPÉIA, 2011b) outros elementos importantes para a Educação Socialmente Responsável, tendo por base o desenvolvimento pessoal, a inclusão social e a cidadania ativa. Relacionada ao desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e interculturais voltadas à participação construtiva na vida social e laboral e à competência cívica, a cidadania implica vivência e também conhecimento dos conceitos e das estruturas sociais e políticas (democracia, justiça, igualdade, apreciação e compreensão das diferenças entre sistemas de valores de diferentes grupos, cidadania e direitos civis) que permitem ao indivíduo uma participação ativa e democrática. A competência cívica tem a ver com:

[...] a capacidade de o indivíduo se relacionar efetivamente com os outros no domínio público e de demonstrar solidariedade e interesse em resolver problemas que afetam a comunidade local ou alargada. Implicam uma reflexão crítica e criativa e uma participação construtiva em atividades da comunidade ou de proximidade, assim como no processo de decisão a todos os níveis [...]. (COMISSÃO EUROPÉIA, 2006).

Da mesma forma, retomamos os princípios e valores propostos por Jiménez de La Jara et al (2004), agora revisitados na perspectiva da formação da cidadania e das gerações de direitos (BOBBIO, 2004). A Educação Socialmente Responsável sustentada na ética e na cidadania abrange a formação em princípios e valores nos planos pessoal, social e universitário, tendo como base de sustentação a antropoética, uma ética da humanidade, uma ética da sustentabilidade.

A trajetória percorrida acaba por encontrar aproximações entre a perspectiva da Educação Socialmente Responsável construída e os novos horizontes, desafios e possibilidades que se colocam à formação, no contexto das novas racionalidades e seus desdobramentos na educação. A formação, segundo Hermann (2012, p. 22),

[...] requer ampliar o próprio pensar, isto é, é preciso desvincular-se de uma racionalidade meramente racionalista, que deixou o homem órfão, pois a sua própria identidade resultou em máscara, porque perdeu o sentido.

Como propõe a autora, a racionalidade hermenêutica, ao incluir “dimensões discursiva, estética e metafórica, dá novas visibilidades a determinados problemas da condição humana” (HERMANN, 2012, p. 22). A exigência ética na educação retoma seu lugar, “[...] recuperando a dimensão ético-estética da experiência humana que nos prepara para a capacidade de julgar.” (HERMANN, 2010, p. 57).

Constatamos que a ESR necessita de um tipo de inovação que introduza a formação de profissionais e cidadãos com consciência ética e compromisso cívico. Valores e princípios encontrados nas produções pesquisadas necessitam ser integrados a conhecimentos compondo um todo orgânico e complexo que contemple liberdade (direitos individuais e políticos), igualdade (direitos sociais, econômicos e culturais) e solidariedade (direitos difusos e coletivos) e onde a ética e a cidadania, na perspectiva da sustentabilidade, sejam coletivamente reinventadas, tendo por base as novas racionalidades.

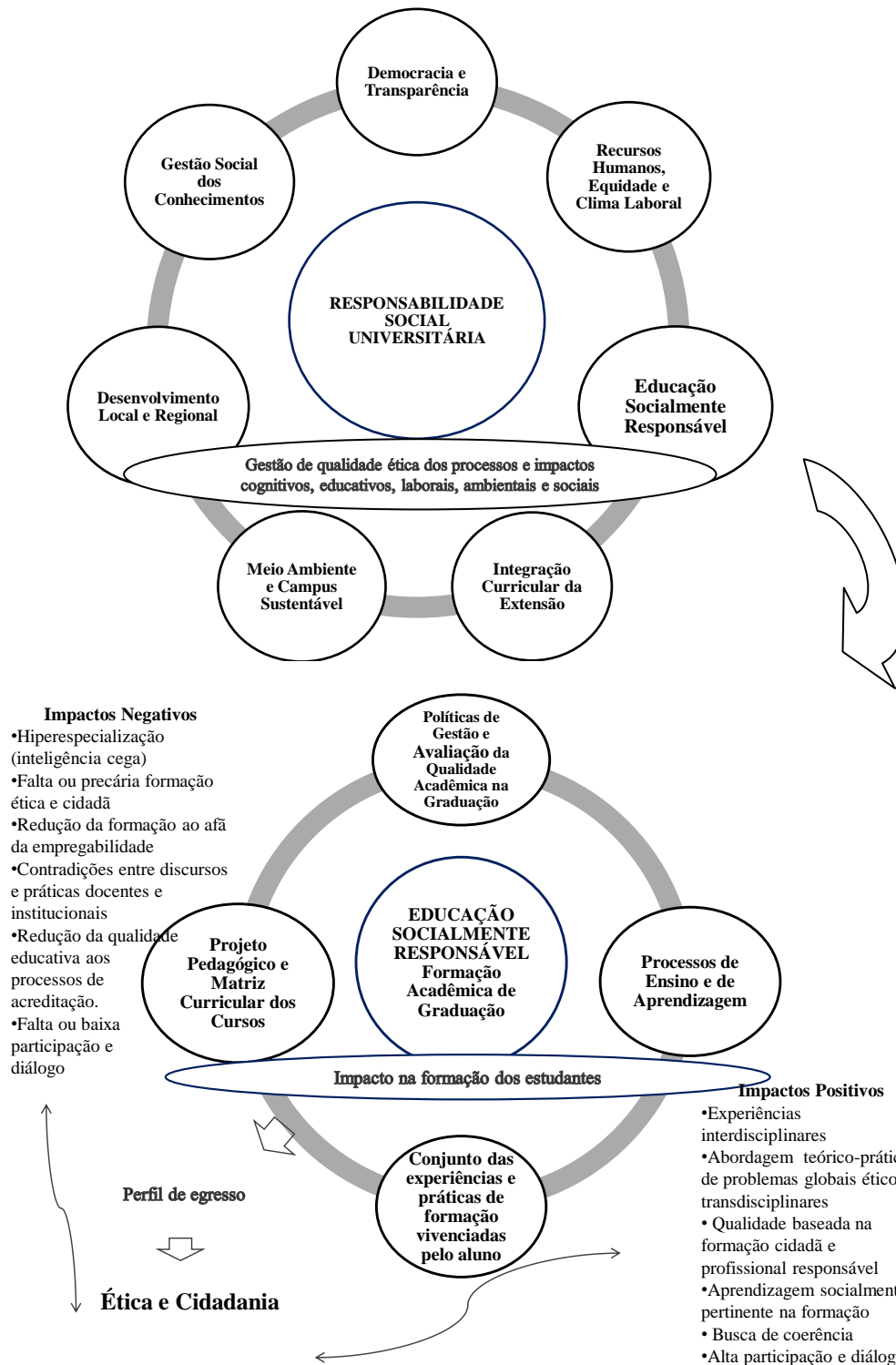
As atuais demandas de uma formação ética e cidadã sustentadas nos projetos de uma educação superior comprometida com a formação para além do atendimento das demandas do mercado alimentam e são alimentadas pela ESR.

Chegamos ao final desta etapa com a convicção de que os desafios postos encontram nos paradigmas emergentes a potência para instaurar modelos de gestão e de Educação Socialmente Responsável nas universidades, capazes de gerar novas respostas ao desenvolvimento sustentável. Supomos que a reforma do pensamento (MORIN, 2002) segue

sendo a principal tarefa e desafio. E, mais ainda, somos instigada a identificar e compreender como se revelam processos na realidade socioinstitucional empírica que será investigada, e que sejam indicativos de movimentos em direção a esta mudança.

A partir dos referenciais estudados, a figura abaixo representa uma síntese compreensiva da Educação Socialmente Responsável, fundamentada na formação ética e cidadã, no contexto da Responsabilidade Social Universitária.

Figura 5 - Responsabilidade Social Universitária e Educação Socialmente Responsável na Graduação – formação ética e cidadã e os impactos educativos



Fonte: A autora, 2013 - com base em Vallaeys (2008; 2011), Observatório Regional de Responsabilidade Social Universitaria America Latina y El Caribe (2012) e Asociación de Universidades Confiadas a La Compañía de Jesus em América Latina (2009).

A figura contempla as sete dimensões da Responsabilidade Social Universitária e destaca a Educação Socialmente Responsável, especificamente no âmbito do Ensino de Graduação, que envolve:

- a) as políticas de gestão e avaliação da qualidade acadêmica na graduação;
- b) os processos educativos expressos no projeto pedagógico e matriz curricular dos cursos; nas relações de ensino e de aprendizagem e no conjunto de experiências e práticas de formação oferecidas e vivenciadas pelos alunos.

No âmbito desta pesquisa, será investigada a Educação Socialmente Responsável nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, na perspectiva da formação ética e cidadã e os possíveis impactos educativos nos alunos, compreendida no contexto maior da Responsabilidade Social Universitária, como modelo de gestão.

Finalmente, na pesquisa exploratória empreendida para conceituar a ESR, no contexto da RSU, como categoria em construção, identificamos:

- a) a ESR, no contexto da RSU, como parte da missão essencial das universidades e onde reside sua principal força transformadora, por meio de uma formação ética e cidadã voltada à qualidade com pertinência social nas universidades;
- b) a dimensão ética como base da Responsabilidade Social Universitária e da Educação Socialmente Responsável, a qual assume, na perspectiva da complexidade, a tarefa do diálogo entre diferentes projetos e novas racionalidades, no contexto da sociedade de riscos e de novas possibilidades emancipatórias, fundadas numa antropoética como ética da humanidade e ética planetária;
- c) a emergência da RSU na educação superior, no contexto das relações universidade-sociedade, respondendo a demandas tanto no nível institucional, diante das possibilidades e riscos do conhecimento na sociedade contemporânea e o que isso implica em termos de sua produção, apropriação, disseminação e acesso, quanto no nível organizacional, diante do crescente poder das organizações e seus impactos econômicos, políticos, sociais e ambientais na sociedade.

A partir dessa última consideração e das concepções definidas ao longo desta primeira parte, passamos à parte final do capítulo abordando a RSU e a ESR no contexto mais amplo das relações universidade-sociedade.

3.2 CONSTRUINDO PONTES: EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES UNIVERSIDADE-SOCIEDADE

O que se espera das universidades? *Grosso modo*, no contexto internacional, um projeto hegemônico de universidade como serviço comercial e bem público global/transnacional, sustentado na economia do conhecimento, é tensionado por um projeto de universidade como serviço público e de educação como bem social, sustentado por uma sociedade do conhecimento. Dentro deste complexo campo de disputas, que entre dois extremos permite diferentes combinações e matizes, questões históricas como a autonomia e a pertinência das IES, e mais recentemente a responsabilidade social, ganham novos contornos e desafios.

Como coloca Didriksson,

A autonomia, baseada nesta perspectiva (da sociedade do conhecimento), se converte em uma espécie de vínculo de interlocução entre a universidade e a sociedade, em uma interação complexa de mútua articulação e até mesmo de dissolução, onde as barreiras entre a sociedade e o “campus” se dissolvem de um modo particular (DIDRIKSSON, 2012, p. 79, tradução nossa).

As relações universidade-sociedade têm sido um importante tema na agenda dos estudos sobre educação superior. Na década de 90, Santos (1996) recupera o caráter histórico das universidades e identifica três grandes crises por que passam tais instituições, crise de hegemonia, de legitimidade e crise institucional, as quais geram tensões que são gerenciadas nos seus sintomas, já que não é da natureza das universidades intervir nas causas mais profundas das contradições. No contexto da crise de hegemonia se repensam as relações da universidade a partir de tensões, por exemplo, entre a cultura acadêmica e a cultura popular, a educação e o trabalho e a teoria e a prática. A relação com a comunidade e a intervenção social da universidade é discutida no ambiente europeu, americano e latino-americano, a partir de diferentes movimentos (SANTOS, 1996), onde se insere a responsabilidade social.

O processo de mudança em âmbito mundial que engendra tais crises atravessa a mudança de século, de forma que permanecem as questões de fundo que as geram e novos contornos vão sendo desenhados. Como aponta Enders (2012) não há dúvida de que o mundo acadêmico deve envolver-se mais com os processos sociais, econômicos e culturais. O reconhecimento da autoridade intelectual das IES para se expressarem sobre problemas éticos, culturais e sociais de forma independente e consciente de suas responsabilidades é apontado pela *Conferência Mundial da Educação* (CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR; UNESCO, 1998). Este seria o projeto de uma universidade que deve ser consciência crítica da sociedade, nem enclausurada, nem militante e sim uma universidade participativa “[...] quer dizer, uma universidade que atua em todos os aspectos da vida social, sem perder seu caráter acadêmico e que simultaneamente se afirma nesta condição.” (ENDERS, 2012, p. 238, tradução nossa).

A dinâmica das relações universidade-sociedade no processo sócio-histórico e os projetos que veicula ganha diferentes matizes e perspectivas. No contexto deste estudo, analisamos esses movimentos e os novos contornos que o caracterizam a partir do impacto do processo de globalização neoliberal na educação superior e na universidade, que se intensifica no final do século XX, fomentado por organizações como o BM e a Organização Mundial do Comércio (OMC), em especial através do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). Este processo tem no desinvestimento do Estado e na globalização mercantil da universidade suas principais características (SGUISSARDI, 2000; SANTOS, 2005) e vem substituir a distinção entre universidade pública e privada por uma noção de universidade-empresa, financiada por recursos públicos e privados e inserida em um promissor mercado transnacional que emerge no século XXI.

Entre as políticas dos organismos internacionais, as estratégias do Banco Mundial em relação ao desenvolvimento terão forte impacto na educação superior, a partir do final da década de 1990. O documento *Prioridades y Estratégias para la Educación* (BANCO MUNDIAL, 1995a), direciona o investimento no campo educacional nos países em desenvolvimento para a educação básica voltada à redução da pobreza, e o ensino superior passa a não ser prioridade dos investimentos públicos. Um conjunto de medidas serão implementadas para seu novo direcionamento considerando a necessidade da preparação de profissionais para o mercado e o desenvolvimento econômico, sendo esta a principal responsabilidade do ensino superior, que deve ser separada das funções mais amplas da formação universitária e da pesquisa, considerando os altos custos dessas atividades.

Conforme o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995b), a racionalização da eficiência da educação se implementa pela estratégia de diferenciação, com ampliação de instituições privadas; pela diversificação das fontes de financiamento, nas instituições públicas; pela redefinição do papel do governo na educação superior e a busca por equidade, eficiência e qualidade no ensino superior, através da avaliação, diversificação, autonomia universitária, flexibilização, descentralização e privatização.

No cenário da competitividade internacional, em que a educação superior passa a se inserir, outro marco importante é a Declaração de Bolonha (1999), enquanto política educacional supranacional voltada à construção de um espaço europeu de educação superior, que se apresenta como alternativa de resposta e coloca em risco a educação superior como direito, um bem público e social, democrático (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008). A substituição do paradigma de universidade por um paradigma empresarial insere universidades públicas e privadas em um emergente mercado educacional mundial que encontra respaldo nas propostas tecnocráticas e gerencialistas (SANTOS, 2005). Diferentes parcerias entre organizações como OCDE, BM e OMC acontecem no período, fomentando a expansão do ensino superior e potencializando a internacionalização da Educação Superior através de estratégias que veiculam, para além dos direcionamentos econômicos, conteúdos políticos e ideológicos desfazendo os limites entre público e privado através de um híbrido de “[...] quase-mercado e pseudo-privatização”. (DIAS SOBRINHO, 2012 p. 184).

No contexto dessas normativas, um pensamento pragmático e simplificador poderia reduzir a responsabilidade social da universidade a sua capacidade de produzir conhecimento economicamente útil. Entretanto, o complexo conjunto de variáveis que afetam este campo, como apontam LOPEZ SEGRERA (2010a) e Morosini (2009) e os desafios decorrentes para a universidade necessária para o século XXI, como assinala Bernhein (2012), colocam a Responsabilidade Social Universitária de forma bem mais abrangente, profunda e desafiadora.

A crítica ao modelo de educação superior que vai se colocando como hegemônico se expressa na proposição e identificação de caminhos alternativos. O real, pleno de determinações e possibilidades, se organiza e reorganiza de forma complexa, na tensão entre

as contradições. As Conferências Regionais e Mundiais de Educação Superior² da UNESCO indicam as diferentes tendências que ocorrem simultaneamente na dinâmica social a partir do final da década de 90. A *Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe* (CRES, 2008), como decorrência da CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR 1998 e realizada dez anos depois, na Colômbia, apontou as principais demandas da América Latina e do Caribe para a consolidação, expansão e crescente qualidade e pertinência da Educação Superior na região. Esta Conferência foi preparatória para a *Conferência Mundial de Educação Superior* (CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2009), realizada em 2009, em Paris, com o tema “A nova dinâmica da educação superior e a pesquisa para a transformação social e o desenvolvimento.”, sendo ambas importantes referências na afirmação da educação como bem público.

Ao afirmar a educação como direito humano universal de todos os cidadãos e como dever do Estado, a CRES 2008 considera a presença das correntes que promovem sua mercantilização e privatização, assim como a redução do apoio e financiamento do Estado. Buscando reverter essa tendência, identifica no deslocamento da noção de bem público para a concepção de bem público global a abertura para a Educação oferecida por provedores transnacionais e avalia que esse direcionamento, sustentado nos acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC), produz danos para os propósitos humanistas de uma educação integral e para a soberania nacional. A educação superior descontextualizada e considerada como serviço comercial, no lugar de serviço público, segundo a CRES 2008, desloca os princípios de pertinência e equidade e amplia a exclusão social, fomenta a desigualdade e consolida o subdesenvolvimento.

A ampliação da concepção de responsabilidade social na educação superior nas Conferências é apontada por Calderón et al (2011b), ao lado da irreversível vitória da

² Referimo-nos aqui em especial às Conferências promovidas pela ONU/UNESCO, a começar pela Conferência Mundial de 1998 que foi um marco nos novos direcionamentos para a educação superior no mundo com o tema “Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”, realizada em UNESCO, em outubro de 1998 e a Conferência Mundial de 2009, realizada dez anos depois, em Paris. Destaque possuem também as Conferências Regionais da Rede latino-americana da UNESCO que, seguindo as orientações gerais das conferências mundiais, discutem a dimensão da responsabilidade social e do desenvolvimento sustentável e o papel das instituições de ensino superior na promoção do desenvolvimento nos países latino- americanos. Mais informações podem ser acessadas nos sites <http://www.unesco.org/new/en/education/> e <http://www.unesco.org/new/en/unesco/worldwide/latin-america-and-the-caribbean/>

educação como serviço comercial, a partir do que UNESCO se "metamorfoseia" (CALDERÓN et al, 2011, p. 1185). O documento final da CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR-2009 reflete o rumo que a educação superior está seguindo a partir das orientações neoliberais, pois, se na CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR-1998, o financiamento do Estado era "função essencial", na CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR-2009, a Educação Superior tornou-se responsabilidade de todos os governos, dos quais deve receber "suporte econômico" (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2009, p. 1).

O caráter híbrido da educação superior se manifesta na busca por manter uma dimensão ética que busca se equilibrar entre o liberalismo econômico e o liberalismo político, no sentido dos valores da cidadania (CALDERÓN et al, 2011b) e que expressa aquilo que os citados autores já identificaram como visões paradigmáticas atuantes nesse campo, apontados no início deste capítulo. Em outras palavras, apontam duas tendências, uma pragmática e outra utópica nos citados documentos.

A dimensão pragmática abre o espaço para o funcionamento dos mercados educacionais, ainda que não utilize diretamente este termo. A dimensão utópica:

[...] fica explicitada à medida que levanta bandeiras consideradas progressistas no âmbito planetário. Nega-se uma realidade de exclusão, violência e degradação ambiental em escala planetária e levantam-se bandeiras utópicas, atribuindo às IES a responsabilidade de contribuir, por meio de suas atividades universitárias (pesquisa, ensino e serviços à comunidade), para a superação da realidade negada e a construção de novas utopias, isto é, a compreensão e busca de soluções para os problemas globais e a concretização de bandeiras planetárias – democracia, paz, sustentabilidade ambiental e defesa dos direitos humanos (CALDERÓN et al, 2011a, p. 16).

A crítica ao modelo hegemônico se expressa na proposição de caminhos alternativos.

Santos (2005) chama de globalização alternativa, ou globalização contra-hegemônica da universidade como bem público a reforma que supõe a democratização radical da universidade e políticas voltadas a qualificar a inserção de cada país nos contextos de produção e distribuição de conhecimentos transnacionais (SANTOS, 2005, p. 55). A reforma requer, segundo o autor, assumir funções mais densas de responsabilidade social, pois a legitimidade passa a se associar à produção de conhecimento epistemológica e socialmente relevante, e a autonomia e a liberdade acadêmicas são ressignificadas à luz da conexão com as realidades locais contextualizadas. De forma análoga, Dias Sobrinho reconhece a existência

de complexos desafios e riscos, ao lado de grandes oportunidades de a universidade contribuir para a construção de uma globalização da justiça e da dignidade (DIAS SOBRINHO, 2005). Caminho análogo sugerem autores latino-americanos, como veremos mais à frente, e que identificam, nas redes de colaboração entre as universidades latino-americanas, uma forma de enfrentamento ao poder econômico global e à hegemonia dos países desenvolvidos.

Tais considerações expressam a confluência de caminhos para a educação superior num campo pleno de contradições. Consideramos que, se a educação se impõe como serviço comercial global e se impõe uma maciça ampliação do acesso a esse nível de ensino, a garantia da defesa do bem público necessita ser repensada sobre outras bases e dialogando com as novas demandas, nas dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitária. Do contrário, pode se tornar um projeto utópico desconectado dos movimentos econômicos, políticos e sociais emergentes.

No fluxo das ideias das Conferências, destacam-se no contexto internacional as contribuições da citada GUNI, cuja missão é “[...] *contribuir para o fortalecimento do papel do ensino superior na sociedade*, através da reforma e da inovação das políticas de ensino superior em todo o mundo sob uma visão de serviço público, relevância e responsabilidade social.” (GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION, 2013, p. xiii). Analisando os cenários, a GUNI (2013) reconhece as diferenças entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, porém identifica fatores comuns da última década que influenciaram as atuais características dos sistemas de educação superior no mundo: aumento da demanda; redução do papel do governo e aparecimento do mercado; emergência da educação privada e diversificação de provedores; diversificação de recursos financeiros, internacionalização e educação além-fronteiras e a acreditação para garantir qualidade e classificação.

Na visão da GUNI, a missão e a visão da IES do futuro serão reorientadas “[...] para além do paradigma da ‘torre de marfim’ ou da ‘universidade orientada para o mercado’.” (GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION, 2013, p. 7); entretanto, as possíveis direções nas soluções dos conflitos emergentes é que definirão o papel socialmente relevante das mesmas. Tais conflitos configuram o campo de tensões que temos abordado nas relações universidade-sociedade até aqui e podem ser sintetizados nos seguintes pontos, conforme a GUNI (2013, p. 7-10): instituições reativas x proativas; lucratividade/economia do conhecimento x valor social/sociedade do conhecimento; bens públicos x bens privados; relevância x competição e competitividade.

As Conferências Mundiais da GUNI³ se iniciaram no ano de 2004 com o tema do “Compromisso Social das Universidades”. Na sequência, nos anos de 2005 e 2006 é possível perceber as inquietações que acompanham as mudanças em curso na educação superior mundial, pois são debatidos os temas *Financiamento das Universidades* e *Acreditação para a Garantia da Qualidade*. No ano de 2008, retorna de outra forma o debate sobre a responsabilidade social, através do tema *Papéis emergentes do ensino superior no desenvolvimento humano social*. Em 2010 o tema *Compromisso da Educação com a Sustentabilidade: da compreensão à ação* permite identificar, junto com a análise dos objetivos e da programação do evento, a consolidação de um posicionamento em relação à educação superior comprometida com a inovação em processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão, voltados ao desenvolvimento sustentável. O direcionamento fica ainda mais claro na última Conferência, em 2013, que se intitula *Construir conhecimento transformador para impulsionar a mudança social*⁴.

As programações nas Conferências, os relatórios e as produções no site da GUNI permitem ter um panorama mundial de pesquisas e de boas práticas em andamento das universidades nos cinco continentes, o que parece responder ao propósito declarado de ajudar a “[...] diminuir as diferenças entre países desenvolvidos e em desenvolvimento no campo da educação superior.” (GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION, 2013, p. xiii). Em consulta ao site no início do ano de 2012, verificamos artigos que tratam de temas de RSU e da Sustentabilidade na Educação Superior e que revelam a abrangência no contexto mundial.

Em relação à realidade latino-americana, localizamos diferentes autores que questionam a forma de inserção das universidades na dinâmica da globalização neoliberal e discutem o projeto de educação como bem público e a responsabilidade social das IES. A perspectiva de fortalecer as condições de competitividade das universidades latino-americanas no contexto mundial, através de redes de colaboração interinstitucional que fortaleçam a importância da educação como bem público e direito social é defendida por diferentes intelectuais. Em recente publicação sobre Responsabilidade Social Universitária, um conjunto

³ Por meio da Conferência Internacional sobre o Ensino Superior em Barcelona, um fórum internacional de debates sobre os desafios enfrentados pelo ensino superior, a GUNI, a cada edição, promove o debate de ideias e práticas inovadoras, bem como resultados de pesquisas, de âmbito internacional, com o foco na inovação (GUNI, 2013).

⁴ Os temas das conferencias podem ser consultados em <http://www.guninetwork.org/guni.conference>, acesso em: 20 de julho de 2013.

de autores latino-americanos propõe e defende uma universidade com qualidade científica e acadêmica capaz de posicionar-se no cenário internacional e comprometida com a resolução das grandes questões nacionais e territoriais que enfrenta (VESSURI, 2008; APONTE, 2012; FUENTE; DIDRIKSSON, 2012; FUENTE; HERRERA, 2012; DIAS SOBRINHO, 2012; ENDERS, 2012; BERNHEIN, 2012; VILLANUEVA, 2012). A ciência, a tecnologia e a inovação aparecem como estratégias para um projeto democrático e sustentável de educação superior, de geração de conhecimento com valor econômico e social, atribuindo novas perspectivas à autonomia, à liberdade acadêmica, à pertinência e à responsabilidade social da universidade.

Do percurso realizado até agora, é importante destacar duas ideias: a relação da responsabilidade social com a qualidade na perspectiva da pertinência social e a relação da responsabilidade social com o conhecimento científico e tecnológico. E, como veremos neste caminho, ambas estão inter-relacionadas.

Dias Sobrinho (2012) identifica no centro dessas transformações uma disputa em torno do conceito de qualidade. Ao discurso dominante da qualidade como cumprimento de *standards* objetivos, definidos por organismos externos na perspectiva da economia globalizada, contrapõe-se a qualidade na perspectiva do bem público, que incorpora aos valores técnico-científicos os valores culturais e ético-políticos. Nesse sentido, a defesa da formação integral (intelectual, moral, profissional, afetiva, social estética) contrapõe-se à racionalidade instrumental (DIAS SOBRINHO, 2012). Da mesma forma, Franco e Morosini (2011) questionam as formas como vem sendo abordada a qualidade na educação superior e apontam a necessidade de estudos que revelem os impactos das avaliações em grande escala, das métricas universais e das rotinas burocráticas presentes no processo de globalização, e de buscar caminhos alternativos em direção a uma qualidade capaz de conduzir às desejáveis mudanças.

Fica claro que qualidade e inovação são conceitos multidimensionais e complexos, imbricados em realidades socioculturais e econômicas, que possuem conotação axiológica (MOROSINI, 2009b). Segundo Morosini, a qualidade e a inovação, na perspectiva da pertinência social, se relacionam à nova forma de produzir conhecimento e provocam a reflexão sobre que tipo de relação universidade-sociedade é possível na construção de sociedades democráticas e de modelos de desenvolvimento sustentável. A vinculação orgânica às demandas do entorno e a busca de uma aproximação mais estreita entre os que

produzem e os que se apropriam do conhecimento passam a ser requisitos da qualidade em contraposição à vinculação com ideias mercantis e lógicas empresariais. Essa é a concepção de qualidade social da educação, comprometida com a emancipação humana, com a democratização do acesso e com a participação enquanto direito de cidadania (CAMINI, 2006).

A perspectiva de que a universidade tenha como seu principal referente a sociedade e não o mercado implica interdependência, com autonomia. Nesse sentido, a responsabilidade social em relação aos processos e impactos na comunidade interna, externa e na sociedade em geral, mobiliza a universidade a pensar-se e a tomar decisões sobre os valores que sustenta na interação dinâmica e complexa que estabelece com as diferentes partes interessadas. Isso implica contribuir para transformar o paradigma epistêmico e ético-moral (DIAS SOBRINHO, 2008) que tem sustentado as formas de pensar e agir de governos, instituições e pessoas, e que tem priorizado atender às demandas da acumulação privada e de um modelo de desenvolvimento predominantemente econômico.

Do exposto, depreendemos a relação entre responsabilidade social, qualidade, pertinência social e produção de conhecimento. A Gestão Social do Conhecimento e a Educação Socialmente Responsável, dimensões da RSU que se referem aos impactos cognitivos e educativos das atividades universitárias, assumem um papel estratégico.

Os impactos nas relações universidade-sociedade a partir da ciência são desencadeados pelo próprio desenvolvimento científico e tecnológico, que desafia o repensar do conhecimento sobre o conhecimento. Novas relações entre o progresso científico, progresso técnico e desenvolvimento econômico ganham evidência a partir da consolidação de uma economia do conhecimento, assim como são postas em questão na perspectiva da sua contraposição, a sociedade do conhecimento. O rebatimento dessas mudanças tem visíveis impactos nas universidades, onde novos formatos de interações são criados e experimentados e novas tensões nas relações com a qualidade e a pertinência social emergem.

A discussão sobre a sociedade de risco e as relações com a fundamentação ética que permeia a concepção de responsabilidade social são aqui reiteradas na perspectiva da ciência, que tem sua responsabilidade tanto na geração quanto na proteção de riscos econômicos, sociais e ambientais.

Assim, a RSU, na perspectiva adotada, provoca o repensar sobre a produção e a disponibilização do conhecimento para a sociedade. A complexidade deste processo e o caráter híbrido e de fronteiras nebulosas que lhe dão origem residem também no fato de que a ampliação das relações universidade-sociedade assume novas dimensões inclusive para responder às requisições do novo padrão de conhecimento na economia global. Este novo padrão impõe trabalhar em redes e alianças estratégicas, potencializando a relevância socioeconômica da inovação através de processos não lineares de aprendizagem, participação e interatividade. É nesse contexto que emerge a universidade empreendedora, que rompe com o modelo da “torre de marfim” (ETZKOWITZ, 2009) e que abre portas para o fortalecimento das relações com governos e empresas.

A potência do movimento da ciência, da tecnologia e da inovação nas universidades que aderem a essas tendências e pressões não deixa dúvidas de que é na interface com tais realidades que a responsabilidade social da educação superior precisa ser disputada, problematizada e discutida. A importância dos conhecimentos e da inovação nas transformações tecnoprodutivas e na vida econômica e social e a ênfase à inovação para a superação da condição periférica dos países latino-americanos como um todo exigem o debate sobre a ciência, a tecnologia e a inovação nos processos de desenvolvimento social, onde o papel da universidade se acentua. A pertinência, nesse sentido, estaria também relacionada à produção de conhecimentos relevantes para o setor produtivo e, nesse sentido, a política universitária deve relacionar-se com a política científico-tecnológica.

Finalmente, identificamos então que a perspectiva da qualidade, associada à responsabilidade social e sustentada em novas relações entre ciência, tecnologia e inovação nas interações universidade-sociedade, tem na pertinência social sua principal referência. Como propõe Didriksson (2008), uma *universidade de inovação com pertinência social* tem o eixo da qualidade do processo educativo localizado na utilidade social dos conhecimentos produzidos e distribuídos pela universidade. A qualidade social conduz à ideia de uma instituição social com alto nível de compromisso e responsabilidade com a mudança social, a democracia, a paz e o desenvolvimento sustentável.

Retomamos aqui o contraponto à economia do conhecimento, através de uma “[...] sociedade inteligente do conhecimento.” (DIDRIKSSON, 2008, p. 42, tradução nossa) onde a criação de riqueza proveniente da ciência, da tecnologia e da inovação volta-se a alcançar melhores níveis de qualidade e bem-estar coletivo da população. Em tal perspectiva, podemos

pensar em um contexto onde excelência e pertinência atuem de forma complementar, pois “[...] da mesma maneira que a pertinência traz riqueza e complexidade a excelência, não poderíamos obter nenhuma pertinência se renunciássemos a excelência.” (ENDERS, 2012, p. 237, tradução nossa).

Sintetizando o que foi discutido até o momento, interessa-nos destacar que:

- a) um projeto de universidade como bem público e da responsabilidade social associada à qualidade social e pertinência está presente no cenário latino-americano no tensionamento com as forças macroeconômicas e políticas globais que colocam a educação como serviço comercial transnacional;
- b) a complexidade deste cenário e dos projetos/interesses em jogo coloca o desafio da construção de novas saídas em direção a um modelo de desenvolvimento sustentável onde a ciência, a tecnologia e a inovação precisam ser pensadas em função da qualidade com pertinência social, integrada com a excelência;
- c) a ESR, no contexto da RSU e na perspectiva sistêmico-complexa, pode impulsionar modelos de formação nas universidades pautados na ampliação das relações com a sociedade, pelo diálogo com um mais amplo espectro de diferentes partes interessadas e afetadas pelos impactos cognitivos, educativos, laborais, ambientais e sociais de suas atividades, na perspectiva de qualidade e pertinência social.

Conhecer experiências nesse sentido ao mesmo tempo em que fundamenta tal visão, alimenta a crença nessa possibilidade.

3.2.1 Educação Socialmente Responsável no contexto da responsabilidade social de universidades latino-americanas

No ano de 2012, a OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, com apoio do IESALC-UNESCO e em parceria com a *Associação Columbus*, promove o *U-Benchmarking* em Responsabilidade Social Universitária⁵ com o objetivo de propiciar um espaço interativo através de uma metodologia estruturada para compartilhar boas práticas sobre

⁵ Para maiores informações pode ser consultado UNESCO - ORSALC U- BENCHMARKING. Disponível em: <http://columbus-web.org/documentsplatform/2012/10/22/benchmarking-club-en->

responsabilidade social universitária, aportando melhorias nas estratégias, processos e atividades das IES.

A programação encerrou-se em abril de 2013. Participaram 22 universidades, sendo 20 latino-americanas e duas europeias (uma de Portugal e outra da Espanha). Destas, 15 são privadas sem fins lucrativos e oito são públicas. Obtivemos acesso a essa iniciativa como representante da PUCRS, campo empírico da pesquisa. Sendo assim, desde o início nos posicionamos com um duplo papel, de gestora e de pesquisadora, representando a universidade, que foi a única brasileira a participar.

O *benchmarking* funcionou de forma virtual. Num primeiro momento as universidades respondiam a um questionário dividido em duas partes. A primeira parte, sessão um, questões de número 1 a 3 - consta de uma introdução geral, onde a universidade responde sobre a RSU no planejamento e na estratégia institucional e sobre a estratégia de gestão para cada um dos sete temas de RSU: democracia e transparência; equidade, recursos humanos e clima laboral; meio ambiente e campus sustentável; educação socialmente responsável; integração curricular da extensão; gestão social dos conhecimentos e desenvolvimento local e regional.

A segunda parte do questionário - sessões dois a quatro, questões de número 4 a 14 - refere-se ao desenvolvimento da(s) boa(s) prática(s) escolhida(s) pela universidade para compartilhar.

As questões referentes à boa prática abordam: os motivos para a implantação da estratégia escolhida; a estrutura, os recursos e o grau de implantação da mesma; os principais resultados e fatores que os explicam; as ações realizadas para assegurar sustentabilidade; os incentivos institucionais, os mecanismos de avaliação e monitoramento e a prestação de contas.

Todas as universidades receberam e enviaram seus questionários preenchidos, os quais foram posteriormente disponibilizados a todos os participantes no site. Num segundo momento, foi elaborado um cronograma prévio e, através de sessões virtuais com duração de duas horas, de duas a três universidades se apresentavam e compartilhavam suas boas práticas. Na sequência, havia tempo para discussão entre os participantes, em um *chat*.

Os documentos foram analisados com o objetivo de verificar como a responsabilidade social está sendo incorporada à gestão das IES, com especial atenção à ESR. Na sequência, analisamos de forma mais detalhada as boas práticas em Educação Socialmente Responsável.

Utilizamos a metodologia da análise textual discursiva (MORAES, 2003), através da qual codificamos os instrumentos, realizamos os processos de unitarização e identificamos unidades temáticas referentes à incorporação da RSU e da ESR na gestão, classificamos as boas práticas escolhidas e analisamos a boa prática em Educação Socialmente Responsável. Na sequência, realizamos procedimentos de categorização e interpretação que permitiram chegar a compreensões emergentes sobre a Educação Socialmente Responsável nas universidades. Considerando ser a PUCRS o campo empírico desta pesquisa, o seu questionário será analisado no capítulo seguinte. O Apêndice H apresenta um exemplo ilustrativo dos quadros de análise elaborados (APÊNDICE H - Quadro de Análise dos Questionários do *U-Benchmarking*).

Um conhecimento teórico prévio, dimensões e indicadores relacionados ao tema nortearam a análise, porém a postura de abertura para identificar e considerar outros elementos foi uma constante e permitiu a descoberta de novas relações e núcleos de sentido durante este processo.

Iniciando pela *incorporação da RSU na gestão*, analisamos duas dimensões: como se inclui a *responsabilidade social na missão da Universidade e estratégia institucional detalhada em relação à RSU*. A tabela abaixo apresenta a classificação das respostas, agrupadas por semelhanças.

Tabela 1 - Responsabilidade Social na Missão da Universidade

Responsabilidade Social na Universidade	Numero
Está diretamente/explicitamente incorporada na Missão	10
Está indiretamente inserida/relacionada com a Missão (não diretamente)	11
Está presente na extensão e no compromisso social da universidade.	6
É um compromisso formalizado nos Estatutos da universidade	3
É uma estratégia do Planejamento Estratégico da universidade	6
Está inserida no ideário, eixo fundante na Universidade	4
É contemplada expressamente na visão da universidade	1
Está presente, pois 85% dos estudantes compõem a população mais vulnerável.	1

Fonte: A autora (2013).

A RSU é percebida como *estratégia inserida e/ou relacionada à missão das universidades*, através da expressão de finalidades como a formação integral, a pertinência e o compromisso com o desenvolvimento social sustentável, que se manifesta pela transferência de conhecimento científico de alto padrão e pela aprendizagem e geração de valor econômico, social e cultural para a sociedade. A RSU também aparece relacionada à *orientação vocacional* de algumas universidades e ao *compromisso social*, e como algo *intrínseco* à universidade, que integra todos os princípios e processos institucionais, dentro de uma visão de que tudo que a universidade realiza converge para servir a sociedade. Na perspectiva de *compromisso social* aparecem referências em relação à educação como um bem social.

Embora fiquem evidentes na análise as concepções de RSU vinculadas à tradição universitária e/ou à função social e à extensão comunitária, é representativo o número de IES que demonstram uma visão ampla da RSU como um componente da gestão institucional e transversal ao ensino, à pesquisa e à extensão. Por outro lado, verificamos que, embora esta

visão possa estar sendo incorporada, não necessariamente se expressa em *estratégias institucionais específicas de RSU*, como veremos abaixo.

Tabela 2- Estratégia Institucional em relação à RSU na Universidade

Estratégia Institucional de RSU na Universidade	Número
Não há estratégia específica de RSU, mas existem iniciativas	12
Está incorporada ao Plano Estratégico.	7
Está em implantação estratégia específica de RSU.	3
A RSU está incorporada na estrutura da universidade.	3
Há uma Política de Responsabilidade Social.	1

Fonte: A autora (2013).

Embora doze universidades informem não haver estratégia específica de RSU, boa parte das mesmas refere iniciativas em andamento. As principais iniciativas são:

- a) *formalização da RSU* através de planos específicos, por exemplo, Plano de Desenvolvimento Sustentável, Código de Ética e Plano Estratégico de Igualdade de Oportunidades entre Homens e Mulheres;
- b) *práticas de RSU* na Extensão, por exemplo, Projeto de Vocação Social, Política de Extensão e Lei de Educa o que obriga a forma o social e comunitária;
- c) *plano estratégico* que menciona o reconhecimento acadêmico da responsabilidade social na forma o de gradua o, na vincula o com o meio e na presta o de contas.

A *presença da RSU no planejamento estratégico* aparece: através da incorpora o do conceito de RSU; através de objetivo e/ou linha estratégica para o desenvolvimento da RSU; como política institucional vinculada   RSU; através da inser o da RSU em documentos oficiais e por meio de políticas e sistemas de gestão e autoavalia o da gestão da RSU. Três universidades informam iniciativas em andamento para implantar estratégia e/ou modelo específico de RSU. Identificamos que essas universidades abordam a RSU de forma transversal permeando os âmbitos acadêmicos e administrativos da universidade: uma delas refere   cria o de grupo de trabalho para institucionaliza o e consolida o de uma política cultural, acadêmica e científica de RSU em âmbito universitário, e duas mencionam a utiliza o de diagnósticos como estratégia inicial de implanta o da RSU.

A *formação de Grupos de Trabalho e Comissões de RSU* aparece como estratégia em outras universidades. Três dessas mencionaram que a RSU está incorporada na estrutura com uma área específica: uma Vice-Reitoria de Responsabilidade Social e Qualidade, que implanta as políticas de responsabilidade social da universidade; uma Direção Acadêmica de RSU e uma Seção de RSU dentro da Diretoria de Extensão. Finalmente, apenas uma universidade menciona na resposta que possui uma Política de Responsabilidade Social.

As questões acima permitem verificar como a RSU repercute na cultura e na gestão das universidades. Do total, mais da metade das IES (14) fazem referências à existência de planos estratégicos e relacionam a RSU de alguma forma aos mesmos. O período desses planos oscila entre os anos de 2009 – 2015 demonstrando quão recente é o processo de incorporação da RSU nas Universidades e que esta incorporação se revela no planejamento, mas ainda está em processo de implantação na gestão estratégica.

A grande maioria das IES participantes parece incorporar uma visão sistêmico-complexa da RSU e sua transversalidade na universidade. Apenas algumas universidades abordam o tema da RSU focalizado somente na Extensão, ou na chamada *Projeção Social*, onde se destaca a *Aprendizagem-Serviço*, termos bastante utilizados entre as universidades latino-americanas, mas não muito presentes na realidade brasileira. Dessa forma, a análise revelou que ainda deve-se ter atenção tanto aos riscos de reduzir a RSU à extensão universitária, ao compromisso social no sentido vocacional e/ou voluntário e solidário, quanto à ideia de não ser possível nem necessário abordá-la de forma específica, considerando que a RSU abarcaria tudo na universidade, já que, *grosso modo*, corresponderia à própria realização da missão educativa das IES.

Como etapa seguinte, identificamos as *boas práticas selecionadas pelas universidades*. Cada universidade poderia apresentar de duas a três boas práticas, a partir dos temas da RSU. O apêndice I apresenta o Quadro das Boas Práticas de RSU, sintetizado na tabela abaixo.

Tabela 3 – Boas Práticas selecionadas pelas Universidades

Boa Prática – Temas	Universidades
Democracia e Transparência	4
Equidade, Recursos Humanos e Clima Laboral	5
Meio Ambiente e Campus Sustentável	12
Educação Socialmente Responsável	13
Gestão Social do Conhecimento	7
Integração Curricular da Extensão	7
Desenvolvimento Local Regional	10

Fonte: A autora (2013).

A boa prática mais escolhida foi a Educação Socialmente Responsável, por mais da metade das universidades, seguida de Meio Ambiente e Campus Sustentável e do Desenvolvimento Local e Regional. Supõe-se que as universidades estejam empreendendo maiores esforços em relação ao gerenciamento dos processos e impactos educativos, ambientais e sociais.

A Gestão Social dos Conhecimentos foi um tema escolhido por um terço das universidades, assim como a Integração Curricular da Extensão, porém chama a atenção que a Democracia e Transparência foi o tema menos escolhido. Neste tema são tratados assuntos estratégicos relevantes que sustentam as relações universidade-sociedade, por exemplo: governança corporativa; gestão democrática; sistemas de avaliação; mecanismos de comunicação, diálogo, transparência e prestação de contas; código de ética, valores e princípios éticos na organização. Tais tópicos repercutem direta e profundamente na cultura e na gestão das universidades e permite inferir que o assunto começa a ser tratado, mas ainda de forma pouco expressiva.

Considerando o problema de pesquisa, analisamos as experiências das universidades em relação ao tema da Educação Socialmente Responsável em duas perspectivas: a *ESR na estratégia institucional*, questão respondida por todas as universidades participantes na parte introdutória do questionário; a *boa prática de ESR*.

Em relação à *ESR na estratégia institucional*, a análise das respostas gerou a classificação em cinco unidades temáticas. Encontramos predominantemente referências à ética e à formação social, decodificadas para a *formação ética e cidadã*, a principal estratégia de ESR para mais de dois terços das universidades, como pode ser observado abaixo.

Tabela 4 - Estratégia de ESR nas Universidades

Educação Socialmente Responsável	Número
Formação ética e cidadã dos estudantes	16
Qualidade acadêmica	3
Inclusão social dos estudantes	3
Capacitação docente	2
Outros	2

Fonte: A autora (2013).

Com expressão menos significativa aparecem à *qualidade ética e acadêmica* e a *inclusão social dos estudantes*, temas qualitativamente importantes. A primeira refere-se à avaliação do impacto social da função universitária e de processos e sistemas de garantia de qualidade. Já a inclusão social diz respeito à política de inclusão no ingresso, bolsas de permanência para estudantes de baixos recursos, apoio a estudantes desportistas de alto nível e melhora da empregabilidade dos estudantes. Duas outras universidades incluem a *formação docente em RSU* como estratégia. O mesmo percentual foi classificado em outras, onde uma universidade informa ser incipiente o compromisso social na formação e a outra menciona o fomento à elaboração de projeto pedagógico e à implantação de políticas e programas, em andamento.

Considerando que a *formação ética e cidadã dos estudantes* emerge como a dimensão mais expressiva da ESR, analisamos as diferentes formas em que é abordada. Os objetivos da formação ética e cidadã voltam-se à promoção do estudante como autor de sua aprendizagem e corresponsável de sua formação integral e à promoção de formação baseada no desenvolvimento integral de competências e baseada em valores. As competências mencionadas em diferentes questionários abrangem capacidade de reflexão, tolerância, sensibilidade às realidades, empreendedorismo e capacidade de inovação, atitude de excelência, corresponsabilidade, criatividade, eficácia e eficiência. A formação ética e cidadã

implica conhecer temas sociais e ambientais, responder às exigências de modernização e democratização social, econômica e política. Os valores abarcam liberdade, verdade, justiça, bem comum, solidariedade e desenvolvimento sustentável.

Agrupamos as estratégias apontadas pelas IES para realizar os objetivos da formação ética e cidadã em novas unidades temáticas, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 7 - ESR e a Formação Ética e Cidadã nas Universidades

<p>EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL</p> <p>DIMENSÃO DA FORMAÇÃO ÉTICA E CIDADÃ</p> <p>Estratégias</p>
<p>Inserção de disciplinas curriculares sobre formação ética e cidadã</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas de formação humanista/formação básica/formação cristã/espiritual e ética. • Obrigatoriedade em todos os cursos de fazer o módulo de ética e responsabilidade social • Disciplinas de ética e moral profissional e ética profissional em todos os cursos. • Integração de eixo transversal da responsabilidade social em todos os projetos pedagógicos. • Ampliação da oferta de conhecimentos nas humanidades, autoconhecimento e projeto de vida.
<p>Desenvolvimento de Projetos/Programas Comunitários</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de projetos de integração curricular de formação em responsabilidade social. • Projeto de Responsabilidade Social através de Intervenções Prossociais. • Formação social na comunidade através de disciplinas de ética e de responsabilidade social. • Projeto de fortalecimento institucional da responsabilidade social. • Todos os estudantes devem realizar trabalho comunitário com número de horas obrigatório. • Participação e integração universitária através de programas de voluntariado e cooperação. • Estratégia de desenvolvimento da sensibilidade e da responsabilidade social através de programas comunitários e com participação de diferentes Faculdades. • Atividades extracurriculares para docentes e estudantes voltadas a projetos comunitários.
<p>Articulação com Pós-Graduação e com a Extensão</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de programas de pós-graduação e extensão de responsabilidade social e ambiental. • Pós-Graduação em Responsabilidade Social. • Investigações sociais, monografias e projetos com enfoque social. • Disciplinas de formação humanística na graduação e na pós-graduação.

Fonte: A autora (2013).

A análise da boa prática em Educação Socialmente Responsável permite aprofundar a compreensão sobre formação ética e cidadã e sobre como está sendo inserido esse tema nos processos educativos. As treze universidades referem como fundamentos da proposta educativa a formação humanista integrada à formação de profissionais e cidadãos que

respondam às necessidades de transformação da sociedade e de solução efetiva dos problemas, contribuindo para o desenvolvimento social.

O apêndice I apresenta modelo do Quadro de Análise da Boa Prática em RSU por Universidade, classificadas em novas unidades de sentido e categorias. As principais estratégias das universidades para a integração da ESR nos projetos pedagógicos são apresentadas a seguir.

Quadro 8 - Estratégias de Integração da ESR nos Projetos Pedagógicos

Integração da ESR nos Projetos Pedagógicos
Estratégias de mudança curricular
<ul style="list-style-type: none"> • Incorporação de serviço comunitário no currículo. • Estratégias de inovação social do conhecimento na graduação. • • Incorporação de Competências Transversais no Currículo. • Formação social mediante disciplinas teóricas.
Estratégias complementares ao currículo
<ul style="list-style-type: none"> • Educação permanente envolvendo graduação, pós-graduação e educação continuada. • Projetos em parceria com empresas em diferentes áreas (meio ambiente, saúde, educação). • Promoção da educação estética e artística, destinadas à comunidade acadêmica e à sociedade. • Promoção de debates e atividades culturais sobre temas éticos, políticos, sociais e ambientais. • Estímulo à participação em eventos de RSU e à realização de práticas sociais. • Programa de inclusão social de alunos com necessidades especiais. • Qualificação de sistemas de inclusão de estudantes.
Estratégias de gestão
<ul style="list-style-type: none"> • Criação, adequação e/ou apoio de estrutura acadêmica e administrativa para dar suporte à implantação das mudanças curriculares e materialização das estratégias de caráter transversal. • Estrutura matricial para materialização da estratégia de RSU em todos os cursos e programas. • Coordenação das iniciativas sob a responsabilidade dos mais altos níveis decisórios da universidade. • Criação de área voltada a impulsionar a interação social, o desenvolvimento teórico e as atividades práticas dos planos de estudos. • Criação de Comissões e Comitês para articular e coordenar o modelo de RSU-ESR da Universidade. • Criação de plataforma tecnológica de inovação, aberta e integrada, para envolvimento das distintas áreas nos processos de mudança curricular. • Interfaces entre RSU-ESR com a Qualidade - Manual da Qualidade, Cultura e Sistema de Gestão. • Avaliação da gestão dos processos administrativos, dos projetos, da comunicação, da satisfação das populações e das disciplinas permitindo aos docentes replanejar e obter melhores resultados. • Formação de professores em RSU e no desenvolvimento de habilidades pedagógicas voltadas à metodologia centrada no estudante. • Projeto de criação de um Centro de Responsabilidade Social. • Descontos nas matrículas para os estudantes no momento de finalizar sua prática social.

Fonte: A autora (2013).

A *mudança curricular* é a principal estratégia de implantação lançada pelas IES, sob a qual se abrigam um conjunto de iniciativas e uma diversidade de ações. A incorporação de competências transversais aparece como tendência bastante significativa. O conjunto de estratégias de integração da ESR nos projetos pedagógicos como um todo aponta a riqueza de iniciativas em desenvolvimento pelas universidades com a intencionalidade de promover impactos educativos que resultem na formação de alunos éticos, socialmente responsáveis, competentes e comprometidos com o desenvolvimento do setor produtivo e da sociedade.

Outra questão do instrumento se refere aos principais *resultados da boa prática de ESR*, que classificamos em três dimensões. Em relação aos *estudantes*, algumas IES apontam o aumento do interesse em realizar práticas comunitárias, vincularem-se às disciplinas com esse fim e elaborar pesquisas e monografias nesses temas. Em relação às *comunidades participantes de projetos sociocomunitários*, o resultado é levar conhecimentos de qualidade, pertinentes e inovadores que geram transformação e impacto social. Por fim, quanto ao *processo*, são apontadas a participação e a implicação de toda a universidade e o redesenho permanente de iniciativas locais pertinentes para os grupos populares, alimentando o desenho estratégico dos cursos.

Dentro do interesse da pesquisa e considerando os objetivos e fundamentos da ESR informados pelas universidades, não encontramos evidências em relação a resultados que demonstrem a formação ética e cidadã entre os estudantes. Projetos de impacto social e resultados na qualidade de vida das comunidades também são mencionados, bem como uma diversidade de estratégias de acompanhamento, porém, no conjunto das boas práticas em ESR não identificamos indicadores de impactos educativos de forma mais estruturada e nem a comunicação de seus resultados fica clara, revelando fragilidades. Conforme apontam, há necessidade de ampliar o *impacto e o alcance da boa prática em ESR e os recursos investidos* para tanto, bem como de qualificar *sistemas de avaliação e acompanhamento e os indicadores*. Ainda que poucas universidades informem não utilizar sistemas de monitoramento e avaliação da ESR, as informações aparecem de forma assistemática e dispersas entre algumas práticas, estratégias e indicadores utilizados.

Constatamos que, sendo o currículo a principal estratégia de ESR, voltada a uma formação ética e cidadã, incrementar mudanças no modelo curricular na perspectiva da

pertinência social e fortalecer o enfoque da RSU nos processos educativos e na gestão são um caminho a investir para formar egressos socialmente responsáveis.

Cabe a reflexão sobre as possibilidades e limites da universidade em produzir mudanças e transformações na realidade, imersa que está em um cenário com características que marcam o contexto das universidades em geral, mas em especial as instituições latino-americanas. Em meio à crescente heterogeneidade e diversidade, à expansão do número de estudantes e do sistema privado, ao impacto das novas tecnologias, à mercantilização e internacionalização da educação e ao desenvolvimento de novas carreiras e áreas de conhecimento interdisciplinares (DIDRIKSSON, 2012), as universidades se movimentam e lançam mão de estratégias para garantir sobrevivência e legitimidade.

De uma forma geral, identificamos na iniciativa do *U-Benchmarking* um conjunto de experiências de gestão que operam com concepções e estratégias também identificadas na pesquisa bibliográfica e no levantamento da produção acadêmica de teses e dissertações, reveladoras do movimento pulsante nas universidades em relação à ESU e ESR. Mais ainda, vislumbramos um caminho para responder à formação de redes colaborativas no enfrentamento das questões contemporâneas que se colocam as universidades, voltadas a um projeto de educação superior como bem público.

No ambiente de pressões de governos, da sociedade e do mercado para a qualidade, como propõe Dias Sobrinho (2008), um conceito que compreenda a multifatorialidade e a complexidade da qualidade deve privilegiar em lugar da primazia ao conceito restritivo de desenvolvimento econômico, o conceito de desenvolvimento humano com critérios como pertinência, responsabilidade social e equidade. Entretanto, “[...] para poder ajudar a transformar as sociedades injustas, a Universidade deve primeiro transformar-se a si mesma, em suas próprias incongruências que reproduzem silenciosamente as injustiças sociais.” (VALLAEYS, 2008, p. 215, tradução nossa). Trata-se de firmar um novo contrato social universitário, voltado ao efetivo cumprimento da missão institucional perante a sociedade.

Associar a RSU e a ESR como modelos de gestão e educação às políticas de avaliação e de qualidade pode ser uma importante estratégia para alavancar as iniciativas que identificamos estarem em andamento nas universidades, as quais carecem de maior sistematização, institucionalização e ampliação. Herrera (2012) propõe a relação dos processos de avaliação e autoavaliação institucional com a gestão da RSU a partir de critérios como a qualidade (formar crítica e integralmente um estudante) e a pertinência (valor social

dos conhecimentos, sua produção e disseminação), voltados ao exercício responsável da crítica social e política e à disposição para ampliar as fronteiras do conhecimento. Vimos que algumas universidades começam a integrar a responsabilidade social e especialmente a Educação Socialmente Responsável à gestão da qualidade por meio de processos que contribuem para a qualificação da gestão da RSU, de forma integrada à gestão institucional.

Discutimos ao longo do capítulo as concepções de Responsabilidade Social Universitária e de Educação Socialmente Responsável e suas relações com a formação ética e cidadã. Identificamos e compreendemos demandas emergentes nas relações universidade-sociedade e os projetos de educação superior em disputa, identificando, no caráter híbrido que as universidades assumem nesse momento histórico, a possibilidade de, no diálogo entre diferentes tendências, fortalecer a responsabilidade social. Verificamos que as experiências no contexto latino-americano indicam caminhos sendo trilhados nessa direção.

Chegamos assim ao fim do capítulo anunciando as relações teóricas possíveis entre a proposta de uma universidade de inovação com pertinência social (DIDRIKSSON, 2005) e as novas racionalidades contemporâneas que sustentam e permitem o desenvolvimento de tal modelo, em especial por meio dos novos paradigmas na educação. A Responsabilidade Social Universitária, na perspectiva dessa pesquisa, permite alavancar processos de mudança institucional e social, tendo em vista o fortalecimento da educação como bem público, da qualidade com pertinência social, e se pretende impulsionadora dos processos democráticos e de uma universidade a serviço da construção de novos modelos de desenvolvimento que implicam incorporar a ciência e tecnologia à agenda do desenvolvimento sustentável como proposta de desenvolvimento integral a ser enfrentada desde a perspectiva do sistema socioecológico. (VESSURI, 2008).

Retomamos a ideia de que, na dinâmica dos movimentos nos quais e com os quais a Universidade interage e se reinventa, uma racionalidade que contemple uma visão não fragmentada do homem, da natureza e da cultura pode ter potência para conduzir as rupturas requeridas com o atual modelo de desenvolvimento hegemônico e disputar outras formas coletivas de organizar a vida em sociedade. Do contrário, ainda que contenham em si “sementes de novo”, a inovação desde a perspectiva da responsabilidade social na educação superior tende a reproduzir, de novas formas, um padrão de desenvolvimento dominante e concentrador.

Como diz Morin,

Se houver uma sociedade-mundo ela será o resultado de uma metamorfose, pois será uma sociedade de novo tipo e não uma gigantesca reprodução de nossos Estados nacionais atuais. Isso é certamente improvável, mas durante toda a minha vida acreditei no improvável e, às vezes, minha esperança foi atendida. Nossa esperança é uma chama dentro da noite: não há luz ofuscante; só há fochos de luz dentro da noite. (MORIN, 2005a, p. 28).

Considerando que é no microespaço social, no cotidiano institucional de cada universidade que se gestam e ganham forma as propostas de formação, as questões e desafios globais da educação superior se corporificam nas realidades sociais concretas, nas esferas locais, de forma que é neste espaço, onde interagem os múltiplos sujeitos sociais que se constroem os projetos alternativos que anunciam a esperança do novo e se instauram modelos educativos capazes de contemplar a formação de novas mentalidades, sustentada por um pensamento que se abra às novas racionalidades, dentro de um projeto emancipatório democrático.

É a partir desse enfoque e nas tensões entre diferentes projetos que investigamos como se movimentam a RSU e a ESR na realidade socioinstitucional de uma universidade comunitária, a PUCRS.

4 EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL: EXPRESSÕES NO PLANEJAMENTO E NAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS EM UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA

Se ainda se pretende a educação em favor de um mundo social mais justo, é preciso orientar o trabalho pedagógico com base em uma visão de futuro, em uma perspectiva utópica que desafie os limites do estabelecido, que afronte o real, que esboce um novo horizonte de possibilidades. (MOREIRA, 2012, p. 9).

As mudanças em curso na educação superior mundial colocam às relações universidade-sociedade novas características e desafios. Os contextos emergentes desenham “[...] novas configurações na educação superior que são observadas em sociedades contemporâneas e que convivem, em tensão, com concepções pré-existentes.” (RIES, 2013) Especificamente na realidade latino-americana, observamos um ambiente em que as tendências da educação superior como serviço comercial e da universidade atrelada à lógica do mercado são tensionadas por um projeto de universidade como bem público com pertinência social, ao qual a RSU e a ESR têm sido associadas.

Como visto no capítulo anterior, a Responsabilidade Social Universitária é compreendida como uma política de qualidade ética que abrange todas as atividades da comunidade universitária, através de uma gestão responsável dos processos e impactos educativos, cognitivos, laborais, sociais e ambientais (VALLAEYS, 2006a; OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, 2012). A Educação Socialmente Responsável refere-se aos processos acadêmicos que asseguram que a formação humanística e profissional seja direcionada à missão socialmente responsável da Universidade, assim como as medidas de gestão e avaliação da qualidade acadêmica responsável (OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, 2012).

Este capítulo dedica-se a compreender como tais movimentos se manifestam na universidade que é o campo empírico da pesquisa, através das expressões da ESR na PUCRS. Responde, assim, às questões norteadoras QN1 e QN2 da pesquisa, conforme apresentado na Figura 2. Buscamos evidenciar no planejamento institucional da PUCRS as relações da universidade com as demandas emergentes da Educação Socialmente Responsável, no contexto da Responsabilidade Social Universitária, e verificar as expressões da ESR nos cursos de graduação, por meio da análise do item *responsabilidade socioambiental* dos

Projetos Pedagógicos dos Cursos. Com base no Quadro 1, utilizamos as seguintes dimensões/indicadores:

- a) Integração da RSU e da ESR no planejamento e na gestão institucional.
- b) Estratégias institucionais de RSU em relação a: Democracia e Transparência; Recursos Humanos, Equidade e Clima Laboral; Meio Ambiente e Campus Sustentável; Gestão Social dos Conhecimentos; Integração Curricular da Extensão; Desenvolvimento Local e Regional e Educação Socialmente Responsável, categoria central da pesquisa.
- c) Expressões da ESR nas Práticas Institucionais;
- d) Expressões da ESR no Planejamento Pedagógico Institucional e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs):
 - Concepções
 - Disciplinas
 - Participação em experiências práticas e em projetos de ESR/RSU.

Começamos o capítulo situando brevemente o contexto da responsabilidade social na educação superior brasileira e elementos que compõem o cenário das universidades comunitárias em relação a esse tema. Na sequência, posicionamos o momento histórico em que a PUCRS introduz o planejamento estratégico como ferramenta de gestão para, a seguir, identificar, no discurso institucional, como a universidade incorpora e expressa a Responsabilidade Social Universitária e a Educação Socialmente Responsável.

A partir dessa análise, avançamos na busca de respostas para o problema de pesquisa, adentrando nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da PUCRS com o objetivo de mapear como eles incorporam a Educação Socialmente Responsável, a partir do ano de 2008, tendo por base o item *responsabilidade socioambiental*.

Temos visto que os problemas contemporâneos do desenvolvimento sustentável num mundo globalizado colocam novos desafios ao conhecimento, em diferentes perspectivas, impactando de forma direta as dimensões acadêmicas e administrativas das universidades, especialmente, a pesquisa e o ensino. A ESR, através da formação acadêmica de graduação, emerge como dimensão essencial da RSU, explorada nesta pesquisa.

A necessidade de uma formação ética e cidadã alinhada ao tempo presente requer ampliar o diálogo aberto e construtivo, tanto com diferentes perspectivas éticas, quanto com outros tipos de conhecimentos descartados e ignorados pela visão científica moderna do

mundo. As novas racionalidades, as novas abordagens sobre a ciência, a verdade e o conhecimento, como coloca Didriksson (2005), abrem espaço para ampliar a capacidade humana e institucional de autoconhecimento, bem como a disponibilidade para acolher e dialogar com o diferente, na construção de um saber inter e transdisciplinar. O estudo dos projetos pedagógicos busca, assim, explicitar a possibilidade da relação entre a proposta de uma universidade de inovação com pertinência social (DIDRIKSSON, 2005) e as novas racionalidades, a partir da ESR.

Retomamos aqui a ideia de que a Responsabilidade Social Universitária, na perspectiva desta pesquisa, se pretende impulsionadora de processos democráticos voltados a incorporar a ciência e a tecnologia à agenda do desenvolvimento sustentável e implica uma proposta de formação que tem na ecologia de saberes (SANTOS, 2005) uma importante contribuição. Para tanto, buscamos algumas referências para a análise que contemplassem uma perspectiva pedagógica/curricular coerente com as concepções de ESR deste estudo, de forma a enriquecer o referencial teórico e aprofundar a compreensão sobre os fenômenos investigados e os desafios decorrentes dos resultados encontrados.

4.1 RESPONSABILIDADE SOCIAL E UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS NO BRASIL: DILEMAS E DESAFIOS

As universidades no Brasil têm sua existência efetiva no fim da década de 60, a partir da reforma universitária (Lei 5540/68). Não sendo o objetivo da pesquisa resgatar o processo histórico, interessa-nos demarcar a última década do século XX como um momento importante na definição de novos rumos para a educação superior e seus rebatimentos no Brasil (MOROSINI, 2005), os quais estão repercutindo mais diretamente no fenômeno social investigado.

O governo FHC (1995-2002) é um marco neste sentido. A partir da década de 1990, as reformas educacionais no país, assim como as políticas de estabilização econômica, são pautadas pela agenda neoliberal mundial, com influência do Banco Mundial. A reforma do Estado brasileiro de 1995 introduz um novo modelo político e um novo pacto social voltado à garantia dos direitos sociais, sustentado por um Estado Gerencial que se propõe ser mais competente e eficaz. No campo educacional, os impactos da reforma administrativa do Estado se traduzem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), de forma que o

projeto de reforma da educação superior se instaura sob a influência das políticas internacionais, das mudanças político-econômicas no país e da nova legislação. As finalidades da educação superior, expressas no artigo 43º da citada Lei, encontram nas universidades, como “[...] instituições pluridisciplinares de formação.” (art. 52) (BRASIL, 1996), um espaço privilegiado para promover a modernização e o cumprimento das funções sociais que lhe são atribuídas nesse momento histórico.

A LDB inaugura um conjunto significativo de mudanças na concepção e na operacionalização do ensino e da gestão acadêmica, as quais até hoje têm desdobramentos nas políticas educacionais. O papel regulador do Estado, que se expressa no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (BRASIL, 2004), introduz um mecanismo de avaliação inovador no nosso contexto, pelo qual passam a se orientar as políticas e os sistemas de gestão nas IES, com consequências significativas nos seus desempenhos e na sua permanência e legitimidade no campo da educação.

Do ponto de vista da Responsabilidade Social Universitária, é inédita a incorporação desta dimensão no SINAES, respeitando a identidade e a autonomia de cada instituição. O SINAES (BRASIL, 2004) inclui a responsabilidade social como uma dimensão da avaliação e como parte da qualidade e das contribuições da IES para o desenvolvimento econômico, social e cultural, através de três eixos: inclusão social, desenvolvimento econômico-social e defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

À época em que é elaborado, o Sistema traduz um momento histórico em que a responsabilidade social está sendo incorporada na educação superior, ensejando diferentes análises e posicionamentos sobre o contexto político e suas implicações (CALDERÓN, 2005; DURHAN, 2005). Embora diferentes concepções de RSU comecem a disputar espaço e legitimidade na época, o fato de ser incorporada como uma dimensão da avaliação e da gestão, independentemente do enfoque que recebe, constitui-se em um elemento impulsionador para que o assunto seja tratado nas IES.

No contexto do macro planejamento estatal para a educação brasileira, a responsabilidade social e a questão do desenvolvimento sustentável aparecem através de temas incluídos nas diretrizes curriculares do Plano Nacional da Educação 2001-2012 (BRASIL, 2001) como as questões de gênero, ética, justiça, diálogo, solidariedade e tolerância, pluralidade cultural e meio ambiente. A efetivação do direito social à educação de qualidade para todos os cidadãos será consolidada na proposta do Plano Nacional de Educação 2011-2020

(BRASIL, 2011). Neste documento, a função social da educação e das instituições educativas se manifesta em temas como a educação inclusiva, a gestão democrática, a qualidade, o acesso e a garantia de permanência, tendo por base os desafios da construção de uma educação baseada nos direitos humanos e na democracia, como apontado na Conferência Nacional da Educação (CONAE, 2010).

A complexidade do sistema de educação superior brasileiro tem a marca da diversidade, da desigualdade e das assimetrias. Por exemplo, coexistem políticas de privatização e de democratização do acesso e da permanência, através de programas públicos como PROUNI e de estratégias de ações afirmativas implementadas pelo governo Lula (2003-2010) e seguidas no governo de Dilma Roussef, a partir de 2011. Como coloca Dias Sobrinho (2012), as transformações ocorrem dentro de processos mais amplos de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais dessa etapa da globalização, de forma que tradicionais conceitos de bem público, autonomia e liberdade acadêmica são contaminados com visões economicistas, por exemplo, a noção de bem público global, que desenraiza a educação de suas questões nacionais e locais.

O crescimento das instituições educativas com recursos privados vem complementar a ação estatal para atender à crescente demanda por educação a uma população que historicamente é excluída do acesso ao conhecimento. Entretanto é requisitado a essas IES que atendam às exigências da sociedade e do Estado quanto à formação de profissionais-cidadãos, à construção de conhecimentos relevantes pertinentes à comunidade, à gestão democrática e às políticas de inclusão social (DIAS SOBRINHO, 2012).

Nesse contexto, também são afetadas pelo arcabouço jurídico-legal e político no campo da educação as instituições confessionais comunitárias, que marcam sua atuação histórica desde a colonização até a criação da universidade brasileira. Se até a década de 60-70 o ensino superior brasileiro é formado por universidades públicas e confessionais, a partir da década de 80 se inicia o processo de modernização das universidades brasileiras, o qual culmina na década de 90 com as reformas acima citadas, voltadas à expansão do sistema e à entrada de instituições universitárias com finalidade lucrativa e de caráter marcadamente empresarial, sobretudo a partir do ano 2000.

As universidades confessionais e comunitárias defrontam-se com o desafio de fortalecer sua natureza e identidade e de diferenciarem-se das IES particulares, tanto por sua concepção filosófica, educacional e muitas vezes religiosa, quanto pela condição de serviço público não

estatal, sem finalidade lucrativa. O forte crescimento da concorrência e um constante movimento de fusões e aquisições fazem com que a temática da gestão e da governança corporativa passe a ser um tema relevante para esse campo (REGNER, 2010). O acirramento da concorrência, antes quase inexistente entre as instituições de ensino superior, coloca o foco no gerenciamento de resultados, ficando a atuação governamental, como vimos, restrita ao campo da avaliação, como alternativa de regulação.

Conforme Tavares (2009), o reflexo desse movimento na gestão das universidades confessionais traz ameaças à sustentabilidade de seus projetos históricos. Citando Passos, o autor destaca a dificuldade das universidades confessionais de “assumir sua condição de ensino privado, sobretudo a partir da consolidação do segmento privado lucrativo [...]”, embora “[...] o discernimento entre o privado e o lucrativo seja uma exigência para todas as instituições edificadas sobre objetivos humanistas e éticos.” (PASSOS, 2008 apud TAVARES, 2009, p. 223).

No aparente dualismo entre universidades públicas e privadas, um conjunto complexo de atores passam a atuar no ensino superior, com origens diferentes e múltiplos interesses e papéis. Autonomia, gestão e sustentabilidade, qualidade e avaliação são alguns dos temas internacionais presentes nesse novo momento, como analisado no capítulo anterior, e que refletem na realidade da educação brasileira (TAVARES, 2009; ROSSETO, 2009).

A crise financeira que passam a enfrentar as universidades comunitárias, a maioria de caráter confessional, é analisada por Gadotti (1997). Essas IES precisam enfrentar o desafio da sua própria identidade e firmar a sua importância no conjunto das universidades brasileiras, o que torna urgente a definição do seu perfil no contexto da reforma gerencial do Estado, em função da criação de um setor público não estatal. A criação de entidades como a Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (ABRUC), em 1995 e as lutas por mudanças no campo legal, a exemplo do Projeto de Lei 7639/2010 (BRASIL, 2010) conhecido como o PL das Comunitárias, que tramitou no Congresso nacional até a recente promulgação da Lei 12.881 (BRASIL, 2013), em novembro do corrente ano, são traduções desses movimentos.

Do ponto de vista da responsabilidade social, as universidades comunitárias confessionais foram materializando a sua identidade no chamado compromisso social, como forma de concretização de seus ideais de justiça, inclusão e cidadania. Historicamente essa expressão foi se construindo mediante projetos sociais realizados pela extensão e por áreas de interseção entre a formação acadêmica e a prestação de serviços (TAVARES, 2009), como é o

caso da PUCRS. No entanto, como coloca o citado autor, este compromisso comunitário, que faz parte do carisma e identidade destas IES, é uma opção historicamente construída que os novos paradigmas das instituições com fins lucrativos afetam diretamente, desafiando tanto a governabilidade quanto a sustentabilidade de tal projeto universitário.

A ampliação e/ou superação do enfoque do compromisso social, no que se refere à demanda da responsabilidade social das IES, é ainda um assunto novo. Nas universidades comunitárias, muitas delas de caráter confessional e filantrópico, conforme constatado entre instituições do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), a falta de precisão conceitual entre as dimensões do compromisso social, responsabilidade social e assistência social ficaram evidenciadas na análise prévia de documentos e de projetos institucionais dessas instituições (OLIVEIRA et al, 2009).

Considerando que grande parte das universidades comunitárias possuem mantenedoras que são certificadas como Entidades Benéficas de Assistência Social (EBAS), as recentes alterações no marco regulatório da chamada filantropia também conformam o instável cenário onde se movimentam. Tal condição impacta de forma direta não somente no aspecto econômico, mas também no cumprimento da missão social dessas IES, que fazem importantes interfaces com a execução de políticas sociais públicas de educação e de assistência social, considerando os avanços históricos da política de assistência social, em especial. Podemos identificar, desse modo, um tripé que compõe as reflexões, embates, dilemas e decisões dessas universidades em relação ao cumprimento de sua missão: as demandas da responsabilidade social; o cumprimento dos requisitos legais de uma EBAS e o cumprimento de sua condição legal de entidade de ensino comunitária, através da articulação da extensão com o ensino e a pesquisa.

Estas requisições estão em permanente diálogo com a finalidade educativa que é a essência e razão de ser dessas organizações e, no caso das instituições confessionais, devem ainda ser inspiradas pelo carisma que traz a marca, os valores e os princípios de sua fundação. Assim, embora no presente estudo, nossa atenção seja para as demandas da RSU, importante considerar que as mesmas se constituem e se efetivam na interface com o conjunto desses elementos que compõe o cenário da educação superior no país, especificamente das IES comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Em recente pesquisa em universidade comunitária gaúcha, Pinto (2012), tendo como base o papel das universidades no século XXI, constata que a universidade contribui para a

Educação Socialmente Responsável pela articulação e a indissociabilidade de suas funções de ensino-pesquisa e extensão e pela interação que estabelece com as comunidades de seu entorno. Entretanto, a autora associa essa contribuição ao compromisso social, que “[...] é inerente ao modelo comunitário de Instituição de Ensino Superior e por meio do qual a IES vem instalando atividades no sentido de dar conta das demandas que lhe são apresentadas, de maneira ética, comprometida e científica.” (PINTO, 2012, p. 125).

Como a própria construção do conceito de responsabilidade social universitária aponta, entendemos que a efetivação da missão social das IES ganha no cenário contemporâneo contornos bem mais complexos, profundos e desafiadores do que o histórico compromisso social ou a mera adesão à demanda de responsabilidade social do mercado. Segundo Tavares (2009), a gestão e a governança deveriam ser muito mais uma forma de garantir que os fins públicos dessas IES sejam atendidos, do que uma alternativa de levar as instituições a aderirem a uma governança oriunda do campo econômico e da lógica empresarial, voltada à geração de resultados e à eficaz competitividade.

O cenário da educação superior brasileira, assim, atravessa a realidade institucional e organizacional das universidades, desafiando a sua gestão. As tensões entre os diferentes projetos de universidade e o aspecto turvo que adquirem as fronteiras entre público e privado se manifestam nessa realidade. A construção de agendas capazes de compor as demandas de mercado com as demandas da sociedade como um todo, por meio da excelência com pertinência e relevância social, mobilizam as relações com empresas, com os governos e com a sociedade, tendo em vista a competitividade e a sustentabilidade das universidades.

Esse um dos desafios que atravessa as IES e que se gesta no cenário mundial. Como coloca Didrikssom (2012, p. 68), independentemente de sua natureza, essas instituições estão implicadas, pois:

[...] a pertinência, a responsabilidade social e o bem público das universidades devem ser válidos em todas as perspectivas e qualquer que seja o regime legal ou econômico da instituição em referência [...] não pode haver universidades sem a vigência, regulação e projeção desses componentes. (tradução nossa).

Na condição de universidade confessional comunitária, a PUCRS se movimenta nesse contexto atualizando as formas de se relacionar com a sociedade. Identificamos no processo de planejamento institucional um marco importante nessa mudança.

A implantação do planejamento estratégico se materializa na instituição logo na entrada do século XXI, como ferramenta de apoio à qualificação da gestão para responder à necessidade de interagir no dinâmico ambiente competitivo, atualizando respostas institucionais à crise que enfrenta, junto com as demais universidades. Verificamos, igualmente, que a forma como a responsabilidade social aparece nos documentos de planejamento, no contexto dessas mudanças, revela como a PUCRS vai dialogando com as novas demandas e buscando assegurar a legitimidade e sustentabilidade do projeto institucional, como veremos a seguir.

4.2 RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL NO PLANEJAMENTO E NAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

O movimento da PUCRS na entrada do novo século, percebido no Planejamento Institucional, evidencia os esforços da instituição para identificar e enfrentar os desafios acima comentados e que podem ser sintetizados no que Santos (2005) chamou das crises de hegemonia, legitimidade e institucionalidade por que passam as universidades.

Pretendemos aqui explorar de que modo se evidenciam no planejamento institucional da PUCRS as relações da universidade com as demandas emergentes da Educação Socialmente Responsável, no contexto da Responsabilidade Social Universitária e tomamos por base para esta análise os planos estratégicos e de desenvolvimento institucional a partir do ano 2000.

Consultamos também os relatórios sociais, publicados pela universidade desde o ano de 2003, para buscar informações complementares ao que fomos verificando nos citados documentos e de identificar evidências de interlocução das intencionalidades expressas nos planos com as práticas institucionais.

A análise documental foi realizada buscando capturar o uso das expressões responsabilidade social e Educação Socialmente Responsável, verificar em que sentido tais expressões são utilizadas, quando o são e, identificar a presença/manifestação de conteúdos referentes à RSU e ESR, mesmo quando não nomeados dessa forma. Para tanto, realizamos a leitura dos documentos em diferentes etapas de exploração e análise, por meio de núcleos temáticos, os quais foram constituindo unidades de sentido, posteriormente categorizadas com base nas referências teóricas e em comunicação com as novas descobertas realizadas ao longo do processo (MORAES, 2003; MORAES, 2007; MINAYO, 2010).

Em leitura prévia dos Relatórios Sociais constatamos uma mudança na estrutura, concepção e linguagem dos mesmos, a partir do ano de 2008. Embora na apresentação do primeiro Relatório Social (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2003) seja citada a responsabilidade social, como “[...] exigência de transparência e conduta ética.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2003, p. 7), verificamos que o foco deste documento institucional, até o ano de 2007 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2004; PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2005; PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2006b; PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2007; PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2008a), está na comunicação das ações sociais realizadas pela universidade nos âmbitos acadêmico, social, institucional, ambiental e cultural. A partir do ano de 2008 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2009), há uma mudança na estrutura e no conteúdo do documento. Observamos um crescente adensamento de informações em relação a políticas, programas e projetos institucionais que revelam as contribuições e compromissos da universidade com o desenvolvimento social interno e externo. Nesse sentido, tomamos como referência o Relatório Social 2011 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2010) para ilustrar ou complementar as análises e reflexões.

A PUCRS faz parte do Instituto dos Irmãos Maristas e está sob a gestão da Província Marista do Rio Grande do Sul (PMRS), instância de caráter canônico que controla as organizações civis chamadas de mantenedoras. A PUCRS é mantida por uma dessas organizações, a União Brasileira de Educação e Assistência (UBEA) e se gesta, como universidade, no contexto de uma instituição confessional católica, inspirada na filosofia de seu fundador, Champagnat (IDEARIO EDUCATIVO MARISTA, s/d). No ano de 2013 a universidade completa 65 anos de existência.

O primeiro Planejamento Estratégico (PE) é realizado no ano 2000 na universidade e abrange o período 2001-2010 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001). Inicia com as palavras do Presidente da Mantenedora à época, Ir. Lauro Francisco Hochsheidt, referindo os grandes desafios que a humanidade necessita superar no ingresso no século XXI. Conforme o documento, tais desafios se expressam no âmbito econômico -equidade social, acesso aos bens produzidos pelo avanço da ciência e melhoria nas condições de vida -, político - construção da paz e do diálogo -, cultural -

respeito às especificidades locais- e religioso, que se refere à “[...] formação integral do ser humano, tendo como referência os valores éticos e cristãos.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 4).

A aprendizagem coletiva, diante do processo participativo instaurado, é referida na apresentação do Reitor na ocasião, Ir. Norberto Francisco Rauch, como a principal novidade a ajudar a universidade “[...] na construção do seu amanhã.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 6). No PE 2001, a PUCRS projetava para 2012 ser “referência nacional e internacional pela relevância da pesquisa e excelência dos seus cursos e serviços, com a marca da inovação e da ação solidária, promovendo a interação com a comunidade, a qualidade de vida e o diálogo entre ciência e fé.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 5).

Reconhecendo a centralidade da informação e do conhecimento como o principal elemento da mudança na organização social, política e econômica das sociedades, um novo paradigma de Universidade no século XXI é vislumbrado a partir da análise de tendências em curso na Educação Superior. Já eram percebidas as mudanças na estrutura, nas características, na natureza da prestação dos serviços acadêmicos e nas relações da Universidade com a Sociedade (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 8-9).

Tal mudança é identificada especificamente pela ampliação das funções da universidade para “além de seus papéis clássicos de ensino, pesquisa e extensão”, pelo desempenho de “[...] outras funções de interesse da sociedade (serviços de saúde e assistência, desenvolvimento econômico, atividades culturais etc).” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 4). É interessante observar a percepção sobre esse processo, que revela o deslocamento da citada universidade “torre de marfim” para uma universidade que necessita interagir e expor-se à sociedade, e que, nessa transição, sente-se invadida e desprotegida, conforme observamos a seguir:

[...] as barreiras que a protegiam (a universidade) das invasões de agentes políticos e econômicos estão sendo derrubadas. Assim, as universidades, como instituições, estão se tornando cada vez mais visíveis e vulneráveis e menos protegidas diante dos agentes da sociedade, requerendo, portanto novas formas de interação e inserção com o ambiente externo. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 9).

A partir do reconhecimento de que “[...] a aplicação dos conhecimentos continuará a ser ditada, cada vez mais, pelas necessidades e demandas reais da sociedade.” (PONTIFÍCIA

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 10), o PE 2001 atribuiu à extensão a função universitária que seria mais suscetível às mudanças sociais. Parece que não é percebida, na ocasião, a força das mudanças na pesquisa e no ensino, diante dos impactos cognitivos e educativos na sociedade do conhecimento.

Nesse ambiente de mudanças, a universidade também reconhece oportunidades e desafios no cenário da educação superior. O PE antecipa o “[...] acirramento da concorrência nacional e internacional.” e revela a percepção da instabilidade política, econômica e social e seus impactos no acesso dos alunos e no posterior ingresso no mercado de trabalho. São igualmente detectados desafios referentes às ameaças do fim da filantropia e à autonomia universitária, com o crescente papel regulador do Estado avaliador e a mudança nos valores morais (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 11).

Entre as opções estratégicas, interessa para esta pesquisa destacar que a sustentabilidade do crescimento, a qualidade, a excelência, a inovação e a postura empreendedora passam a pautar a gestão institucional.

A responsabilidade social é mencionada na *Área Estratégica Ação Comunitária e Responsabilidade Social*, associada à opção estratégica das ações solidárias, como forma de realizar uma “[...] interação efetiva com a comunidade.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 16). A responsabilidade social aparece no PE associada à ação comunitária.

Importante destacar que à época ainda não havia o SINAES e que o momento do documento é o da entrada do novo século, onde há uma apropriação inicial dessa categoria nas organizações no país, em especial na área da educação. A forma como é apreendida no PE 2001 da PUCRS revela a tendência comum da época, qual seja, de associar a responsabilidade social ao compromisso social, através de ações sociais comunitárias da organização. No caso das universidades comunitárias de caráter confessional, tal compromisso encontra na extensão e também na ação pastoral e solidária as principais expressões.

Não há referência à concepção de RSU em relação aos demais processos e atividades universitárias. Porém, ainda que não associadas à RSU, foi possível identificar nas demais seis áreas estratégicas do planejamento e em alguns dos objetivos estratégicos de cada área

outros indícios da RSU e da ESR, como será retomado mais à frente, de forma comparativa, com as áreas estratégicas e objetivos do PE 2011-2015.

Embora no documento não fique tão evidente a mudança diante do cenário de expansão, privatização, competitividade e globalização da educação superior, no ano de 2004, em pleno desenvolvimento do plano, uma alteração na gestão da PUCRS anuncia a inauguração de um novo momento histórico institucional. Após 25 anos como Reitor, desde 1979, Ir. Norberto Rauch deixa o posto e é empossado o atual Reitor, Irmão Joaquim Clotet. Em seu discurso de posse, o novo Reitor define a qualidade, o empreendedorismo, o relacionamento com a sociedade e a integração ensino, pesquisa e extensão como as linhas mestras de sua administração (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011c).

As principais ações empreendidas pela Universidade após 2001 são apresentadas nos Planos de Desenvolvimento Institucional-PDI 2006-2010 e 2011-2015 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2006a; PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011c), as quais revelam um profícuo processo de mudança e crescimento. Destacamos do PDI 2011-2015 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011c) marcos importantes que são demonstrativos dos movimentos e direções que a universidade vai assumindo neste período. São eles:

- a) *a qualidade no ensino, acesso e permanência* (grifo nosso), através de um vasto conjunto de ações, como: adesão ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2005; ações de fortalecimento do relacionamento com os alunos, em especial pela inauguração do Centro de Atenção Psicossocial (CAP), em 2006; implantação do LOGOS-Aprendizagem sem Fronteiras, em 2009, “[...] um complexo multidisciplinar que oferece aos alunos e professores a oportunidade de diálogo com saberes de múltiplas áreas, por meio de atividades e recursos diferenciados.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011c, p. 16), a criação do Centro de Educação Continuada (EDUCON), em 2010, “[...] com a finalidade de conduzir a interação entre o conhecimento científico, tecnológico, popular e cultural, de modo a atender às demandas da região de

- abrangência da Universidade” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011c, p. 16);
- b) *a ampliação de cursos de graduação e da pós-graduação* (grifo nosso), especialmente por meio de novos programas de Mestrado e de Doutorado;
 - c) *a investigação, o desenvolvimento da pesquisa e da tecnologia* (grifo nosso), por meio de um conjunto amplo de novas iniciativas como: a ampliação e consolidação do Parque Tecnológico Tecnopuc e a criação da Rede Inovapuc, em 2007 e a criação da Agência de Gestão de Empreendimentos (AGE), em 2011, a qual indica o posicionamento da universidade em relação às novas interfaces com governo, empresas e sociedade na gestão do conhecimento;
 - d) *a modernização dos processos de gestão, a autoavaliação e a avaliação institucional* externa (grifo nosso).

A marca empreendedora se evidencia nessa época na promoção de um “[...] relacionamento com investidores para agregar valor ao processo de desenvolvimento institucional da PUCRS.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011c, p. 17). Tal movimento pode ser compreendido a partir do que colocam Santos e Soleiro (2006) sobre as relações universidade-empresa no Brasil.

Segundo os autores, as universidades brasileiras têm desenvolvido diferentes estratégias de gestão para incrementar sua relação com o setor produtivo e, assim, participar de forma mais ativa do processo de inovação tecnológica nacional e dar maior retorno a sociedade em relação aos recursos governamentais aplicados em P&D. Observam os mesmos que há um aumento do envolvimento da universidade na vida social e cultural, na elaboração e implementação de políticas e na compreensão social da ciência, através de sua interação com a sociedade, que se revela, entre outras estratégias, no crescimento de parques tecnológicos e incubadoras. Esse movimento, em países industriais avançados, tem sido nomeado de uma terceira missão da universidade, além da docente e da investigativa, e possui forte caráter empresarial, diferenciando-se do histórico compromisso social expresso na “extensão”, no caso das universidades latino-americanas (SCHOEN et al, 2006 apud VESSURI, 2008, p. 60).

Em relação à RSU, no citado PDI 2006-2010 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2006a) encontramos uma abordagem do tema que demonstra, por um lado, a preocupação institucional em apropriar-se desta demanda e, por

outro, a fragilidade conceitual na compreensão da mesma, naquele momento. Em relação ao primeiro aspecto, no item “Responsabilidade Social da Instituição”, o documento afirma que o compromisso com o desenvolvimento social transcende a formação profissional e assume importância “[...] no contexto da produção, reprodução e resistência às desigualdades sociais.”, sendo base para “uma formação humanista e cristã em que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2006a, p. 36).

Quanto ao segundo aspecto, na sequência o documento expõe que a identificação desse compromisso tem-se materializado na Ação Social da PUCRS, voltada aos públicos interno e externo, que envolvem tanto práticas “[...] inerentes ao propósito da universidade”, quanto “[...] ações que se caracterizam como filantropia empresarial (arrecadação e/ou doação de recursos, trabalhos pontuais em algumas organizações/comunidades, voluntariado, etc).”. Há uma valorização do papel dessas ações para alimentar o relatório social e o reconhecimento do avanço da identidade das mesmas, posto que sua expressão transita “[...] por concepções de filantropia, assistência, compromisso social, e de ação social.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2006a, p. 36).

Fica evidenciada na análise desse documento que a visão sobre a RSU na PUCRS, à época, expressa um complexo emaranhado de concepções em que se entrecruzam e mesclam influências da responsabilidade social empresarial e do desenvolvimento da concepção de filantropia, com as concepções do histórico compromisso social das IEs comunitárias, e no caso das confessionais, com a ação social da Igreja.

Como coloca Garcia (2004), desde o final da década de 90 coexistem no cenário político e social brasileiro tanto a filantropia e a caridade, como formas históricas e tradicionais de intervenção social no Brasil através da atuação do Estado, da Igreja e de práticas privadas, quanto o novo marco regulatório dos direitos sociais e da Política Nacional de Assistência Social e as novas concepções de responsabilidade social e de filantropia empresarial. As formas históricas começam a ser questionadas em seus conteúdos e valores, bem como as competências da esfera pública e privada, diante da reconfiguração do Estado, do mercado e da sociedade civil passam a ser discutidas.

Como manter o compromisso social, atualizá-lo e mesmo reposicioná-lo ou ressignificá-lo no auge das mudanças sociais, políticas e econômicas em curso e das novas demandas colocadas à educação superior, as quais abalam sua legitimidade e sustentabilidade,

passa a ser um grande desafio e uma tarefa necessária para manter competitividade. Nesse contexto, cabe questionar: equacionar as forças para empreender e inovar, na perspectiva do desenvolvimento científico e tecnológico e do capitalismo global, investindo no compromisso com o desenvolvimento social e com a transformação da realidade social, seria uma missão possível para a(s) universidade(s)?

O Planejamento Estratégico da PUCRS do período 2011-2015 é gestado já no contexto de uma universidade empreendedora. Nesse período, o caminho institucional se revela pleno de realizações no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão e do meio ambiente, gozando de destaques e reconhecimentos no contexto educacional regional, nacional e internacional, conforme pode ser constatado nos Relatórios Sociais (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2008a; PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2009; PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2010; PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011b; PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2012a). Fica evidente no PE deste período a preocupação com os novos desafios a enfrentar para garantir a sustentabilidade institucional.

O PE 2011-2015 apresenta a PUCRS, “[...] fundamentada nos direitos humanos, nos princípios do Cristianismo e na tradição educativa marista”, com a Missão de “[...] produzir e difundir conhecimento e promover a formação humana e profissional, orientada pela qualidade e pela relevância, visando ao desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 19). Em relação à missão expressa no primeiro planejamento estratégico, verificamos que foi substituída a expressão “[...] fundamentada em princípios da Ética e do Cristianismo.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 4), pelo fundamento nos direitos humanos e nos princípios do Cristianismo, conforme acima citado, o que pode ter implicações em relação ao direcionamento da RSU e da ESR na formação acadêmica.

Considerando a dinâmica das mudanças, o novo Plano Estratégico é projetado para um período de cinco anos, horizonte em que pretende consolidar a PUCRS como referência nacional e internacional na qualidade do ensino e na relevância das pesquisas, “[...] com a marca da inovação e da gestão sustentável, promovendo a formação integral dos alunos e

contribuindo para o desenvolvimento científico, cultural, social e econômico.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 19). Fica evidente o movimento da universidade para acompanhar e assumir posição de liderança no contexto da educação superior frente aos desafios de seu tempo histórico.

O Presidente da Mantenedora apresenta o Plano Estratégico 2011-2015 como uma boa prática de gestão e que assegura, entre outros aspectos, sustentabilidade, visão de futuro, empreendedorismo e eficácia no cumprimento de sua missão institucional. O documento apresenta elementos do cenário da Educação Superior que demonstram a clara sintonia da Universidade com a dinâmica social.

As citações abaixo expressam a referência ao contexto e o alinhamento às macro-orientações de instituições reguladoras, à responsabilidade social e à missão Marista, em consonância com as finalidades e características institucionais:

Este Plano leva em conta a contínua e acelerada mudança de cenários externos que repercutem no cenário interno. Evidencia a responsabilidade social da Instituição com sólida fundamentação em recentes documentos da UNESCO e do MEC, trazendo à luz dados, tendências e a realidade mundial e nacional. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 5).

O Plano contempla, desta forma, o que disse o Ir. Seán Sammon, na abertura do 21º Capítulo Geral dos Irmãos Maristas, em 2009: “Não estamos vivendo somente uma época de mudanças, mas estamos numa mudança de época”. Dentro dos temas geradores está igualmente contemplado o que apregoa o documento “Missão Marista na Educação Superior”, de junho de 2010: “[...] definir a missão, a visão e os valores da educação superior marista, [...] assim como a identidade da educação superior com características cristã, católica e marista.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 5).

A inovação, o empreendedorismo, a interação, a internacionalidade, a responsabilidade social e a intersubjetividade são características típicas da nossa IES. Foi no intuito de que tudo funcione como um corpo, sempre em construção, que se elaboraram estas diretrizes que orientarão a Universidade nos próximos anos. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 6).

Analisando o cenário da educação superior, o PE identifica um duplo desafio às IES, que envolve “[...] atualizar-se e inserir-se nesta realidade de transformações, revendo suas formas de organização e de relacionamento com seus vários públicos, dando um novo sentido ao seu papel social.” bem como “entender e interpretar os problemas que tais transformações oferecem para indivíduos, grupos sociais, sistemas produtivos e governos, apontando-lhes soluções.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 9).

Fazendo referência à já citada Conferência Mundial sobre a Educação Superior da UNESCO, ocorrida em Paris, em 2009, o documento concebe a educação superior como um bem público, bem como seu papel na “[...] construção de uma sociedade do conhecimento inclusiva e diversificada para o avanço da pesquisa, da inovação e da criatividade.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 9). Conforme destaca o PE, as evidências de que a educação superior e a pesquisa contribuem para erradicar a pobreza e para o desenvolvimento sustentável justificam a expansão do acesso em escala mundial, a qual deve ser “[...] balizada, segundo a UNESCO, por metas de equidade, relevância e qualidade.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 9).

A análise do cenário destaca um conjunto de fatores que repercutem na conformação da educação superior mundial e nacional, entre eles a inovação tecnológica e os avanços e possibilidades da Internet, o surgimento de novas IES, a educação a distância e a ampliação do acesso, sobretudo por meio da iniciativa privada e de grupos que provocam rearranjos neste mercado. A discussão sobre a qualidade da educação ganha ênfase também impulsionada pelos índices classificatórios do MEC, entre outras questões consideradas que, no conjunto, tornam fundamental a gestão estratégica das IES (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a).

Embora seja referida na apresentação do documento, a responsabilidade social universitária não aparece no diagnóstico estratégico interno nem externo, seja como oportunidade ou desafio. Entretanto, novamente constatamos que o conjunto de temas abordados faz interfaces com a concepção de RSU trabalhada nesta pesquisa.

Identificamos nas opções estratégicas o cerne das preocupações voltadas à sustentabilidade econômico-financeira institucional, ao posicionamento como universidade empreendedora e inovadora, à consolidação de áreas de excelência e à internacionalização. Sendo assim, não podemos ignorar que o desafio que tem sido colocado às universidades de desempenharem cada vez mais papéis e tendo menos recursos para tal (ALTBACH, 2013), coloca o enfrentamento das questões relacionadas à sustentabilidade econômico-financeira também como uma dimensão importante de sua responsabilidade social.

Conforme o Relatório Social PUCRS 2011 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2012a), o primeiro princípio de gestão institucional já faz referência a esta questão: Qualidade com sustentabilidade. Os demais

133princípios são: Inovação e empreendedorismo; Integração ensino, pesquisa e extensão; Responsabilidade social e ação solidária; Relacionamento com a sociedade. As opções estratégicas sustentam-se nesses princípios e revelam o empenho da PUCRS em diferenciar-se e manter-se alinhada com uma gestão capaz de consolidar seu posicionamento. Ao mesmo tempo, as opções expressam a intensificação do compromisso da Universidade com a formação cristã, baseado na espiritualidade e na tradição educativa Marista (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a), já expresso na abertura do PE, nas palavras do Reitor: “Em palavras maristas, o Plano Estratégico aponta para o horizonte da formação do ‘bom cristão e do cidadão honrado e responsável’.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 6).

Observamos que a universidade movimenta-se entre os desafios do empreendedorismo, da inovação, da sustentabilidade e da tradição de seu caráter confessional e comunitário, confirmando na realidade empírica o que temos discutido teoricamente. Assim, observamos também a forma como vão se tornando complexas e difusas, no contexto da educação superior, as fronteiras entre público e privado, com e sem fins lucrativos, bem público e serviço comercial.

Especificamente em relação à Educação Socialmente Responsável, encontramos referências em três opções estratégicas. A primeira delas, *intensificação do compromisso com a formação cristã baseada na espiritualidade e na tradição educativa marista* (grifo nosso), refere que:

A formação humana e profissional promovida pela PUCRS deve se destacar pela ênfase na evangelização com base no respeito aos direitos humanos, na justiça, na solidariedade, na democracia e na paz, orientada à valorização da pessoa. A universidade tem o compromisso de oportunizar espaços para que a cooperação, o diálogo, a inclusão e o respeito à diversidade sejam exercitados por todos. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 20).

Por meio da segunda opção estratégica, *diferenciação pela qualidade* (grifo nosso), a universidade “[...] reafirma seu posicionamento baseado na qualidade, que deve permear todas as suas opções estratégicas e traduzir a busca permanente pelo reconhecimento como uma universidade de excelência.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 20). Identificamos aqui uma concepção de qualidade transversal na universidade, que se insere no ensino e nos projetos pedagógicos.

Na sequência, a terceira opção estratégica aponta para a *integração entre ensino, pesquisa e extensão* (grifo nosso) e refere que:

A integração entre os saberes gerados pela pesquisa e pelo ensino e a realização de ações de extensão devem ser caracterizados por uma atuação em rede, com foco nas interfaces do conhecimento, considerando as potencialidades dos cursos, faculdades e institutos. Tal integração deve contribuir para o desenvolvimento social. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 21).

Em termos de estrutura, o novo PE se apresenta um pouco mais enxuto. As opções estratégicas se organizam em cinco áreas (e não mais em sete), desdobradas em 16 objetivos estratégicos (OEs), e não mais em 18. Da mesma forma como no Plano anterior, a RSU não se faz presente de modo explícito em nenhuma das cinco áreas estratégicas: ensino; pesquisa e inovação; extensão e ações comunitárias; desenvolvimento institucional e meio ambiente. Porém, algumas referências permitem identificar as principais concepções norteadoras dessas estratégias. O quadro abaixo relaciona os Objetivos Estratégicos dos Planos de 2001-2010 e de 2011-2015 com os temas da RSU.

Quadro 9 - Manifestações da RSU no Planejamento Estratégico da PUCRS

Temas da RSU	Indicação em Objetivos Estratégicos (PE 2001-2010)	Indicação em Objetivos Estratégicos (PE 2011-2015)
Democracia e Transparência	<p>“Objetivo 9- Operacionalizar canais efetivos de interação com egressos” .</p> <p>“Objetivo 16 - Inovar, flexibilizar e adequar a gestão organizacional e acadêmica face às demandas internas e externas [...]”.</p> <p>“Objetivo 17 – Fortalecer a imagem da instituição e a comunicação com seus vários públicos” .</p> <p>“Objetivo 18 - Assegurar a sustentabilidade econômico-financeira da universidade”</p> <p>(PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 20-21).</p>	<p>“Objetivo 11 – Ampliar o relacionamento com alunos e diplomados”</p> <p>“Objetivo 12 – Aprimorar a gestão visando atender a requisitos de agilidade, flexibilidade e sustentabilidade”.</p> <p>“Objetivo 14 – Reforçar a visibilidade institucional na consolidação do posicionamento da Universidade”.</p> <p>“Objetivo 15 – Conquistar o reconhecimento nacional pela infraestrutura de tecnologia de informação e telecomunicações”.</p> <p>(PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 24-25).</p>
Recursos Humanos, Equidade e Clima	<p>“Objetivo 12 – Atender às aspirações de caráter social da comunidade interna da PUCRS visando a um clima de</p>	<p>“Objetivo 13 – Aprimorar os processos de desenvolvimento e de engajamento de pessoal”</p>

Laboral	<p>harmonia e bem-estar” .</p> <p>“Objetivo 15 – Qualificar e valorizar os recursos humanos [...]” através da integração e capacitação funcional, aprofundamento do compromisso com os objetivos institucionais, clima laboral e qualificação da contratação docente.</p> <p>(PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 20-21).</p>	<p>(PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 24).</p>
Meio Ambiente e Campus Sustentável	<p>Não há Objetivo Estratégico.</p>	<p>“Objetivo 16 – Implantar o “Campus Verde” por meio do incremento de boas práticas de preservação do meio ambiente em novas obras, em melhorias e em serviços”</p> <p>(PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 25).</p>
Educação Socialmente Responsável	<p>“Objetivo 1- Ampliar o número de alunos presenciais e a cobertura geográfica de atuação” .</p> <p>“Objetivo 2- Melhorar e consolidar a qualidade dos cursos de graduação” .</p> <p>“Objetivo 3- Expandir seletivamente o número de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>” .</p> <p>“Objetivo 5- Atingir e/ou consolidar níveis de excelência nos programas de pós-graduação” .</p> <p>“Objetivo 11- Consolidar e expandir os programas de EAD em cursos de graduação, pós-graduação e de educação continuada” .</p> <p>“Objetivo 14- Evangelizar a Comunidade Universitária em todos os seus segmentos”</p> <p>(PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 19-20).</p>	<p>“Objetivo 1 – Consolidar a qualidade dos cursos” .</p> <p>“Objetivo 2 – Fortalecer a integração entre os cursos e o mundo do trabalho” .</p> <p>“Objetivo 3 – Consolidar e expandir a Educação Continuada” .</p> <p>“Objetivo 4 – Estimular ações de ingresso e de permanência de alunos” .</p> <p>“Objetivo 5 – Ampliar parcerias regionais, nacionais e internacionais” .</p> <p>(PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 24).</p>
Gestão Social dos Conhecimentos	<p>“Objetivo 6 – Intensificar a produção de pesquisa e avaliar continuamente sua qualidade e relevância”</p> <p>“Objetivo 7 – Aumentar a captação externa de recursos para o financiamento e divulgação de pesquisas e para os programas de pós-graduação”</p>	<p>“Objetivo 6 – Promover a apropriação, pela sociedade, dos resultados da pesquisa realizada na PUCRS” .</p> <p>“Objetivo 7 – Intensificar a atuação da Rede INOVAPUC na comunidade acadêmica e nas interfaces com a sociedade” .</p> <p>“Objetivo 8 – Desenvolver estruturas de</p>

	<p>(PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 19).</p> <p>“Objetivo 10- Desenvolver e incrementar a prestação de serviços qualificados” - Agência de Gestão Tecnológica, implantação e desenvolvimento do Parque Tecnológico</p> <p>(PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 20).</p>	<p>pesquisa interdisciplinares e o compartilhamento de infraestrutura e recursos”.</p> <p>“Objetivo 9 – Aumentar a produção científica de qualidade e relevância nas grandes áreas de conhecimento”.</p> <p>(PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 24).</p>
Integração Curricular da Extensão	<p>“Objetivo 8- Expandir as atividades e os cursos de extensão, desenvolvendo a estrutura de educação continuada e de eventos”.</p> <p>“Objetivo 13 – Intensificar a interação com a sociedade mediante projetos de ação comunitária como parte da ação solidária”</p> <p>(PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 20).</p>	<p>“Objetivo 10 – Incrementar ações de caráter social integradas ao ensino e à pesquisa.”</p> <p>(PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 24).</p>
Desenvolvimento Local e Regional	<p>Não localizamos objetivo específico, embora possam ser deduzidas implicações diante dos processos de expansão e qualificação no ensino, na pesquisa e na extensão e das múltiplas representações institucionais.</p>	Idem

Fonte: A autora, com base no PE PUCRS 2001-2010 e 2011-2015 - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013).

A relação estabelecida entre os Objetivos e os Temas da RSU foi por aproximação. Nesse sentido, alguns conteúdos traduzem estratégias de responsabilidade social e outros permitem associações, porém dependem da forma como são desenvolvidos e do direcionamento ético que os sustenta, pois, como vimos, a RSU é essencialmente uma política de qualidade ética das relações da universidade com todas as partes interessadas.

Comparando os dois planos, vemos no segundo preocupações mais evidentes com a gestão social do conhecimento, a interdisciplinaridade, a consolidação da qualidade, o relacionamento e engajamento com as partes interessadas e o meio ambiente.

Durante a análise do PE 2011-2015 buscamos, no último Relatório Social publicado, evidências que demonstrassem o movimento institucional no primeiro ano de vigência do

novo planejamento estratégico e mais expressamente em relação à ESR. O Relatório Social 2011 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2012a) inaugura nova mudança, pois vincula as ações divulgadas às estratégias da gestão institucional.

Especificamente em relação à ESR, na área estratégica do *ensino* (grifo nosso), a finalidade da “[...] formação humana e profissional de qualidade [...]”, fundamentada “[...] nas transformações ocorridas nas diferentes fronteiras das ciências, que se traduzem em inovação e diálogo com a sociedade.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 22), expressa uma educação preocupada com a inserção no mundo do trabalho e que se abre a novas perspectivas, com base na inter e transdisciplinaridade. A dimensão Ensino, conforme o último Relatório Social publicado (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2012a), destaca a responsabilidade socioambiental como um dos aspectos da inovação curricular. A capacitação docente, as políticas de acesso e incentivo à educação superior (com destaque ao PROUNI), as iniciativas voltadas a ampliar a formação cidadã, as ações inclusivas com alunos e a educação continuada fazem parte do conjunto de estratégias que buscam consolidar a qualidade da formação acadêmica alinhada com as exigências dos novos tempos.

Em relação à estratégia *pesquisa & inovação* (grifo nosso), verificamos a expressão da RSU no comprometimento com o avanço do conhecimento, com vistas a contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico e atendimento às demandas da sociedade, com qualidade e excelência. Este é um campo em que a PUCRS vem mostrando um processo de crescimento, em nível nacional e internacional. Como exposto no citado Relatório Social (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2012a), na dimensão Pesquisa a universidade tem contribuído com a geração de conhecimento e a formação de cidadãos qualificados, estimulando uma cultura de iniciação científica, a interdisciplinaridade, a gestão das relações com as empresas e governos e a inovação, pelo desenvolvimento científico e tecnológico que se reflete no desenvolvimento social e na sustentabilidade.

Considerando as relações entre a RSU e o compromisso institucional com a produção e apropriação do conhecimento, verificamos que a afirmação estratégica acima, embora traduza a interação com diferentes segmentos no campo da gestão do conhecimento, não explicita um posicionamento da Universidade em relação à pertinência do conhecimento

produzido frente às demandas sociais mais amplas, em especial às demandas das populações vulneráveis que têm mais dificuldades de acesso a esse conhecimento e que com o mesmo podem se beneficiar. Por outro lado, nos objetivos estratégicos dessa área aparece a novidade da promoção e apropriação pela sociedade de resultados da pesquisa, demonstrando um avanço em relação ao PE 2001 e a preocupação emergente com a Gestão Social do Conhecimento. Identificamos, assim, espaço para maior desenvolvimento deste tema na universidade.

Na estratégia da *extensão & ações comunitárias* (grifo nosso), as ações voltadas à comunidade externa não destacam a indissociabilidade da extensão com o ensino, e nesse sentido, carecem de uma expressão mais clara em termos estratégicos no que se refere ao tema da Integração Curricular da Extensão. Indícios desta integração aparecem, porém no “*Objetivo 10 – Incrementar ações de caráter social integradas ao ensino e à pesquisa.*” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 24) e foram constatadas iniciativas nessa perspectiva no próprio Relatório Social, conforme abaixo.

A dimensão Extensão (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2012a) apresenta um vasto leque de ações que envolvem o relacionamento com a comunidade interna e externa da PUCRS nas áreas de saúde; educação; assistência social; direitos sociais, cidadania, inclusão e desenvolvimento social; solidariedade; ciência, cultura e produção artística. As ações desenvolvidas demonstram a ampliação das interfaces da extensão comunitária com o ensino e a pesquisa e a consolidação da área de desenvolvimento social na universidade, articulando iniciativas com as unidades acadêmicas e administrativas voltadas à formação solidária e cidadã.

No PE, o *desenvolvimento institucional* é a quarta área estratégica, subdividida em planejamento e avaliação institucional, gestão de pessoas, comunicação & marketing e infraestrutura. O ambiente de trabalho que proporcione o crescimento pessoal e a qualificação e engajamento profissional dos professores e técnicos administrativos seguem sendo uma preocupação, com instalações que favoreçam as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. O Relacionamento com a sociedade, um dos princípios da PUCRS, também é destacado “[...] na construção, na consolidação e na gestão do relacionamento da Universidade com seus vários públicos, visando reforçar vínculos e assegurar visibilidade institucional, credibilidade e legitimidade.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 23).

Esta área se conecta especialmente ao tema da Democracia e Transparência, e, assim como no PE anterior, não localizamos referências diretas de posicionamentos institucionais nesse sentido. Os Objetivos Estratégicos em relação ao Desenvolvimento Institucional se referem à gestão, ao desenvolvimento e engajamento das pessoas, à visibilidade institucional e à infraestrutura, mas não mencionam estratégias específicas de democratização e transparência. Já o Relatório Social 2011 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2012a), na dimensão institucional, demonstra um processo de aprimoramento da gestão, com foco na qualidade e sustentabilidade e compartilha informações em relação ao quadro funcional, às políticas institucionais de incentivo à educação, ao relacionamento com público interno e à comunicação com a sociedade. Identificamos assim expressões de avanços da gestão ética e cidadã que articulam a Democracia e a Transparência com outras dimensões da RSU: Recursos Humanos e Clima Laboral e Desenvolvimento Local e Regional. São exemplos à comunicação e diálogo com alunos através dos Diretórios, as representações institucionais em fóruns e conselhos de Políticas Públicas em esferas municipais, estaduais e nacionais, bem como a Ouvidoria, que apresenta informações sobre discriminação e as ações decorrentes (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2012a).

Finalmente, a dimensão da RSU referente a Meio Ambiente e Campus Sustentável é contemplada em estratégia específica, onde se revela um processo de reconhecimento do espaço do campus universitário como local privilegiado para o desenvolvimento de ações educativas de sustentabilidade. O último Objetivo Estratégico se refere à implantação do “Campus Verde”. A estratégia *meio ambiente* (grifo nosso) refere que:

A Universidade, ao se caracterizar como um *locus* privilegiado das atividades de ensino e de produção de conhecimento e partícipe de ações de desenvolvimento do país, precisa estar comprometida com a proteção do meio ambiente. Entendendo ser este um tema imprescindível ao bem-estar e à qualidade de vida do conjunto da sociedade no qual a Universidade se insere, o seu Plano Diretor constitui minucioso diagnóstico dos aspectos ambientais do Campus Central da PUCRS. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 24).

Dessa forma,

A operação e a manutenção da Universidade requerem igualmente a adequação aos critérios de proteção e preservação do meio ambiente, com ações que atendam às boas práticas de conservação ambiental e que se constituam em exemplos para alunos, professores, técnicos administrativos e visitantes. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p. 24).

O Relatório 2011 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2012a) é um indicativo dos movimentos institucionais na área ambiental. Apresenta a criação da Comissão de Gestão Ambiental e indicadores de gestão ambiental na universidade, bem como iniciativas que envolvem o ensino, as contribuições da pesquisa e a extensão neste campo.

Enfocando especificamente a dimensão da ESR, em continuidade à análise do Plano de Desenvolvimento Institucional PUCRS 2011-2015, no perfil institucional é destacada a condição de universidade católica e marista e a formação:

[...] de um ser humano dotado de conhecimento capaz de participar ativamente na melhoria da qualidade de vida e compromissado com a liberdade, com a justiça e com a fraternidade [...]. Como Marista, o fazer educativo na Universidade é uma obra de amor, que se revela na presença amiga, na compreensão, na firmeza e no apreço e cultivo dos valores espirituais e cidadãos.

Da mesma forma, a identidade institucional deve estar em consonância com o mundo onde as descobertas científicas e tecnológicas requerem significado para que sejam usadas “[...] para o bem autêntico dos indivíduos e da sociedade.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 2011c, p. 11).

Identificamos, nas políticas institucionais apresentadas no PDI (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 2011c), outras referências relevantes para a ESR. As Políticas de Ensino, articuladas às políticas de pesquisa, extensão e gestão, prezam pela qualidade e excelência, “[...] com o olhar simultâneo na formação humana, nas competências exigidas pelo mundo do trabalho e nas possibilidades empreendedoras.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 2011c, p. 27) e buscam atender às demandas sociais, particularmente a inclusão social do estudante e, ao mesmo tempo, manter a sustentabilidade. Especificamente o ensino de graduação “[...] fundamenta-se no compromisso com uma formação humana e profissional qualificada, em consonância com as demandas e necessidades do seu tempo.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 2011c, p. 27).

Por outro lado, conforme o documento,

O desenvolvimento da responsabilidade socioambiental na comunidade universitária destina-se a desenvolver ações voltadas a contribuir para a consolidação de um modelo de gestão da responsabilidade socioambiental na PUCRS, de forma alinhada à Política de Desenvolvimento Social já instituída na Universidade e articulada com as demais instâncias universitárias no âmbito do

ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011c, p. 31).

A citação acima evidencia um processo de transição na concepção da RSU na universidade. A inovação na gestão social se revela na introdução de práticas que rompem com a perspectiva de ações sociais solidárias e instauram novas relações entre saberes acadêmicos e populares, mais próximas do que Santos (2005) chama de ecologia de saberes, neste caso, por meio da Incubadora Social (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011c). Da mesma forma, há uma ampliação da perspectiva da RSU na medida em que é feita referência ao ensino de graduação.

As Políticas de Gestão (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011c, p. 32-33) reiteram a necessidade de uma gestão empreendedora e inovadora, com base em opções estratégicas que primam pelo compromisso com a formação cristã marista; a integração ensino, pesquisa e extensão; a qualidade; a consolidação do posicionamento como universidade empreendedora e inovadora; a excelência; a internacionalização e a sustentabilidade econômico-financeira.

O desenvolvimento institucional reconhece:

[...] a importância de oferecer uma formação voltada tanto para o mundo do trabalho, quanto para o desenvolvimento de competências necessárias ao cidadão para o enfrentamento de problemas do cotidiano. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011c, p. 34).

Sendo assim, “[...] mais do que conhecimento técnico em sua área de atuação, o profissional precisa incluir em sua bagagem uma base cultural, científica e humanística ampla.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011c, p. 34), o que a universidade procura assegurar através do processo de inovação curricular.

Concluimos que a análise dos documentos institucionais (planos estratégicos e planos de desenvolvimento institucional, com o suporte dos relatórios sociais) permitiu identificar os movimentos de mudança na PUCRS a partir da entrada do século XXI e analisar o direcionamento que vem sendo dado ao processo de expansão e consolidação da universidade, no contexto de uma instituição de ensino superior privada sem fins lucrativos, comunitária e confessional.

Partindo de uma visão inicial das novas relações universidade-sociedade como ameaça, conforme expresso no PE 2001, a universidade inaugura o seu PE 2011 demonstrando maior fluidez e ampliação de possibilidades nas relações com o ambiente. Não

somente as barreiras entre universidade e sociedade se dissolvem como também entre público e privado, através de um amplo conjunto de parcerias, participações e representações, conforme também expresso especialmente nos Relatórios Sociais 2010 e 2011 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 2011b; PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2012a).

Identificamos a manifestação dessa forma complexa e híbrida onde, ainda que na predominância da visão empreendedora e tecnológica, ganham espaço manifestações da responsabilidade com a sociedade, na perspectiva da inclusão social, do desenvolvimento social e da cidadania. A Educação Socialmente Responsável fica claramente manifesta em diferentes momentos em que é reforçada a necessidade de uma formação humanista que confira significado ao desenvolvimento tecnológico.

Buscamos, na análise do questionário respondido pela universidade quando de sua participação no citado *U-Benchmarking* de Responsabilidade Social Universitária, mais indicativos desses movimentos, como veremos seguir.

4.2.1 A PUCRS no *U-Benchmarking* de Responsabilidade Social Universitária

Retomamos aqui a perspectiva sistêmico-complexa que implica perceber a ESR no contexto da RSU e nas interfaces com as práticas institucionais internas e externas, reveladoras das interações universidade-sociedade.

Considerando o porte e complexidade da unidade pesquisada, buscamos evidências em relação às práticas de responsabilidade social universitária e de ESR neste contexto em documentos institucionais com esta característica de abrangência em relação aos sistemas e processos da organização como um todo. O Relatório Social foi um desses documentos. Porém, identificamos no questionário referente à participação no *U-Benchmarking* de Responsabilidade Social Universitária promovido pela OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE- Associação *Columbus* uma riqueza de dados específicos sobre a RSU na PUCRS, de forma que este se tornou também um documento relevante para análise.

Conforme já apresentado, a primeira questão do instrumento se refere à RSU na política e na estratégia institucional. No caso da PUCRS, a responsabilidade social está

incluída como um dos princípios de gestão, como já mencionado no item anterior, entretanto quanto à existência de estratégia institucional específica de responsabilidade social (segunda questão), conforme o questionário a responsabilidade social “[...] vem sendo desenvolvida nas dimensões do Ensino, da Pesquisa, da Extensão e da Gestão Institucional através de um conjunto de políticas, estratégias e práticas.”. Porém tais iniciativas não estão ainda integradas em um modelo de gestão articulador e que dê visibilidade a este conjunto. Referências são feitas à Política de Desenvolvimento Social da Universidade e à Política Ambiental e o Sistema de Gestão Ambiental, como os principais instrumentos de gestão que mobilizam estratégias e práticas institucionais (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2013b).

A resposta acima é complementada com a apresentação dos objetivos estratégicos, entendendo-se que “[...] convergem para a qualificação da relação orgânica da PUCRS com as diferentes partes interessadas, numa perspectiva de promoção de desenvolvimento econômico, social e ambiental.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2013b).

Por outro lado, constatamos que a universidade não possui na estrutura institucional uma área específica de Responsabilidade Social, assim como não existem referências em relação à Política, Modelo de Gestão e/ou Programa de Responsabilidade Social, conforme identificado em consulta aos documentos institucionais citados. Este foi mais um motivo para que o questionário de participação no *U-Benchmarking* de Responsabilidade Social Universitária se tornasse uma importante fonte para apreender estratégias institucionais em andamento em relação aos sete temas da RSU. No quadro abaixo apresentamos de forma resumida as respostas institucionais em relação à estratégia em cada um dos temas.

Quadro 10 – Estratégias de Responsabilidade Social na PUCRS

Tema de RSU	Estratégia Institucional - Categorias
Democracia e transparência.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura de Governança formada por Conselho, Colegiado, Câmaras e Comissões onde participam, em diferentes graus e representações, os mantenedores, os gestores estratégicos, docentes, discentes e funcionários administrativos. • Prestação de Contas realizada através do cumprimento rigoroso dos instrumentos e mecanismos legais e através da publicação anual do Relatório Social da PUCRS. • Atividades comunitárias internas com objetivo de promover clima de

	<p>harmonia e bem-estar, intensificar a qualidade das interações e o desenvolvimento humano social. O relacionamento com alunos e diplomados aprimora o sentimento de pertencimento à PUCRS. Destacam-se os programas: Futuros Calouros; Comunicação e diálogo com alunos e Ações de relacionamento com diplomados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvidoria Institucional. • Relacionamento com a sociedade - construção, consolidação e gestão do relacionamento da Universidade com seus vários públicos, visando reforçar vínculos e assegurar visibilidade institucional, credibilidade e legitimidade. • Não possui Código de Ética institucional.
<p>Equidade, recursos humanos e clima laboral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de gestão de pessoas com políticas de qualificação e valorização que promovem o desenvolvimento humano, um bom clima organizacional e o aprofundamento do compromisso com os objetivos e princípios que orientam a Instituição. Destaques das políticas de gestão de pessoas: <ul style="list-style-type: none"> - Projeto Reflexões - Programa SOMAR – Inclusão da Diversidade - Programa de Bolsas de Educação - Programa de Capacitação para Docentes. - Programa de Capacitação de Gestores - Fórum de Gestores. - Programa de Capacitação para Funcionários Administrativos - Programa Vida com Qualidade, Cultivando a Vida e Vida e Trabalho. - Projetos de Saúde Ocupacional - Programa Rever: planejamento de carreira profissional, projetos de vida e aposentadoria. - Pesquisa de Clima Organizacional. • Não há política específica para questões de gênero e raça, mas dos 180 ocupantes de cargos de chefia, 99 são homens e 81 são mulheres.
<p>Meio ambiente e campus sustentável.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de Comitê de Gestão Ambiental com objetivo de formular políticas e ações voltadas à gestão ambiental e atividades relacionadas com a conservação do meio ambiente na Universidade e na comunidade que a envolve. • Aprovação da Política Ambiental da PUCRS. • Elaboração do Projeto Campus Verde com ações nos eixos: Água, Energia, Materiais, Biodiversidade e Uso do Solo, Emissões, Efluentes e Resíduos, Transporte, Pesquisa, Ensino e Extensão, Requisitos Legais e Capacitação de Professores e Pessoal Técnico Administrativo. • Disciplina transversal na pós-graduação de Desenvolvimento Sustentável e disciplinas na graduação com enfoque no meio ambiente; Semana de Desenvolvimento Socioambiental. • Divulgação de ações e atividades de formação na área ambiental • Capacitação de professores e pessoal técnico administrativo • Grupo de Eficiência Energética – USE (Uso Sustentável de Energia) – busca por soluções sustentáveis, com o mínimo impacto ao meio ambiente. • Instituto de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (IMA) e PRÓ-MATA – área de Preservação da biodiversidade. Apoio e promoção de atividades relacionadas com o meio ambiente na Universidade e na comunidade • Gestão da Água - O processo de controle da água potável iniciou no ano 2000, com o controle das contas e do consumo. • Escola Sustentável - Projeto multidisciplinar que visa auxiliar escolas na busca pela sustentabilidade ambiental.
<p>Educação socialmente responsável.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inovação curricular e desenvolvimento sustentável – a responsabilidade socioambiental é um dos aspectos que integram as orientações para a inovação curricular dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação e revelam o crescente compromisso dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação com o tema da responsabilidade socioambiental.

	<ul style="list-style-type: none"> • Política de Desenvolvimento Social da Universidade como fundamento para propor a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento sustentável da sociedade. • Projeto InterAÇÃO: Objetivo de contribuir para o aprimoramento da inserção dos alunos que desenvolvem disciplinas curriculares em comunidades em situação de vulnerabilidade social, integrando as dimensões do Ensino e da Extensão na formação social e comunitária. • Formação Cidadã- Saúde: qualificação da assistência pelo Sistema Único de Saúde (SUS) , programas que apoiam a formação profissional: PET-Saúde, Pró-Saúde e Residência Multiprofissional em Saúde. • Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - com bolsas, onde os alunos desenvolvem atividades de iniciação à Docência com o objetivo de elevar a qualidade da formação de professores. • Programa de Educação Tutorial (PET). • Integra – Programa de Integração Ensino-Assistência Hospital São Lucas (HSL) • Capacitação Docente – Seminários de Capacitação Docente, Ciclos de Encontros na Arena, e Qualificação da Gestão da aula universitária. • Inclusão Social – PROUNI - Programa Universidade para Todos, do Ministério da Educação em parceria com as instituições privadas de ensino superior- bolsas de estudo em cursos de graduação e sequenciais ; LOGOS - Aprendizagens sem Fronteiras - promoção da aprendizagem em um espaço que integra salas-ambiente de coordenadorias pedagógicas: Laboratório de Ensino e Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (LEPNEE), e Laboratório de Aprendizagem (LAPREN); atendimento a pessoas que apresentem necessidades especiais, desde o momento da realização das provas do Concurso Vestibular até a conclusão do curso; Centro de Atenção Psicossocial (CAP)- atenção psicossocial aos alunos e/ou professores a partir do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. • Programa de Mobilidade Acadêmica - Mobilidade in (alunos estrangeiros na PUCRS) e Mobilidade out (alunos da PUCRS no Exterior). • Capacitação Discente - qualificação da formação integral do acadêmico. • Educação ao longo da vida – aprendizagem continuada - cursos de extensão, pós-graduação (especialização) e de Certificação Adicional. Escritório de Carreiras: seguindo a tendência de universidades europeias e norte-americanas, com o objetivo ajudar os alunos no desenvolvimento das suas carreiras. • A PUCRS tem institucionalizados os mecanismos de autoavaliação institucional e de avaliação externa (MEC).
<p>Gestão social de conhecimentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento social, científico e tecnológico - pesquisa comprometida com o avanço do conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento social, através do desenvolvimento científico e tecnológico. • Criação de estruturas com caráter multiusuário e mecanismos de transferência de tecnologia e captação de recursos. • Desenvolvimento Tecnológico: Agência de Gestão Tecnológica (AGT); Centro de Inovação ; Instituto IDEA – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento ; Núcleo Empreendedor ; Incubadora de Base Tecnológica RAIAR e Parque Tecnológico TECNOPUC. • Cultura de Iniciação Científica: Salão de Iniciação Científica • Interdisciplinaridade na pesquisa: ações para promover a abordagem interdisciplinar na pesquisa - Fórum de Interdisciplinaridade da PUCRS • Editais Institucionais - Programa de Bolsa/Pesquisa para alunos-BPA Destaque a dois editais: Programa de Apoio à Pesquisa e Extensão Comunitária na área de Sustentabilidade Ambiental - PEC-AMBIENTAL e Programa de Apoio a Pesquisa e Extensão Comunitária na área de Desenvolvimento Social/ PEC-DES.

	<ul style="list-style-type: none"> • Campanha - A pesquisa na PUCRS – site de divulgação das pesquisas na PUCRS para a comunidade em geral. Rede de Inovação e Empreendedorismo da PUCRS (INOVAPUCRS) tem como objetivo articular o conjunto de atores, ações e mecanismos para fomento do processo de inovação e empreendedorismo da PUCRS. • A pesquisa na PUCRS é monitorada pelo SIPESQ onde podem ser acessadas todas as áreas de pesquisa e as atividades de extensão e de disseminação de pesquisas realizadas com diferentes grupos populacionais. No âmbito da sustentabilidade, destacam-se pesquisas na área de saúde, economia solidária, políticas públicas, direitos humanos, envelhecimento, violência, segurança alimentar, habitação de interesse social, meio ambiente e energia, entre outras.
<p>Integração curricular da extensão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Extensão Comunitária - amplia o relacionamento entre a Universidade e sociedade e as interações entre a comunidade interna e externa da Instituição, através da construção e da disseminação do conhecimento por meio de atividades culturais, esportivas e de desenvolvimento social e programas e projetos voltados à formação solidária e cidadã. • Centro de Extensão Universitária Vila Fátima - atividades de ensino-serviço envolvendo mais de 12 cursos, oferecendo programas de desenvolvimento social, educação, assistência jurídica e saúde aos moradores da Vila Nossa Senhora de Fátima. • Coordenadoria de Desenvolvimento Social – criada em 2007 com o objetivo de elaborar e implantar a Política de Desenvolvimento Social da Universidade, fortalecendo sinergias entre o Desenvolvimento Social e a Responsabilidade Social Universitária, nas dimensões de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão Institucional. Eixos de atuação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Assistência Social - serviços, projetos e ações de extensão, alinhados com a Política Pública da Assistência Social – Política Nacional de Assistência Social/Sistema Único de Assistência Social. ✓ Extensão Comunitária - projetos de extensão promovidos pela Universidade e em parcerias, prioritariamente com alunos e em comunidades em situação de vulnerabilidade social. ✓ Incubadora de Empreendimentos Solidários e Tecnologias Sociais - criada em 2011, novo espaço para potencializar processos socioeconômicos pela incubação de empreendimentos solidários e tecnologias sociais inovadoras e sustentáveis, tendo em vista a inclusão social e a inclusão produtiva. ✓ Gestão da Informação e Formação em Desenvolvimento Social – voltado à mudança cultural visando à responsabilidade social e ao desenvolvimento sustentável. • Participação de professores e alunos na integração de ações de ensino/pesquisa e extensão. • Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS, através do Programa Escola Ciência – PROESC - Política de Promoção de Acesso à Cultura e à Ciência da Universidade, oportunidade do acesso à área da exposição do Museu; Programa Museu Itinerante promove a divulgação científica e a popularização de ciência, atingindo todas as classes sociais e grande parte dos alunos da rede de ensino municipal/estadual/particular; Minuto da ciência - conhecimento sobre a pré-história e a biodiversidade atual e pretérita do Rio Grande do Sul; Polo Educacional - ambiente de ensino/aprendizagem/pesquisa que envolva a Universidade e a Sociedade. • Programa de Voluntariado PUCRS - parceria com a Associação do Voluntariado e da Solidariedade que mobiliza estudantes a participar de projetos nas áreas de saúde, educação, assistência social e meio ambiente.
<p>Desenvolvimento local e regional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Através do ensino, da pesquisa, da extensão garante o diálogo permanente e a representatividade em processos interinstitucionais em fóruns e conselhos da sociedade, através da participação técnica e política nas instâncias pública e privada, de forma colaborativa.

Fonte: A autora, com base no Questionário de participação no *U-Benchmarking* PUCRS (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2013b).

Analisando o quadro acima podemos constatar que, embora a PUCRS não possua no planejamento estratégico nem na gestão uma estratégia de RSU definida na forma como vem sendo abordada nesta pesquisa, há clara expansão de iniciativas de Responsabilidade Social Universitária, mencionadas no item anterior e complementadas aqui. Tais iniciativas aparecem em todos os temas e demonstram as diferentes formas como a PUCRS interage com demandas sociais, em um ambiente dinâmico e profícuo de mudanças.

Especificamente em relação à ESR, o questionário destaca a *inovação curricular* como reveladora do crescente compromisso dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação com o tema da responsabilidade socioambiental, tema que será explorado mais à frente. Para além do currículo, entretanto, um conjunto de *outras estratégias institucionais* são identificadas como propulsoras de uma Educação Socialmente Responsável, entre as quais:

- a) a Política de Desenvolvimento Social da Universidade que fundamenta a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento sustentável e programas e projetos próprios e/ou em parceria com o governo federal que integram o ensino e fazem interfaces com a pesquisa e a extensão, voltados à formação acadêmica na perspectiva da qualidade, da integração teoria-realidade e da cidadania. Exemplo disso são os citados Projeto Interação, Programa de Educação Tutorial (PET), Pró-Saúde e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID);
- b) programas e projetos voltados à inclusão social, nas perspectivas do acesso e da permanência dos alunos, tendo como exemplo os citados PROUNI e os espaços LOGOS-Aprendizagem sem Fronteiras e CAP- Centro de Atenção Psicossocial, com seus diferentes laboratórios e atendimento, focados em questões de ordem psicossocial e nas relações ensino e aprendizagem;
- c) iniciativas de educação continuada e capacitação, docente ou discente, voltadas à formação integral, à qualificação acadêmica e à aprendizagem, bem como apoio ao desenvolvimento das carreiras dos alunos.

Ainda que não seja o foco específico da pesquisa, observamos uma mudança importante em relação ao tema Meio Ambiente e Campus Sustentável, o qual tem presença marcante nos currículos, conforme será visto mais à frente. Como já vimos, no PE 2001-2010 não foi tratada esta dimensão e no PE 2011-2015 a mesma aparece com uma estratégia

específica. As iniciativas apontadas no questionário permitem constatar que a universidade avança nesse tema, aproximando-se dos chamados espaços educadores sustentáveis, que:

[...] são aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto é, são espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim, qualidade de vida para as gerações presentes e futuras. (TRAJBER; SATO, 2012 apud WACHHOLZ, 2013, p. 63).

Identificamos que a universidade, na interação com as demandas da sociedade, se insere no processo de ambientalização das esferas sociais (CARVALHO, 2010), considerando a ambientalização como:

[...] o processo de internalização de valores éticos, estéticos e morais em torno do cuidado com o ambiente nas práticas sociais e nas orientações individuais. Estes valores se expressam na sociedade contemporânea em preocupações tais como aquelas com a integridade, a preservação e o uso sustentável dos bens ambientais. Os processos de ambientalização têm uma dimensão educativa importante que reside, sobretudo, na formação ética, estética e moral de sujeitos e instituições ambientalmente orientados. (CARVALHO et al, 2011 p. 137-138).

A análise do quadro como um todo permite constatar a riqueza e diversidade de iniciativas de RSU em andamento na PUCRS, e especificamente de ESR, ainda que seja possível constatar áreas a desenvolver, incrementar e onde se fazem necessárias melhorias e maiores investimentos.

Constatamos que a concepção de RSU que se revela no discurso institucional se materializa nas práticas institucionais de forma bem mais ampla e orgânica, contemplando diferentes partes interessadas nas relações com a sociedade. Nesse sentido, a integração dessas estratégias em um modelo de gestão e inclusive a organização de uma estrutura de gerenciamento da RSU na universidade poderia contribuir para:

- a) aprofundar o conhecimento e/ou compreensão da gestão superior e da gestão acadêmica e administrativa sobre a RSU;
- b) estabelecer prioridades específicas para qualificar, impulsionar e/ou consolidar a RSU a partir deste conhecimento e compreensão e de uma abordagem sistêmico-complexa, e ;
- c) promover um melhor alinhamento e articulação das ações institucionais com a RSU, o que permitiria seu fortalecimento na cultura e na gestão institucional.

Assim, podemos observar que tanto a RSU introduz novos temas na agenda universitária, quanto os novos temas que as universidades precisam tratar têm sido

incorporados pela concepção sistêmico-complexa de RSU e nas estratégias de gestão. Este é um processo que acontece na dinâmica universitária por força de estratégias e ações de diferentes áreas, mas não incorporado dessa forma no planejamento institucional.

A Política de Desenvolvimento Social (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2008) e a criação da área de Desenvolvimento Social e sua expansão na universidade por meio de serviços, programas e projetos de extensão articulados ao ensino e à pesquisa, conforme citado no questionário e verificado nos Relatórios Sociais 2009, 2010 e 2011 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2010; 2011; 2012), revela um processo de mudança na concepção de ação social universitária, buscando a superação dos enfoques tradicionais da filantropia e da ação solidária (SILVA, 2012). Constatamos que este movimento coincide tanto com a implantação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS/SUAS), quanto com a entrada do desenvolvimento social na agenda da ciência e tecnologia brasileira, no final da primeira década do século XXI (4ª Conferência Nacional de Ciência Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável, MCT, 2010) e se expressa, por exemplo, na implantação das incubadoras tecnológicas de empreendimentos econômicos solidários, enquanto iniciativas inovadoras no campo da extensão universitária das universidades (MCT 2010).

Entretanto, ainda que essas iniciativas se associem ao amadurecimento das concepções da RSU e do desenvolvimento sustentável nas IES, não necessariamente exprimem a perspectiva orgânica e complexa da abordagem proposta. Em recente pesquisa sobre a responsabilidade social nas universidades gaúchas, encontramos novos indícios da fragilidade das concepções e da gestão da RSU no cenário local. Utilizando como referência a participação das IES gaúchas no Prêmio de Responsabilidade Social da Assembleia Legislativa do Estado do RS (MACIEL; KOWALSKI; MENEZES, 2009), resultados preliminares apontam que, de um universo de 109 IES gaúchas, 13% participaram da premiação entre os anos de 2000 e 2007, todas elas privadas. O caráter incipiente da gestão da RSU é constatado, indicando a recente incorporação da mesma nas IES e a falta de modelos de atuação, o que confere complexidade ao trato do tema, embora iniciativas estejam em andamento. Ainda, conforme a pesquisa há uma forte concepção, por parte das universidades, “[...] com relação a sua atuação socialmente responsável, marcadamente, na reiteração de que essa atuação abarca, prioritariamente, a comunidade externa.” (MACIEL; KOWALSKI; MENEZES, 2009, p. 10).

Tanto nesta pesquisa quanto em nossa investigação, constatamos que, embora a concepção de RSU venha amadurecendo para uma perspectiva de gestão de impactos e processos, a mudança nos discursos e práticas institucionais se dá de forma mais lenta, como é o processo histórico. A fragilidade dos modelos de gestão de RSU parece ter um dos principais desafios na ruptura e superação de sua marca histórica, no caso da educação e em especial nas universidades comunitárias confessionais, traduzida em uma dada visão de compromisso social. No caso da PUCRS, conforme demonstrou a análise dos documentos, verificamos que:

- a) um amplo e consistente conjunto de estratégias voltadas a uma gestão ética e responsável dos processos e impactos institucionais está em curso, demonstrando as marcas do empreendedorismo, da inovação e da qualidade e o processo de abertura da universidade na interação com as demandas sociais;
- b) a responsabilidade social, embora abarque esse amplo conjunto de iniciativas, aparece no planejamento institucional vinculada às ações comunitárias e solidárias, de sorte que a ampliação da concepção de RSU e sua integração ao modelo de gestão tende a potencializar o impacto das práticas em termos da efetivação de princípios de ética, transparência e diálogo com todas as partes interessadas no âmbito das relações universidade-sociedade;
- c) a Educação Socialmente Responsável emerge como uma dimensão da RSU que se expressa em uma diversidade de estratégias voltadas a inovação curricular, a inclusão social e a formação cidadã.

Retomamos assim a RSU na perspectiva das relações universidade-sociedade, considerando o complexo e dinâmico ambiente de tensões que constituem essas relações na contemporaneidade. Buscamos até aqui apreender os movimentos da PUCRS no contexto da Responsabilidade Social Universitária, tendo em vista compreender, através da análise documental, como a universidade tem incorporado essas demandas e que tendências expressa nas suas relações com a sociedade.

Começamos por situar e identificar o que está exposto na legislação e nos Planos Nacionais de Educação sobre Responsabilidade Social Universitária no Brasil e abordamos a característica comunitária da PUCRS. Debruçamo-nos sobre os documentos elencados para

análise identificando as manifestações da RSU na universidade no contexto da competitividade na educação superior e do desafio de equilibrar-se dinamicamente nas tensões entre sustentabilidade, identidade e legitimidade social. Ficam manifestas as forças em direção a uma universidade empreendedora, potente em pesquisa, tecnologia e inovação, engajada na ampliação das fontes de recursos e nas relações com empresas e governos, ao mesmo tempo em que procura manter-se fiel a sua natureza pública, expressa na característica comunitária, e fundada na plenitude de sua Missão, em sua natureza confessional de instituição Marista.

Abrimos assim o caminho para seguir a análise da realidade empírica e desvelar expressões da Educação Socialmente Responsável nos Cursos de Graduação da PUCRS.

4.3 EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL NO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL E NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

A partir dos fundamentos e diretrizes gerais identificadas no planejamento institucional, analisamos como emerge a responsabilidade social nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Conforme o PDI 2011-2015 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011c), os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) são o resultado de elaborações coletivas e constituem o instrumento norteador das ações de formação, aberto a revisões periódicas. O PPC “define a identidade formativa que se pretende alcançar considerando as dimensões humana, científica e profissional”, explicita componentes curriculares, concepções pedagógicas e estratégias para o ensino e para a aprendizagem e “cumpre a função de garantir a expressão da identidade do curso, inserido no contexto local e regional” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011c, p. 21). O referido documento destaca como bases do PPC as Diretrizes Curriculares Nacionais, na articulação com a especificidade da área de conhecimento de cada campo de saber e em coerência com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). No PDI e no PPI localizamos referências sobre a organização didático-pedagógica dos cursos e, em demais documentos institucionais indicados, buscamos informações e orientações sobre a inovação curricular que se instaura na PUCRS a partir do ano de 2008.

Retomando a concepção de Educação Socialmente Responsável como os "[...] processos acadêmicos que asseguram que a formação humanística e profissional seja direcionada à missão socialmente responsável da Universidade, assim como as medidas de gestão e avaliação da qualidade acadêmica responsável." (OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, 2012), focalizamos a análise da ESR nos processos educativos expressos no Projeto Pedagógico Institucional e nos PPCs destacando como unidades de análise os fundamentos, concepções e estratégias de responsabilidade social e de ESR, que emergem do diálogo entre as dimensões e indicadores prévios da pesquisa e o contato com os materiais empíricos. Da leitura dos documentos em diferentes etapas de exploração e análise, identificamos núcleos temáticos que originaram as principais categorias.

Começamos pelos *fundamentos, valores e concepções* comunicados no Projeto Pedagógico Institucional da PUCRS (PPI) (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d) que norteiam a ação pedagógica da universidade em conformidade com o Plano Estratégico e o Plano de Desenvolvimento Institucional e com os quais os PPCs devem manter coerência, conforme explicitado.

O caráter participativo e a importância da atuação dos agentes institucionais para concretização do Projeto são destacados nas palavras do Reitor que reconhece o compromisso da coletividade na sua elaboração, através de um “[...] processo dialógico, cooperativo e crítico, fundamentado em decisões compartilhadas.” e que terá sua efetivação e consolidação conforme o “[...] conhecimento, o entusiasmo e o engajamento de todos.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p. 7).

A afirmação acima destaca o papel dos agentes no processo institucional e também “[...] o caráter político da educação.”, conferindo à Universidade o “desenvolvimento de um projeto histórico de transformação social.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p. 10). O documento afirma a opção por um referencial teórico-metodológico que “[...] possibilita à Universidade contribuir para a formação integral do ser humano – como pessoa, como cidadão e como profissional aberto para o seu tempo e voltado para o futuro.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p. 10), bem como assume uma proposta plural e receptiva diante da ciência, da sociedade e da cultura, “assegurando a unidade na diversidade.” (PONTIFÍCIA

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p. 21), fundamentada em princípios filosóficos e religiosos da missão institucional.

Entre as influências nos fundamentos do PPI, dentro do marco temporal e conceitual desta pesquisa é relevante destacar a presença das orientações da UNESCO. Na primeira versão, aprovada em 2006, são citadas as influências de dois documentos: a Declaração Mundial sobre Educação Superior do Século XXI: Visão e ação, de 1998, e o *Rapport Mondial de l'UNESCO* “Vers les sociétés du savoir”, de 2005. No ano de 2011 o PPI é atualizado, originando a versão 2011-2015, que mantém os aportes teóricos anteriores e inclui as conclusões de novo documento da UNESCO, a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, de 2009, citando o papel da Educação Superior para além do desenvolvimento de habilidades presentes e futuras, “[...] mas também de contribuir para a formação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores democráticos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. World Conference on Higher Education, Paris, 2009, item n. 4).” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p. 12).

Os movimentos da universidade nas relações com a sociedade são expressos na compreensão da perspectiva processual da materialização dos princípios institucionais, em especial no que se refere à *inovação e à solidariedade* (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, grifo nosso). A consideração sobre a complexidade e o caráter aberto e inconclusivo em relação à abordagem desses temas na Universidade, por um lado, revela a consciência institucional sobre a condição impermanente do sentido e da forma histórica de atualização de seu papel e de seus princípios e, por outro, reitera a relevância de, a cada momento histórico, perceber como tais fundamentos e princípios estão sendo incorporados, traduzidos e praticados na dinâmica institucional, alimentando o autoconhecimento e os processos decisórios.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011c, p. 20), os Projetos de Cursos de graduação, pós-graduação e extensão na universidade devem fundamentar-se no Projeto Pedagógico Institucional posto que são a materialização das concepções pedagógicas gerais, respeitando as peculiaridades e as diferenças de cada curso e dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem.

A análise das concepções pedagógicas fundantes permite compreender como a PUCRS está incorporando e influenciando as mudanças em curso no campo científico e na educação e que orientações estão sendo comunicadas internamente para inspirar a formação acadêmica, através dos macroinstrumentos de planejamento institucional. Nesse sentido, a ESR se materializa na instituição tendo por base essas concepções gerais, de forma que destacamos abaixo, do conjunto dessas concepções, *premissas e fundamentos* que indicam a criação de ambientes e condições que podem sustentar o desenvolvimento de uma Educação Socialmente Responsável. São elas:

- a concepção de universidade como um espaço de produção e disseminação de conhecimento, fortalecido pela responsabilidade social, pois:

[...] a busca pelo conhecimento científico-tecnológico, criativo e inovador, a socialização desse conhecimento e a sua função como instrumento fundamental para o desenvolvimento socioeconômico harmônico e sustentável permeiam as ações presentes nos Cursos de Graduação, de Pós-Graduação e de Extensão, bem como a pesquisa realizada na PUCRS. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p. 13).

- a concepção de currículo como construção social, enquanto projeto que organiza as intenções e práticas educativas, carregado dos valores do contexto que o referencia e em interação com o contexto mais amplo, com as práticas de ensino e aprendizagem, com os saberes historicamente construídos e com as concepções e ideais institucionais. Assim concebido, o currículo como atualização permanente,

[...] requer o diálogo não apenas com a produção de conhecimentos específicos, mas também com conteúdos relevantes que transversalizam as áreas do conhecimento, tais como ética, direitos humanos, educação ambiental, responsabilidade social, educação das relações étnico-raciais e temáticas relativas à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p. 14).

- o enfoque de ensino, aprendizagem e avaliação como fundamentos indissociáveis do processo educativo tendo professor e alunos como protagonistas da relação dialógica, em um processo onde o professor é orientador e mediador, o ensino é organização de situações capazes de contribuir para a produção do conhecimento pelo aluno e a aprendizagem é construção de significados que permitem a interpretação da realidade e sua transformação (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p. 15).
- a expectativa de que o aluno desenvolva na trajetória de sua formação acadêmica:

[...] um conjunto de competências que o torne apto para o mundo do trabalho, para o enfrentamento de problemas do cotidiano, para a geração de novos conhecimentos e para a construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária. Que seja educado para a cidadania: preocupado com a inclusão social e a sustentabilidade do meio ambiente, aberto às relações pessoais, à diversidade, ao diálogo e à convivência. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p. 15).

- e de que, como egresso, o aluno da PUCRS:

[...] seja capaz de criar, prever, compartilhar, empreender e inovar, destacando-se como um profissional reflexivo, com autonomia e criticidade, cooperativo e comprometido com sua educação continuada para dialogar com a contemporaneidade. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p. 15).

- a visão de que a Universidade

[...] investe na formação de cidadãos éticos, competentes nas diferentes áreas de conhecimento, cientes da responsabilidade e do compromisso social, preparados para a atuação profissional qualificada e para a participação positiva e colaborativa no desenvolvimento da sociedade. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p. 15).

- a concepção de inclusão social como conexão entre as diferenças e promoção de práticas inclusivas, com alternativas para o atendimento às pessoas com deficiências/necessidades especiais e diferentes necessidades, com implicações cognitivas. A inclusão envolve investigar os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos e intervir quando houver lacunas, bem como oportunizar espaços para vivências não discriminatórias,

[...] reconhecer e valorizar a diferença em sala de aula, desenvolver atitudes de aceitação e respeito e trabalhar o imaginário social da comunidade universitária acerca dessa temática são ações que contribuem para a inclusão, possibilitando o exercício da cidadania. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p. 17).

- a multidisciplinaridade/interdisciplinaridade, como busca pela compreensão dos limites e das possibilidades das contribuições dos diversos campos de conhecimento no estudo de um determinado objeto. Como termos polissêmicos de diferentes intensidades, as práticas de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade “propiciam o estabelecimento de relações em que o conhecimento específico ganha sentido ao contribuir para a religação dos saberes e ao permitir vislumbrar respostas para problemas complexos e abrangentes” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p.16).

- a sensibilidade e o compromisso em relação à comunidade universitária, diante da compreensão de que a sociedade competitiva pode tornar os estudantes sensíveis e

vulneráveis a fatores que podem desencadear alterações psicológicas, sociais e de aprendizagem. A informação e orientação pedagógica, psicológica e sociocultural e um ambiente interno propício à humanização das relações acadêmicas são considerados necessários, pois:

[...] a vivência acadêmica do aluno universitário é um processo que ultrapassa o conteúdo curricular formal e inclui a relação com os professores, com os colegas e com os demais protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem, além do contato com o entorno social e cultural (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p. 17).

- a abordagem sobre o uso da tecnologia na educação na perspectiva de democratização do conhecimento e sua utilização,

[...] superando uma perspectiva linear de construção do conhecimento em prol de uma perspectiva plural, marcada pela multiplicidade e pela complexidade inscritas em redes e conexões, que contribuem para o rompimento da rigidez dos currículos e do entendimento de que a educação ocorre somente dentro do ambiente escolar (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p. 18).

- a concepção de flexibilidade curricular, através de um conjunto diversificado de mecanismos para garantir uma formação para além das demandas mais imediatas do trabalho. A riqueza de possibilidades inclui, conforme o documento, a redução dos requisitos disciplinares, a realização de diferentes modalidades de atividades complementares, a oferta de disciplinas eletivas, o uso de modalidades semipresencial e a distância, os trabalhos de conclusão de curso, os estágios curriculares, as práticas (incluindo de pesquisa e extensionistas) como componentes curriculares e os programas de mobilidade acadêmica, possibilidades estas sustentadas pela:

[...] criação de uma matriz curricular diferenciada, capaz de traduzir uma concepção emergente de currículo que supere as marcas da homogeneidade, da sequencialidade, da fragmentação e da conformidade que caracterizam, em grande parte, as estruturas vigentes. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p. 19).

Embora poucas referências diretas sejam feitas à Educação Socialmente Responsável, nos fundamentos das concepções pedagógicas encontram-se importantes referências que compõem o compromisso com uma formação humanista, ética e cidadã. Resumidamente, as concepções pedagógicas acima apontam para processos educativos abertos aos paradigmas emergentes e organicamente vinculados às realidades socioculturais onde se constituem,

comprometidos com a qualidade e indicando as bases para uma Educação Socialmente Responsável.

Considerando a aprovação do primeiro PPI em 2006 e sua atualização em 2011, identificamos neste período de cinco anos outras iniciativas institucionais, coordenadas pela então Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, as quais ofereceram orientações importantes para o processo de inovação curricular dos cursos de graduação.

No ano de 2008, o documento “Mudanças Curriculares” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2008b) indicou o reestudo das Diretrizes Curriculares e do Projeto Pedagógico Institucional, bem como a revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, fazendo os alinhamentos e as atualizações necessárias. Os prazos para a implantação das mudanças ficaram sob a gestão de cada Unidade Acadêmica, mediante aprovação institucional, num período de março de 2008 a março de 2010. O anexo I do citado documento – Roteiro para Análise da Situação Vigente – incluiu a dimensão da Responsabilidade Socioambiental no tópico da relação ensino-pesquisa-extensão, com a orientação operacional de “[...] incluir o tema da Responsabilidade Socioambiental em disciplinas, estágios, atividades complementares, projetos de pesquisa na graduação, dentre outros” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2008b).

O ano de 2008 passa a ser um marco importante na inovação curricular na PUCRS.

As diferentes formas como vão aparecendo as concepções da responsabilidade social, nas relações com a questão social, a questão ambiental, a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável, conforme abordado no capítulo três, aparecem aqui condensadas na expressão *responsabilidade socioambiental*, a ser incorporada no âmbito do ensino de graduação, mediante diferentes estratégias. Identificamos assim que, do ponto de vista institucional, a ESR se efetiva nos cursos de graduação a partir da inserção da temática da responsabilidade socioambiental nos PPCs. Esta a forma institucional de contemplar a ESR nos projetos pedagógicos e nos currículos de graduação e que ganha espaço como um item específico, conforme demonstrado no Anexo A.- Modelo de Projeto Pedagógico de Curso-Sumário.

Como constatamos desde a pesquisa bibliográfica, a formação ética e cidadã emerge como uma expressão significativa da Educação Socialmente Responsável e, a partir da concepção de gestão dos impactos, encontra no perfil de egresso uma indicação importante na

busca por sua concretização. A análise dos documentos institucionais, embora não utilizem a expressão ESR, revela que a formação humanística ou integral se expressa na formação ética e cidadã, com base em concepções pedagógicas contemporâneas inovadoras e que traduzem no perfil do egresso a síntese dessas intencionalidades e compromissos. Sendo assim, elegemos como focos da análise da ESR nos PPCs o item 3.13 (*responsabilidade socioambiental*), e, posteriormente, o item 3.2 (*perfil de egresso*).

O Projeto Pedagógico é um documento que define as políticas para a organização administrativa e pedagógica e indica as ações que assegurarão a consecução da missão e dos objetivos institucionais. Como coloca HAAS (2009) pela sua própria natureza, deve ser mais do que um documento burocrático voltado às exigências legais, já que desenha a organização do trabalho acadêmico-administrativo e estabelece os princípios, as finalidades e os compromissos políticos e filosóficos da universidade e da unidade acadêmica. O Projeto Pedagógico define, assim, a identidade institucional. É uma declaração de intenções, a ser construída no cotidiano, de forma coletiva e integrando ensino, pesquisa e extensão na formação crítica do futuro profissional e cidadão.

O conjunto dos Projetos Pedagógicos de Curso foi disponibilizado para a pesquisa em março de 2013. Analisamos todos os novos projetos até março/2013 e que incluíram o item da *responsabilidade socioambiental*.

A partir de dezembro de 2012, acompanha a mudança de gestão da Administração Superior uma mudança estrutural na universidade. Nesta mudança, uma nova Pró-Reitoria, a Pró-Reitoria Acadêmica – PROACAD, passa a coordenar e supervisionar as atividades de ensino nos cursos de graduação e de pós-graduação, no tocante aos currículos e atividades docentes e discentes (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2013a), sendo esta então que nos disponibilizou o acesso aos materiais, antes sob responsabilidade da citada PROGRAD.

O passo inicial foi a pré-seleção dos PPCs aprovados pela Câmara de Graduação de 2008 em diante que cumpriram o novo modelo. Da totalidade dos cursos de graduação oferecidos pela PUCRS em março de 2013, o quadro abaixo apresenta aqueles que estavam com novos projetos pedagógicos atualizados e aprovados até a última consulta junto a PROACAD, por área de conhecimento.

Quadro 11 – Projetos Pedagógicos de Curso por Área de Conhecimento, atualizados com o item responsabilidade socioambiental, PUCRS, 2008-2013

Áreas	Número de Cursos	
	Total	Novo PPC Aprovado (2008/mar2013)
Ciências Humanas	16	14
Ciências da Saúde e Biológicas	11	9
Ciências Sociais Aplicadas	11	6
Ciências Exatas e Tecnológicas	14	8
Total	52	37

Fonte: A autora, com base nos PPCs (2013).

Feita esta seleção, realizamos uma segunda leitura sobre o conteúdo geral do projeto pedagógico de cada curso selecionado, com a finalidade de:

- conhecer o conjunto do documento, sua estrutura e os componentes;
- destacar a presença do item *responsabilidade socioambiental*;
- analisar o conteúdo descrito no item *responsabilidade socioambiental*.

Constatamos que cerca de 70% dos cursos incluíram a dimensão da responsabilidade socioambiental no seu projeto pedagógico. Codificamos cada documento e identificamos que na área de conhecimento das Ciências da Saúde e Biológicas, dois cursos que ainda não possuíam os novos PPCs aprovados fazem explícitas referências à formação social e cidadã nos seus projetos pedagógicos na dimensão “conexões com a extensão” e por este motivo também os incluímos. Assim, analisamos no total 39 PPCs.

A análise qualitativa sobre *como a responsabilidade socioambiental está descrita no item 3.13 dos documentos* partiu das dimensões e indicadores prévios acrescidos de elementos que emergiram no processo e resultaram nas seguintes unidades temáticas:

- premissas/concepções sobre *responsabilidade socioambiental*;
- disciplinas voltadas à formação em *responsabilidade socioambiental*;
- participação em experiências práticas e projetos de *responsabilidade socioambiental*;
- outras estratégias voltadas à *responsabilidade socioambiental*.

Identificamos a presença das unidades temáticas utilizando um quadro de análise, conforme o APÊNDICE K - Quadro de Análise das Unidades Temáticas - Responsabilidade Socioambiental nos PPCS - Modelo. Na sequência, destacamos e analisamos os diferentes sentidos em que aparecem tais unidades, através de um processo de categorização, conforme o APÊNDICE L - Quadro de Análise de Unidades Temáticas por Categorias nos PPCS – RSA – Modelo. Em relação à análise do *perfil de egresso exposto nos PPCs*, utilizamos o indicador *competências da formação profissional e humana*, para o qual seguimos o mesmo procedimento. O perfil de egresso será abordado no capítulo seguinte.

As concepções utilizadas nesta pesquisa e o exame dos documentos de planejamento estratégico e de desenvolvimento institucional deixam explícita a transversalidade da ESR na formação acadêmica, vinculada a uma proposta de formação ética e cidadã. Cientes de que a natureza e o objeto de conhecimento e intervenção nos diferentes cursos de graduação podem se aproximar de forma mais direta, ou não, de temas comuns à ESR e de concepções, conteúdos e práticas de formação ética e cidadã, tivemos o cuidado de não focar as especificidades de cada curso, nem as questões éticas regulamentadas no campo de cada profissão.

Embora estes conteúdos sejam parte, seguramente, da formação, nosso interesse é compreender como a RSU se manifesta na dimensão do Ensino na PUCRS, através da incorporação da ESR nos projetos pedagógicos, respondendo a formação acadêmica de graduação, de forma transversal. Assim, interessa-nos capturar não a particularidade de cada curso, mas sim analisar como se manifestam os fenômenos estudados, nas diferentes áreas de conhecimento.

Nesse sentido, ainda que neste estudo nosso escopo se limite aos PPCs, é importante considerar situação análoga ao que foi tratado em recente pesquisa sobre a ambientalização curricular na PUCRS (CARVALHO et al, 2012, grifo nosso). Nesta investigação, para a identificação de disciplinas ambientalmente orientadas nos cursos de graduação, além da ementa, o plano de ensino deveria explicitar a intenção de trabalhar a dimensão socioambiental, através de discussão de problemas socioambientais, da sustentabilidade, de conexões com políticas e impactos ambientais e/ou das relações sociedade e ambiente. Foram excluídas as disciplinas pertencentes às ciências naturais que tradicionalmente discutem tais conteúdos, pois, conforme abordado, a ambientalização curricular exige mais do que “compreender tecnicamente as dimensões biológicas, físicas, químicas da natureza sem que se

estabeleça explicitamente a intenção de relacionar estes conteúdos à problemática socioambiental” (CARVALHO et al, 2012, p. 139-140).

Da mesma forma, identificamos o risco do entendimento equivocado de que a responsabilidade socioambiental seria automaticamente e/ou naturalmente contemplada, por exemplo, nos cursos procedentes das áreas humano-sociais ou naqueles em que o próprio objeto dedica-se ao estudo e intervenção sobre fenômenos de natureza social e/ou ambiental. Conforme identificamos, não necessariamente esta aproximação revela uma apropriação diferenciada da RSU e da ESR por estes cursos, pelo menos que apareça de forma explícita nos PPCs. Da mesma forma, há o risco em qualquer curso de atribuir a ESR a disciplinas que por seu título ou ementa permitam alguma associação ao amplo tema “social” ou “ambiental”, sem que sejam necessariamente contempladas as questões tratadas neste estudo. Essa é uma questão que não exploramos na pesquisa posto que não examinamos em detalhes a matriz curricular por disciplinas, de cada PPC.

Tais questões são discutidas a partir da análise a seguir.

4.3.1. A responsabilidade socioambiental nos PPCs

A integração da ESR nos PPCs, pela análise do item *responsabilidade socioambiental* (RSA), se expressa em conteúdos que revelam diferentes formas de compreender o tema, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 12 – Concepção de Responsabilidade Socioambiental nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação

Premissas / Concepções de Responsabilidade Socioambiental		Incidência nos PPCs
Refere-se a	Meio ambiente, sustentabilidade ambiental, desenvolvimento sustentável	10
	Construção da cidadania, comportamento ético e cidadão, inclusão social	6
	Compromisso Social Marista	2
	Valores	2
Expressa-se em	Disciplinas que contemplem a temática	23
Envolve	Articulação com Extensão	9
	Articulação com a Pós-Graduação e a Pesquisa	8
	Participação em projetos sociopedagógicos, aproximações teórico-práticas e trabalho de campo	11
	Gestão da Unidade Acadêmica - práticas sustentáveis entre funcionários e alunos	4
	Aspectos legais, técnicos e éticos	2
Requer	Desenvolvimento Competências/Habilidades para resolução problemas/soluções sustentáveis	8
Relaciona-se à / é um	Política de Desenvolvimento Social da Universidade	4
	Tema transversal no Curso	8

Fonte: Autora, 2013.

Observamos que as Unidades Acadêmicas apresentam de diferentes formas o item *responsabilidade socioambiental* nos Projetos Pedagógicos de Curso. Poucas UAs trazem diretamente concepções sobre o tema; algumas UAs expõe premissas ou fazem afirmações

que possibilitam depreender concepções presentes e, finalmente, outras UAs apresentam neste item somente disciplinas e/ou alguma (s) estratégia(s) utilizada para dar conta do tema no PPC, o que permite, ainda assim, desvelar possíveis concepções que as norteiam, reveladas nesta forma de abordar o assunto.

Entre os cursos que revelam de forma mais direta concepções de RSA, destaca-se a associação à questão ambiental e à sustentabilidade ambiental, no contexto do desenvolvimento sustentável e, na sequência, à questão social, relacionada à formação de uma postura participativa, ao conhecimento das desigualdades sociais e análise crítica da realidade social, à emancipação e à cidadania.

Em relação à perspectiva social, também aparece em dois cursos a RSA associada ao compromisso social marista, como dimensão da solidariedade vinculada a ações sociais em comunidades e realização de atividades de caráter social que angariam livros, roupas e alimentos para distribuir a instituições (PPC36). Tais concepções dão visibilidade a uma perspectiva histórica da responsabilidade social associada à filantropia e ao compromisso social via extensão, a qual também está presente nos documentos institucionais já analisados.

Identificamos que uma expressiva maioria dos PPCs analisados associa a RSA à oferta de disciplinas que abordam o assunto no curso, sejam novas disciplinas curriculares sobre responsabilidade socioambiental (a maioria), sejam disciplinas curriculares de formação humanística (as disciplinas obrigatórias de ética e cidadania) ou ainda disciplinas eletivas (disciplinas que tratam desses temas, em outros cursos). Em alguns casos aparecem mais de uma ou até mesmo as três alternativas acima.

Os cursos que apresentam no item 3.13 disciplina(s) que trata(m) do assunto no PPC demonstram a desejável maior articulação e incorporação do tema na dimensão do ensino. Por outro lado, quando tais cursos referem-se apenas a disciplinas que tratam diretamente da responsabilidade social e/ou ambiental e não fazem referência a outras estratégias para abordar a responsabilidade social na formação, parecem expressar uma possível não compreensão da transversalidade da ESR na formação acadêmica e suas interfaces com a formação ética e cidadã na contemporaneidade. Podemos inferir, igualmente, que exista um posicionamento crítico e/ou resistente a esta abordagem, tratando-a de modo formal, no sentido de cumprir a exigência institucional.

Como já visto, a responsabilidade social gesta-se no capitalismo globalizado como uma forma de enfrentamento da questão social e ambiental e expressa as profundas contradições do modo de produção, prestando-se a diferentes abordagens teóricas e ideológicas e abrindo espaço para uma gama de posicionamentos sobre o tema. Embora avancem diferentes abordagens sobre o assunto e ainda que se desenvolva como movimento na realidade institucional de diferentes esferas da sociedade, é importante lembrar que o tema é oficialmente introduzido na educação superior como uma dimensão da avaliação institucional. Assim, a demanda da *responsabilidade socioambiental* nos cursos de graduação pode ser percebida como algo "externo" a ser incorporado, possivelmente ainda pouco conhecido e/ou compreendido na amplitude de seu significado e de possibilidades de interfaces com questões referentes à formação acadêmica que estão presentes nas preocupações e desafios teórico-metodológicos do ensino em todos os cursos. O caráter histórico recente pode explicar essa possibilidade.

As *premissas e/ou estratégias* apontadas são também reveladoras de novas concepções. A participação em projetos sociopedagógicos e em trabalhos de campo que oportunizem aproximações com a realidade social e o estabelecimento de relações teórico-práticas, é uma estratégia apontada por onze cursos, a qual será abaixo analisada. Podemos inferir que a inclusão dessa perspectiva no item 3.13 busca concretizar o que está exposto no Projeto Pedagógico Institucional e revela a compreensão de que a aprendizagem ética e cidadã requer vivências e experiências na realidade social que oportunizem a relação teórico-prática, a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências voltadas à responsabilidade socioambiental.

A relação entre a teoria e a vivência prática dos alunos, através da participação em projetos universitários, como já visto nos referenciais teóricos, é fundamental no desenvolvimento de uma Educação Socialmente Responsável. A estratégia da articulação com a extensão, mencionada por nove PPCs, ainda que em alguns casos se relacione à realização de cursos teóricos sobre temas ligados à responsabilidade social, aparece também como forma de viabilizar essas práticas. Nesse sentido, chama a atenção que apenas quatro cursos e da mesma Unidade Acadêmica façam menção à Política de Desenvolvimento Social da Universidade. E, ainda mais, que nenhum curso, mesmo quando se refere à articulação com projetos de extensão, mencione articulações com a Coordenadoria de Desenvolvimento Social (CODES) da Pró-Reitoria de Extensão, hoje Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. Considerando que esta coordenadoria aparece no questionário do U-

Benchmarking como uma área criada em 2008 para fazer a gestão da citada Política e de projetos de extensão comunitária na área de desenvolvimento social, cabe o questionamento sobre o fato de não aparecer nos PPCs como área de interface na estratégia de articulações com a extensão e com projetos sociopedagógicos e trabalhos de campo, ainda que sejam mencionados por duas Unidades projetos que, conforme observamos no Relatório Social (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 2012), estão sob gestão dessa área, Projetos Rondon e Litoral.

A responsabilidade socioambiental envolve também articulação com a pesquisa, conforme citam oito cursos. Dois destes mencionam o estímulo à participação de alunos em Núcleos e Grupos de Pesquisa que tratam de temas sociais e ambientais. Ainda que os demais cursos não apresentem estratégias específicas de articulação nesse sentido, é importante destacar que a percepção desta articulação fortalece a visão de que a Educação Socialmente Responsável, como já vimos, está relacionada à Gestão Social dos Conhecimentos, com a inovação científica e tecnológica.

Da mesma forma, apenas quatro cursos incluem a própria gestão da Unidade Acadêmica no item 3.13, envolvendo o corpo gestor, os funcionários técnico-administrativos, os docentes e os discentes. Interessante observar que são cursos em UAs que pertencem às Ciências Humanas e às Ciências da Saúde e Biológicas. Podemos analisar tal inclusão do ponto de vista da percepção sistêmica e transversal da responsabilidade socioambiental, abarcando a gestão acadêmica e administrativa e relacionando as dimensões da Educação Socialmente Responsável com o tema do Meio Ambiente e Campus Sustentável. Por outro lado, considerando que ao tratar da gestão na UA tais cursos abordam somente a questão ambiental, através de preocupações e compromissos com o uso racional dos recursos (água, papel e energia elétrica) e a gestão de resíduos, sem fazer referências à dimensão social, verificamos um processo em andamento e com avanços, mas que requer integrar de forma sistêmica as dimensões social e ambiental, na perspectiva acadêmica e administrativa. Assuntos ligados à gestão de Recursos Humanos, Equidade e Clima Laboral, bem como referentes à inclusão social de alunos (acesso e permanência), por exemplo, são temas articulados a essa perspectiva.

O fato de oito dos 37 cursos mencionarem que a responsabilidade socioambiental é um tema transversal indica a emergência de uma percepção da complexidade da questão. A transversalidade aparece mais como concepção do que como estratégia e se expressa na

abordagem do tema por diferentes disciplinas, na relação entre aspectos legais, técnicos e éticos na formação, na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, ou ainda na dimensão temporal - o tema é tratado desde a entrada, na acolhida aos alunos, até outros momentos durante a formação, conforme expressa este curso:

[...] almejamos que o esforço pela formação de um profissional socioambiental responsável, perpassa de forma transversal, os conteúdos desenvolvidos e as práticas realizadas para a formação [...] (PPC 4, p. 74).

A abordagem sistêmico-complexa não aparece de forma explícita mas permite associações com algumas estratégias, por exemplo a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Identificamos que dois cursos relacionam a formação em responsabilidade socioambiental com a participação em "[...] projetos multidisciplinares desenvolvidos na área social ou ambiental, junto a estudantes de outras Unidades Acadêmicas" (PPC 9, p 43) e em "[...] ações e projetos desenvolvidos em parceria com outras unidades acadêmicas que promovam a operacionalidade da responsabilidade socioambiental" (PPC 28, p. 39), apontando a transposição de fronteiras disciplinares. Ainda, os três cursos que se referem às disciplinas eletivas manifestam direta ou indiretamente o entendimento de que é necessária a articulação com outras áreas do conhecimento para uma formação em responsabilidade socioambiental.

Nesse sentido, os cursos que se referem de diferentes formas ao desenvolvimento de competências e habilidades para resolução de problemas, para construção de soluções sustentáveis e/ou para a formação de agentes transformadores, embora não apresentem estratégias específicas para este fim, permitem refletirmos que tal perspectiva seria um indício da necessidade de uma formação acadêmica fundamentada em uma visão sistêmico-complexa.

Essas categorias que compõe uma visão sistêmico-complexa na ESR estão presentes em alguns PCCs e contemplam:

- a) *relações teoria e prática*, por meio de experiências de campo promovidas por uma articulação orgânica com a realidade social;
- b) *articulação com ensino de pós-graduação, pesquisa e extensão*, contribuindo para um processo sinérgico e circular que envolve o produção de saberes, a sistematização de aprendizagens através da ação-reflexão e a intervenção qualificada e transformadora na realidade social e nos estudantes;

- c) *transversalidade* vertical - no sentido temporal, acompanhando a trajetória da formação e no sentido estrutural, atravessando níveis hierárquicos – e horizontal - no sentido da inter e transdisciplinaridade, através do diálogo de saberes dentro do próprio curso, entre cursos e entre saberes acadêmicos e saberes populares, algo como a já citada ecologia de saberes proposta por SANTOS (2005) e no sentido da interação entre as estruturas administrativas e acadêmicas;
- d) *inter e/ou transdisciplinaridade*, diretamente relacionada ao item anterior, considerando que a articulação entre diferentes áreas de conhecimento e saberes é uma condição para uma abordagem complexa da realidade que possa dar conta dos desafios da Educação Socialmente Responsável e da sustentabilidade. Ou, buscando a necessária religação dos saberes (MORIN 2010).

Em relação à aprendizagem a partir das experiências de campo na realidade social e em aproximações com o entorno sociocultural, através dos projetos sociopedagógicos e/ou de extensão comunitária, é importante resgatar a dimensão da reflexão sobre tais experiências, conforme discutido no referencial teórico e nos indicadores da ESR. Esta é uma condição imprescindível para a percepção crítica da realidade socioambiental, tendo em vista a instauração de processos de ruptura com as noções construídas pelo senso comum, as pré-noções e preconceitos, pois do contrário, tais experiências podem reiterar visões estereotipadas e percepções ingênuas da realidade, tomada por sua aparência imediata. Daí a relevância do diálogo com diferentes disciplinas científicas e com as teorias sobre a realidade social, independente da área de formação do aluno, bem como com os saberes populares.

A análise das *concepções e premissas sobre responsabilidade socioambiental* expressas nos PPCs por área de conhecimento permite identificar que nas Ciências Humanas, dez dos 14 PPCs incluem a dimensão socioambiental de forma integrada e trazem elementos relacionados ao desenvolvimento da consciência socioambiental. Um dos cursos refere-se à formação de agentes transformadores da realidade capazes de adotar soluções ambientalmente sustentáveis em uma sociedade cada vez mais tecnológica e onde humanismo, e não pragmatismo, prepondere (PPC 38).

Na área das Ciências da Saúde e Biológicas, dos nove PPCs encontramos cinco que associam a RSA à perspectiva ambiental, identificando a importância da formação de profissionais de saúde preocupados com o meio ambiente, por meio da inclusão de disciplinas curriculares destinadas a formar alunos com comportamento ético e cidadão voltado à

conservação e sustentabilidade ambiental. Dos outros quatro cursos, um deles salienta a importância de articular o ensino com as demandas sociais, outro refere-se à formação para cidadania e dois articulam as dimensões social e ambiental, buscando superar o histórico compromisso com a comunidade expresso na filantropia e atualizado no compromisso com a diversidade, a redução das desigualdades, o desenvolvimento de tecnologias limpas e a construção de modelos de atuação éticos e solidários pautados por novos valores hoje exigidos dos profissionais de todas as áreas (PPC 25).

Nas Ciências Sociais Aplicadas, dos seis PPCs, quatro mencionam a política de desenvolvimento social e a responsabilidade socioambiental como forma de responder aos atuais desafios referentes ao compromisso social da universidade (PPC1) e privilegiam a matriz curricular para responder aos mesmos. Dos outros dois cursos, um destaca disciplinas específicas que tratam diretamente do assunto e outro, além das disciplinas, menciona interfaces com a pesquisa nas questões da sustentabilidade.

Por último, nas Ciências Exatas e Tecnológicas, dos seis PPCs atualizados, encontramos quatro cursos que fazem referência à questão ambiental exclusivamente, os demais incluem a dimensão socioambiental, um deles destacando o comportamento ético, transparente e social das empresas e a importância da formação de alunos para este cenário. A gestão socioambiental é considerada um tema novo no ambiente acadêmico e ainda não suficientemente incorporado em conteúdos e práticas, de modo que:

[...] no decorrer do curso de graduação, dentro dos princípios maristas em que a instituição está engajada, o aluno deverá deparar-se com situações que o incentivem a desenvolver atividades cujos objetivos são não somente sustentáveis, mas principalmente sociais (PPC9, p. 42).

É paradoxal constatar que ao lado do desafio epistemológico e paradigmático que é integrar a formação humanística nessa área, da mesma podem emergir profundas transformações nas formas de produzir ciência e tecnologia. Igualmente, a interação entre as diferentes áreas pode gerar inovações capazes de contribuir efetivamente com novos modelos de desenvolvimento econômico, social, ambiental e cultural. Por isso é importante destacar, na visão do curso acima, a percepção de que, por mais técnica que seja a formação, toda a atividade tem um destino social, ainda que revele na apreensão conceitual uma concepção que separa do termo sustentável a dimensão social.

As concepções por área manifestam de forma sutil algumas tendências. Na saúde e nas exatas e tecnológicas a RSA é mais direcionada ao meio ambiente; a dimensão socioambiental

aparece de forma integrada com mais expressão nas ciências humanas e fica quase proporcional à abordagem ambiental e socioambiental nas ciências sociais aplicadas, o que pode indicar um movimento em direção à compreensão sistêmico-complexa do tema. É interessante observar que cursos cujos objetos de conhecimento e intervenção são mais diretamente relacionados à área social não necessariamente identificam a responsabilidade socioambiental como conteúdo que se comunique com a natureza do curso ou que seja transversal ao mesmo.

Tais tendências reforçam a importância de aprofundar o debate sobre a RSU e a ESR e o desafio de trabalhar esses temas tanto em suas dimensões comuns quanto de forma articulada aos conhecimentos, responsabilidades e campos de atuação de cada formação profissional.

Finalmente, observamos que a vinculação da ESR com a formação ética e cidadã encontrada na revisão de literatura aparece nas concepções e premissas sobre responsabilidade socioambiental e em disciplinas que alguns cursos mencionam. O fato de a formação ética e cidadã não se revelar como presença expressiva neste item considerando a totalidade dos cursos pode estar associado à já constatada vinculação da responsabilidade socioambiental no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico Institucional com as ações comunitárias. O modo como o tema é percebido e/ou compreendido pelas UAs torna-se de certa forma um desdobramento de como aparecem as dimensões social e ambiental no planejamento institucional, na visão acadêmica e administrativa, bem como do citado objetivo estratégico de desenvolver ações sociais integradas ao ensino e a pesquisa.

Entretanto, para além das *concepções e premissas*, as *estratégias* para contemplar a responsabilidade socioambiental nos currículos permite avançar nessa compreensão. Depois das disciplinas, a participação em experiências e práticas de formação na realidade social e no entorno sociocultural se constitui na segunda estratégia preponderante em relação à responsabilidade socioambiental. O quadro abaixo apresenta de forma mais detalhada as categorias que emergem no estudo a partir dessas duas unidades de análise. Como não identificamos correlações significativas entre as estratégias de cada PPC e as áreas do conhecimento a que pertencem, apresentamos de forma condensada os resultados e a análise.

Quadro 13- Estratégias de Responsabilidade Socioambiental nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da PUCRS

Estratégias de Responsabilidade Socioambiental no Projeto Pedagógico	
Unidades Temáticas	Categorias
Disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Inclusão/criação de novas disciplinas</i> de responsabilidade socioambiental, meio ambiente, responsabilidade social e/ou sustentabilidade. • <i>Inclusão e/ou abordagem do tema nas disciplinas existentes na matriz curricular</i>, a partir do objeto de estudo do curso, ao longo do curso (inclusão em ementa e/ou conteúdos). • <i>Inclusão de princípios e/ou práticas de responsabilidade socioambiental em disciplinas afins.</i> • <i>Estímulo a cursar disciplinas eletivas</i> em outros cursos para aprofundar o assunto • <i>Abordagem do tema nas disciplinas comuns responsáveis pela formação humanista.</i>
Participação / Experiências / Práticas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Realização de trabalho de campo / participação em atividades, vivências e projetos sociais extraclasse</i> que promovam desenvolvimento social e formação solidária, que contribuem para a formação cidadã. • <i>Relações com a extensão</i> através de ações destinadas a articular o ensino com as demandas sociais, cursos e projetos de extensão na área social e ambiental que estimulam a participação acadêmica em ações sociais e de saúde pública/comunitária e desenvolvem valores. • <i>Realização de programa de desenvolvimento sustentável</i> envolvendo disciplinas, práticas extensionistas e pesquisa. • <i>Realização de estágios</i>

Fonte: A autora, 2013.

Em relação à *estratégia disciplinas*, observamos que um curso apresenta tão somente as novas disciplinas criadas, que tratam do tema responsabilidade socioambiental no seu título e/ou ementa. Entre os demais, alguns cursos apresentam disciplinas existentes na matriz curricular que tratam da questão ambiental, e assim respondem a este item no PPC, ou que abordam a relação com a temática social e ambiental, analisada a partir do próprio objeto de conhecimento do curso; outros elencam um conjunto de disciplinas do curso que possuem relação com a temática socioambiental, e junto apresentam novas disciplinas que tem uma relação direta com o assunto no título e/ou em ementas e conteúdos programáticos; alguns cursos salientam a relação teórica-prática promovida por algumas disciplinas e a relevância desta metodologia para formação em responsabilidade socioambiental. Finalmente, há os que mencionam a interface com as disciplinas eletivas e/ou com as disciplinas obrigatórias de Humanismo e Cultura Religiosa, reforçando suas relações com a formação ética para a questão socioambiental. Verificamos que a responsabilidade socioambiental se expressa na

organização curricular em especial através de disciplinas com ênfase na sustentabilidade ambiental.

As Disciplinas de Formação Humanística e Religiosa, citadas no item 3.13 de alguns PPCs, relacionam-se ao referencial teórico da Educação Socialmente Responsável, sobretudo considerando as interfaces com a formação ética e cidadã, e ao planejamento institucional, quando trata da formação humanística. Na pesquisa documental, entre os materiais disponibilizados pela Coordenadoria de Educação e Desenvolvimento Acadêmico (CEDA) da PROACAD, acessamos o Parecer da Câmara de Ensino e Graduação (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2004b). Este Parecer, do ano de 2004, apresenta um diagnóstico que aponta a fragilidade dessas disciplinas e de suas relações com as áreas de formação, na visão de significativo grupo e alunos, bem como a carga horária elevada, propondo a reestruturação das mesmas, alinhada ao planejamento estratégico institucional.

No novo formato, as disciplinas são organizadas em três grandes eixos: formação religiosa, formação filosófica e formação antropológico-sociológica.

As Disciplinas de Formação Religiosa integram os currículos de todos os cursos, com ementa e programa únicos, mas procedimentos didático-metodológicos adaptados a cada realidade. O fenômeno religioso é abordado na visão antropológico-cultural e contempla a condição humana e a transcendência, bem como a “[...] motivação para ações comunitárias.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2004b, p. 3). A partir de 2012, outro documento relevante disponibilizado para a pesquisa, a Resolução 02/2012 da Câmara de Graduação (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2012b) incide sobre essa disciplina. Destacando o alinhamento à identidade e ao marco referencial da universidade, o documento orienta quanto a procedimentos para inclusão, nos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação, de item específico sobre as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e indígena. A orientação busca o efetivo cumprimento do disposto na Resolução no. 1 de 17 de julho de 2004, do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), bem como indica disciplinas obrigatórias que devem contemplar o assunto, entre as quais as de formação

humanística. Em relação especificamente às disciplinas gerais de Humanismo e Cultura Religiosa, a ementa passa a incorporar a cultura e a religiosidade afro-brasileira e indígena.

As Disciplinas de Formação Filosófica se inserem na estrutura curricular de cada curso através de quatro possibilidades, em função da especificidade das áreas de conhecimento: Filosofia e Ética Geral, Ética e Cidadania, Ética e Filosofia da Ciência e Filosofia e Bioética. A primeira aborda temas e problemas centrais da história da filosofia e do sentido da condição humana, contextualizando o debate no campo social e profissional; a terceira focaliza a ética na pesquisa, no ensino e a epistemologia do conhecimento científico e a última aborda tanto uma introdução geral à ética e à filosofia das ciências, quanto à ética nas ciências biomédicas focalizando “[...] aspectos e consequências morais da intervenção humana em diferentes contextos que envolvam a vida.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2004b, p. 4). Propositadamente, deixamos por último a segunda disciplina, que “[...] visa introduzir o aluno a alguns dos principais temas e problemas de ética, enquanto estudo filosófico da moralidade, presentes na História da Filosofia, estimulando a atitude reflexiva relativamente ao tema em questão propiciando o equacionamento autônomo e crítico do conceito de cidadania.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2004b, p. 4).

A análise das ementas dessas disciplinas parece traduzir o anseio dos alunos por abordar questões filosóficas e éticas de forma contextualizada às suas áreas de formação, o que é relevante e necessário, bem como responde a uma premissa presente tanto nas diretrizes curriculares quanto no Projeto Pedagógico Institucional. Questões éticas e morais que se relacionam a todas as áreas e que envolvem tanto a capacidade de perceber o exercício profissional e suas vinculações com impactos e riscos sociais e ambientais, quanto o comportamento cidadão e suas relações com as éticas da virtude, da justiça e da sustentabilidade (VALLAEYS, 2006e) são transversais e podem vir a ser *locus* privilegiado dessas reflexões.

Assim, a mudança dessas disciplinas atende a legítimas demandas dos alunos e vem ao encontro dos princípios pedagógicos institucionais. Por outro lado, apresenta o desafio de manter a unidade na diversidade, integrando temas que atravessam todos os campos do saber e da formação humanística e que, nessas disciplinas, podem encontrar lugar para o diálogo interdisciplinar e suas relações com questões éticas contemporâneas globais. Essas seriam algumas questões a serem revisitadas na estratégia das disciplinas de RSA.

Em relação à estratégia de *participação em projetos, realização de experiências de campo e práticas voltadas à responsabilidade socioambiental*, observamos uma diversidade de propostas em que parte das mesmas tem em comum a articulação de ações do ensino de graduação com a pesquisa e/ou a extensão, por exemplo: projetos e atividades de desenvolvimento social e de formação solidária; estágios práticos na linha social; disciplinas com atividades práticas e programas de educação tutorial e outros programas voltados à comunidade universitária. Como exemplos dessas práticas aparecem a participação em iniciativas realizadas pela própria Unidade Acadêmica ou por diferentes unidades universitárias: a então Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, o Instituto do Meio Ambiente, o Centro de Pastoral e Solidariedade, o Hospital São Lucas, o Centro de Extensão Universitária Vila Fátima, os Projetos Rondon e Litoral, o Centro Social Marista - CESMAR e por Unidades de Saúde e Organizações Sociais.

O contato com comunidades locais para elaboração de relatórios socioambientais; a realização de atividades de extensão, estágios curriculares e extracurriculares articulados em prol da formação em sustentabilidade/responsabilidade socioambiental, a interação com diferentes instituições, possibilitando a leitura crítica da realidade em que vivem (PPC 13) e a integração da Graduação com a Extensão na comunidade (PPC19) são exemplos das formas de promover esta participação.

As demais estratégias encontradas em menor frequência envolvem: *articulações com o tema na pós-graduação e pesquisa*, por meio das contribuições da produção de conhecimento e de tecnologias na área de sustentabilidade ambiental e do estímulo à pesquisa e seminários para analisar e refletir sobre a responsabilidade socioambiental; *realização de cursos e/ou projetos de extensão* que promovam a discussão e/ou a operacionalidade da responsabilidade socioambiental e *Programa de Educação Tutorial-PET*, como estratégia onde são desenvolvidos projetos de ensino, pesquisa e extensão ligados a questões ambientais e à conscientização ambiental com comunidades.

As abordagens de responsabilidade socioambiental nos PPCs expressam visões mais focalizadas na questão ambiental (maioria), ou mais identificadas com o compromisso social da formação. Algumas já percebem de forma integrada a perspectiva socioambiental. A grande ênfase na abordagem do tema está em incluir e /ou adaptar disciplinas, seguida das experiências práticas através de ações e projetos articulados ou não à pesquisa e à extensão. A incorporação transversal e a mudança de mentalidades que pode sustentar esta mudança, qual

seja, de integrar formação técnica, ética e cidadã com os dilemas e requisições do contexto contemporâneo, começam a ser incorporadas e permanecem um desafio.

Por fim, considerando a orientação de que os PPCs devem seguir as Diretrizes Curriculares, sem entrar na especificidade de cada curso, é importante relacionar a análise com o que reitera o Parecer do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação no. 776/97 de 3/12/1997, que estabeleceu normativas para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Segundo o Parecer, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos “[...] atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e interesses dos alunos.”, bem como à necessidade de realizar uma “[...] profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada.” (BRASIL, 1997, p. 2). Visando garantir flexibilidade e qualidade, o Parecer apresenta princípios a serem observados na elaboração das diretrizes curriculares. Entre outros, a liberdade na composição das cargas horárias, a ampliação de experiências de ensino-aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar, o não prolongamento desnecessário do curso de graduação, o qual deve privilegiar sólida formação geral e o fortalecimento da relação da teoria com a prática.

Na sequência, o novo Parecer do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação no. 583/2001, 4/4/2001 (BRASIL, 2001) indica que as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação devem contemplar entre outros itens, o perfil do formando/egresso/profissional estabelecendo clara relação entre projeto pedagógico, currículo e perfil profissional desejado e indicando, desta forma, um compromisso com o resultado final do processo de formação.

Finalmente, a análise do roteiro geral dos PPCs, considerando a transversalidade da RSU e da ESR na perspectiva sistêmico-complexa, revela que um conjunto de temas afins possivelmente encontra lugar noutros itens do documento, por exemplo, naqueles que se referem a princípios teóricos e conceituais, práticas pedagógicas e de avaliação e ingresso e permanência dos alunos. Entretanto, a abordagem da responsabilidade socioambiental analisada nos PPCs demonstra por si só um processo em curso de onde se estabelece o diálogo do ensino de graduação com as demandas emergentes da RSU e da ESR na PUCRS.

Considerando a academia um lugar privilegiado da reprodução, produção e transmissão de saberes, da reflexão e do debate, as formas de apreensão dessas demandas, conforme expressas nos PPCs, supõem que estejam presentes também importantes posicionamentos críticos sobre o assunto, embora não explicitados. Nesse sentido, a abertura de espaços de diálogo e o aprofundamento da discussão de ideias parece ser uma oportunidade e uma necessidade para o avanço da Educação Socialmente Responsável de forma crítica, criativa e propositiva, com a marca da identidade institucional e sua expressão na especificidade de cada campo do saber.

Verificamos que as estratégias tanto das disciplinas quanto das práticas que aparecem nos currículos, abarcam eixos estruturantes da ESR. Referimo-nos em especial: aos conteúdos que compõem o currículo/as disciplinas; às metodologias educativas, que dizem de como se constrói a relação de ensino e de aprendizagem e como se instauram os processos de transmissão, produção e diálogo de saberes; à articulação com as demais ações e iniciativas que “formam” para além da sala de aula; às interfaces com pós-graduação, pesquisa e extensão, e à integração entre práticas administrativas e acadêmicas.

A efetivação da ESR permite criar mecanismos para enfrentar os já citados impactos negativos da formação, a saber, a inteligência cega que se ergue na hiperespecialização, as incoerências entre discursos e práticas, a formação focada na empregabilidade, a abordagem da ética e da cidadania de um modo formal e fragmentado e a reprodução das patologias sociais. A construção da ESR comprometida com a gestão responsável desses impactos implica investir na formação cidadã e profissional responsável, através de uma aprendizagem que seja socialmente pertinente e solidária, construída com base em um sentido ético, sustentado em princípios e valores comuns.

Novas metodologias precisam ser experimentadas, com apoio de estruturas institucionais a serem flexibilizadas, para viabilizar tais mudanças. No contexto das novas tendências e teorias pedagógicas contemporâneas, Moraes (2004; 2006) encontra na teoria da complexidade de Morin, entre outros aportes, referências para a construção de um pensamento educacional que permite compreender a multidimensionalidade do ser humano e a interatividade e interdependência entre os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

O que queremos ressaltar aqui é que o uso dessas e de outras teorias coerentes com as inovações requeridas implica mudanças pedagógicas importantes do ponto de vista

epistemológico, curricular e didático que exigem revisar os paradigmas educacionais vigentes. Como coloca Moraes (2004), o ponto de partida das propostas curriculares passa a ser as necessidades e interesses dos alunos e o currículo passa a ser percebido como:

[...] rede interativa em constante expansão. É uma organização que emerge de um processo de construção permanente à medida que se constitui em função dos eventos e processos de aprendizagem que vão acontecendo. Assim a teia vai sendo tecida pelos intercâmbios, análises e sínteses organizadoras cada vez mais complexas. O currículo passa a ser mais flexível, fractal, a partir dos processos e eventos que emergem e da auto-organização que se processa. (MORAES, 2004, p 257).

Retomando as análises dos documentos de macro planejamento institucional e dos PPCs, bem como das ações institucionais constatadas através de Relatórios Sociais e do questionário de *U-Benchmarking*, emerge um conjunto de intencionalidades e de iniciativas de ESR no Ensino de Graduação indicativas dos movimentos da universidade nas suas relações com a sociedade buscando dialogar, garantir e/ou incorporar demandas que surgem do campo social, econômico e político-institucional, expressas também em normativas e leis do Ministério da Educação, e que têm expressão nos projetos pedagógicos e nos currículos.

Observamos que coexistem forças e requisições em diferentes rumos que movimentam a universidade e especificamente o ensino de graduação e colocam à frente a necessidade de decisões constantes sobre caminhos a seguir, pois a demanda contém em si contradições, limites e possibilidades de fortalecimento ou de recuo em relação à responsabilidade social da educação superior e sua pertinência social. Este o caráter híbrido e complexo no qual vemos a PUCRS movimentar-se como organismo vivo e onde pulsa uma riqueza de possibilidades.

Se por um lado demandas da sociedade e da própria instituição considerando sua identidade, natureza e missão conduzem a instaurar e avançar em práticas e compromissos com a democracia, a justiça social, a cidadania e a responsabilidade socioambiental, da mesma forma, as requisições da competitividade, da educação como serviço comercial e do conhecimento como mercadoria que incidem sobre as universidades, com ênfase na massificação do acesso, podem tanto alavancar quanto comprometer e/ou distorcer tais projetos. Eis o desafio de integrar nos modelos de gestão desenvolvimento científico e tecnológico com desenvolvimento humano-social; excelência com pertinência social.

A desejada e necessária flexibilidade dos cursos, ao lado da redução da duração dos mesmos por motivos comerciais e mercadológicos; a urgente e socialmente relevante ampliação do acesso e da equidade e garantia de permanência, ao lado da necessária qualidade

a ser garantida na formação acadêmica, por exemplo, são tensões permanentes que impactam na viabilidade para concretizar a responsabilidade social e a formação ética e cidadã e requer ir além dos conteúdos mínimos que devem compor a tendência da formação geral de cada profissão.

O fortalecimento da universidade no enfrentamento desses dilemas e tensões, no sentido do cumprimento da sua missão e projeto, pode encontrar, no aprofundamento do diálogo e na construção de uma unidade na diversidade, um caminho promissor. Considerando a complexidade e amplitude institucional e a diversidade de iniciativas inovadoras e potentes que foram identificadas nos diferentes temas da RSU na PUCRS, a articulação e integração das mesmas apontam como uma possível diferença a fazer neste momento histórico.

Assim, consolidar essa sinergia na gestão da universidade e nos diferentes cursos e seus PPCs, de forma sistemática e planejada, permitirá aprofundar as interfaces e conexões entre os diferentes campos do saber. A divisão por áreas do conhecimento utilizada nessa pesquisa para fins de análise não faz parte da atual organização institucional, nesse sentido não era de se esperar que houvesse uma maior unidade entre cursos de mesmas áreas. Porém, independente das diferentes alternativas possíveis para agrupar as áreas de conhecimento e cursos, a visão sistêmico-complexa urge que façamos as conexões necessárias para religar os saberes e as formas de educar. Este é um desafio de mudança cultural que atinge a todos.

A ampliação da participação dos agentes em processos sistêmicos na elaboração dos currículos é uma questão a ser enfrentada pela educação superior mundial, conforme aponta Taylor (2013), num contexto onde cresce o interesse e a necessidade por abordagens participativas e inovadoras. Estabelecendo relações entre as premissas e fundamentos expressos no PPI (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d) e as concepções e estratégias de RSA nos PPCs, identificamos intenções e desafios quanto a sua concretização que dialogam com a inovação curricular apontada pelo referido autor.

As implicações éticas e valorativas que envolvem repensar a natureza e o desenvolvimento dos currículos desafiam as universidades a criarem processos e mecanismos abertos e transparentes que apoiem o diálogo entre áreas de conhecimento, bem como a reconhecer as produções voltadas ao desenvolvimento humano social, promovendo propostas de ensino e aprendizagem que tratem dos problemas do mundo real (TAYLOR, 2013).

Essas as expressões da ESR, no âmbito da RSU, que desvelamos no planejamento e nas práticas da PUCRS, ainda que não seja com essa denominação que tais iniciativas sejam identificadas. A maneira como a RSA e a própria formação ética e cidadã são abordadas nos PPCs, confrontada com as premissas e concepções do Planejamento Pedagógico Institucional permite pensar nos dois impulsos que Taylor (2013) identifica como determinantes no contexto atual de elaboração das propostas curriculares.

De um lado, a pressão por efetividade e eficiência, voltada à competição e empregabilidade e associada às pressões para transformar o currículo em um processo racional e cognitivo padronizado, para fins de aprovação e credenciamento e tendo em vista a internacionalização, com o risco da perda de relevância local. De outro lado, o desenvolvimento humano social, com suas demandas pela integração das dimensões espiritual, emocional e ecológica, voltados à visão e à imaginação, num ambiente de incerteza e pluralidade e necessitando conectarem-se as dimensões e desafios locais. Nos campos híbridos que emergem novamente nos deparamos com a necessidade da consciência crítica e do equilíbrio entre crescimento econômico e justiça, tolerância e atenção aos direitos de todos, conjunção de habilidades técnicas e habilidade de fazer conexões entre conhecimentos diversos, problemas e desafios esses inerentes a nossas relações com o mundo (TAYLOR, 2013).

Por fim, retomamos aqui a ideia de que, como expressão de uma intencionalidade, o projeto pedagógico e o currículo manifestam intenções e estratégias, mas não conseguem garantir e/ou controlar o curso da ação. Daí a relevância dos processos dialógicos e participativos permanentes que vão construindo, a cada momento, as situações de ensino e de aprendizagem que colocam em ação as propostas educativas. As ações permanentes de avaliação participativa também se constituem, nesse sentido, como forma de feedback contínuo que alimenta e retroalimenta o sistema, em constante auto-organização.

A análise do perfil de egresso e das percepções dos alunos sobre a sua formação na graduação tem assim a finalidade de ampliar as possibilidades de conhecimento e compreensão das expressões da ESR na universidade e de identificar tendências e possíveis caminhos para qualificar políticas educativas que contribuam para a materialidade das propostas de formação.

5 EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL : O DESAFIO DA GESTÃO DOS IMPACTOS EDUCATIVOS

À medida que nos distanciamos dos tempos da repartição de verdades e normas, nos aproximamos do tempo de buscas comuns, do reconhecimento das diferenças, da tolerância e da responsabilidade. Consensos são difíceis, mas aproximações são possíveis. No aproximar-se abrem-se planos e espaços que permitem caminhar e crescer juntos. (GOERGEN, 2011, p. 11).

Neste capítulo discorreremos sobre a QN3 (Figura 2), que busca compreender como se expressa a Educação Socialmente Responsável na PUCRS a partir do perfil de egresso anunciado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação e das percepções dos alunos sobre sua formação socialmente responsável. O olhar para o objeto a partir do perfil de egresso e das percepções de alunos nos aproxima da concepção da RSU e da ESR que tem na gestão dos impactos a essência de sua compreensão, no contexto da sociedade de riscos (BECK, 1998) e da ecologia da ação (MORIN, 2008).

Retomamos a complexidade que envolve a ação humana e seus efeitos. Diante da impossibilidade de garantir e/ou controlar os impactos da ação educativa, a concepção de responsabilidade social, na perspectiva da ESR, instiga ao conhecimento e a responsabilidade sobre os possíveis riscos da reprodução e/ou produção de impactos educativos indesejados e a sua gestão, em prol de uma formação socialmente responsável.

Grosso modo, a noção corrente de impacto remete a uma ação observável com maior distância e duração no tempo. Como aborda Roche, a avaliação de impactos envolve a observação de “[...] *mudanças significativas ou permanentes na vida das pessoas, ocasionadas por determinada ação ou série de ações*” (ROCHE, 2000, p. 37, grifo do autor). Em avaliação, comumente se distinguem impactos de resultados, sendo os segundos em geral associados ao desempenho e aos objetivos específicos de um projeto e/ou intervenção e os primeiros à efetividade do mesmo em atendimento às suas finalidades mais amplas (ARMANI, 2000). De qualquer forma, como aponta Roche (2000), a distinção entre resultados ou efeitos e impactos, embora útil, nem sempre é muito clara.

Na análise do perfil do egresso verificamos um conjunto de competências, compromissos e valores que revelam como a universidade, através dos cursos de graduação, pretende produzir mudanças significativas e duradouras junto aos alunos, através da formação

acadêmica. Os impactos das práticas educativas somente serão observáveis ao longo do tempo na trajetória profissional e pessoal de cada aluno.

Por outro lado, pensando nos impactos negativos que a ação educativa também pode produzir e /ou reproduzir na formação, é desejável explicitar estratégias de gestão dos riscos em relação à possível ou provável ocorrência dos mesmos, ao lado dos desafios a superar para materialização de tais propostas, considerando as forças que incidem sobre a educação superior e a complexidade resultante que se impõe na tarefa de cumprir sua missão educativa, coerente com a identidade e valores institucionais.

A característica híbrida presente na realidade da educação superior se manifesta na ação educativa e seus possíveis impactos, projetados e materializados, pois, para atingir os resultados e impactos desejados em termos da ESR se fazem necessárias mudanças paradigmáticas e estruturais amplas e profundas que envolvem as relações universidade-sociedade e estão além daquilo que uma universidade sozinha e/ou num tempo apenas presente pode contemplar.

Assim, as intenções projetadas, que devem se materializar nas práticas de formação, implicam tanto resultados mais imediatos, quanto mudanças mais significativas e permanentes. A análise do perfil de egresso nos PPC busca capturar os efeitos desejados e os possíveis impactos educativos que a universidade quer desencadear por meio da formação acadêmica. Para tanto, utilizamos as dimensões e indicadores prévios, dialogando com aqueles que emergem na coleta e análise de dados.

Já as percepções dos alunos resultantes das interações em grupo e coletadas em um dado momento de sua trajetória acadêmica via grupo focal, indicam outras expressões da ESR na graduação e permitem conjecturar sobre possíveis impactos que a mesma incidirá nas vidas dos alunos, apontando caminhos a serem observados, revisitados e /ou fortalecidos na formação.

Considerando a visão complexa e os princípios da ecologia da ação, sabemos que a relação entre ensino e aprendizagem é não linear e multidimensional, de forma que as mudanças dependem de eventos específicos, pessoas e condições presentes em dadas situações. Em uma mudança, “uma miríade de fatores” combinam-se, o que significa que “[...] ao se usar os mesmos insumos não teremos necessariamente os mesmos resultados no futuro.”, pois a mudança não linear pode ser “[...] repentina, descontínua, imprevisível em vez

de planejada, estável e previsível.” (ROCHE, 2000, p. 41). Importante salientar, nesse sentido, que não analisamos o amplo e diverso conjunto de variáveis que incidem na formação, e ainda que o fizéssemos, há uma complexidade que não se esgotaria nessa análise. A pesquisa encontra seu limite e sua possibilidade ao identificar as intenções e escutar alunos sobre como são percebidas tais intenções na sua formação, contribuindo com elementos que podem enriquecer a compreensão do complexo mosaico que compõe a formação profissional e humanística na graduação.

O perfil de egresso nos PPCs revela uma intencionalidade: como se espera que os alunos que cursam a graduação PUCRS saiam, após a conclusão do curso, em termos de sua formação profissional? Procuramos depreender, daquilo que é a proposta institucional em relação ao perfil de egresso, os conteúdos que informam sobre uma Educação Socialmente Responsável, ética e cidadã. Resgatamos assim, como ponto de partida, o que indica o PPI sobre o perfil de egresso, já apontado no capítulo 4 e aqui complementado.

Em uma sociedade complexa, espera-se que o aluno da PUCRS desenvolva, ao longo de sua formação acadêmica, um conjunto de competências que o torne apto para o mundo do trabalho, para o enfrentamento de problemas do cotidiano, para a geração de novos conhecimentos e para a construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária. Espera-se igualmente, que seja educado para a cidadania, preocupado com a inclusão social e a sustentabilidade do meio ambiente, aberto às relações pessoais, à diversidade, ao diálogo e à convivência. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d, p. 15).

Iniciamos pela análise do perfil de egresso seguida do grupo focal, estabelecendo relações entre ambas. Colocamos em diálogo os resultados e reflexões geradas pela análise documental e as percepções dos alunos sobre a Educação Socialmente Responsável, buscando identificar proximidades, encontros e desencontros.

Ao fim desta caminhada, retomamos a Educação Socialmente Responsável e suas expressões no ensino de graduação da PUCRS, a partir de elementos que decorrem da pesquisa, à luz dos fundamentos teóricos que a sustentaram. Da análise e das reflexões emergem novas possibilidades de compreensão do objeto tendo em vista o fortalecimento de uma educação superior fundada na formação socialmente responsável, ética e cidadã, associada à qualidade com pertinência e relevância social. Representamos em uma nova figura gráfica a proposição de que a ESR, como essência da missão socialmente responsável, seja o eixo impulsionador e articulador da Responsabilidade Social Universitária.

5.1 PERFIL DE EGRESSO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS: A PROPOSTA DA UNIVERSIDADE

Na análise do perfil de egresso nos PPCs, verificamos inicialmente algumas questões comuns e que se aproximam dos estudos realizados a respeito da promoção do ensino socialmente responsável. Como elementos norteadores, grande parte dos cursos mencionam orientações normativas decorrentes das diretrizes curriculares nacionais, gerais e por curso, expedidas pelo Ministério da Educação, bem como decorrentes das legislações de cada profissão, por exemplo, os Códigos de Ética Profissional.

A leitura da realidade contemporânea e suas demandas é outro norteador comum no perfil de egresso, referida por quase a totalidade dos cursos. Destaca-se nessa leitura a complexidade dos fenômenos atuais, a dinâmica das mudanças no contexto econômico, social e ambiental e o compromisso com a cidadania, a democracia, o desenvolvimento econômico e social e/ou a sustentabilidade, dentro da especificidade de cada área.

Embora os cursos façam referências a questões de ordem ética e valorativa, como será visto mais à frente, apenas dois cursos mencionam relações com a filosofia e os valores que sustentam a missão e a identidade institucional, confessional e comunitária, como no PCC abaixo, quando refere que:

Muitas das atividades que uma universidade comunitária desenvolve, como é o caso da PUCRS, estão relacionadas a populações em situação de risco, às quais se dá apoio graças à atuação de professores e alunos. Estas iniciativas podem ocorrer em diversas áreas, colocando à disposição da comunidade não apenas os elementos infraestruturais da instituição, mas também o saber dos professores, alunos e técnicos. É também responsabilidade social [...] compreender que temos compromissos sociais com a sociedade extramuros [...]. Esta é uma função relacionada à cidadania, a serviço da qual colocamos, eticamente, as nossas capacidades de análise crítica das realidades. (PCC34, p. 7)

Identificamos também como comuns aos PPCs um conjunto de competências que devem compor o perfil do egresso, as quais indicam as preocupações e atenções para uma formação compatível com a dinâmica de uma realidade em constante mudança e que atenda às requisições do próprio mundo do trabalho na contemporaneidade, em termos das novas formas de organização e gestão do trabalho. Embora tais competências (conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes) apareçam de diferentes formas e em variadas frequências nos PPCs, agrupamos as mesmas por similaridade/proximidade, demonstrando a intencionalidade de uma formação que articula as dimensões cognitivas e afetivas no processo

de aprendizagem e que, como apontam Bolan e Mota (2008), acompanha a tendência de integrar, na formação acadêmica, a preparação qualificada para o mercado de trabalho e a formação crítica e ética.

Em relação às *competências cognitivas*, todos os cursos abordam conhecimentos específicos de sua área a serem dominados pelos alunos, bem como a aplicabilidade dos mesmos na realidade. Entretanto, o que chama atenção, para o contexto da pesquisa, é a formação geral/ básica, sólida, generalista e diversificada que grande parte dos cursos refere, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme já abordado. Ainda, boa parte dos mesmos relaciona tais conhecimentos à necessidade de contextualizá-los diante das questões globais contemporâneas, em seus âmbitos econômico, social e ambiental.

Quanto às *competências comportamentais*, um conjunto de atitudes e comportamentos desejados ao desempenho profissional se expressa em um amplo leque de requisições, demonstrando a necessidade de o egresso ter desenvolvido em sua formação um vasto conjunto de competências que vão além da aquisição de conhecimentos. São mencionadas:

- a) capacidade empreendedora e inovadora, abertura a mudanças, iniciativa e capacidade de liderança;
- b) sociabilidade, capacidade de expressão e comunicação, cooperação, comportamento equilibrado e desembaraçado, relacionamento interpessoal, intercultural e político, capacidade de atuar em equipes multi e interdisciplinares, de articular relações interpessoais e grupais necessárias ao processo de trabalho coletivo e capacidade de administrar conflitos e de superar dificuldades de comunicação nas relações sociais, suportando pressões;
- c) receptividade, abertura e crítica frente às novas ideias;
- d) flexibilidade, dinamismo e proatividade, capacidade de negociação e tomada de decisão;
- e) criatividade e uso de ferramentas de inovação na resolução de problemas;
- f) equilíbrio entre racionalidade e emoção;
- g) capacidade de expressar-se com clareza, precisão e objetividade e de discernir sobre a realidade de modo crítico, reflexivo e autocrítico.

Verificamos a importante e necessária interface dos cursos com as demandas da sociedade e com o mundo do trabalho e a concepção de competência abarcando a formação técnica e humanística. Embora esta interface diga também da missão socialmente responsável

da universidade e da própria identidade institucional, como vimos expresso nos documentos institucionais analisados no capítulo quatro, essa relação não é diretamente abordada. Mesmo quando alguns cursos fazem referência à responsabilidade social, como será visto, se faz necessário depreender na análise as questões que se relacionam à ESR na perspectiva deste estudo, pois não encontramos referências nesse sentido.

A análise partiu assim das dimensões e indicadores do quadro de operacionalização da pesquisa, enriquecidos por novos elementos que emergiram no processo, abaixo destacados:

- a) presença e concepção de Educação Socialmente Responsável, por meio da formação humanística, na perspectiva da ética e da cidadania;
- b) referências sobre a aprendizagem teórico - prática e socialmente pertinente, com ênfase à abordagem transdisciplinar, ao vínculo com realidade social e a vivências práticas no entorno sociocultural, estimulando a reflexão crítica, a autonomia, a inovação e a criatividade;
- c) articulações entre cognição e afeto, sensibilidade e razão, dimensões éticas e estéticas na formação;
- d) expressões de possíveis impactos educativos relacionados à ESR e a formação acadêmica.

Verificamos que a consideração sobre a complexidade dos problemas e a necessidade de responder e/ou solucionar criativamente os mesmos, tendo em vista a sustentabilidade, exige desenvolver diferentes capacidades, bem como desafia o conhecimento científico e a análise crítica da realidade sociocultural e requer uma conduta ética. Nesse contexto, os PPCs em geral destacam a necessidade da educação permanente, que implica a consciência “[...] da necessidade de buscar e proporcionar aprendizagens ao longo de toda a vida.” (PPC 27, p. 7). O perfil de egresso contempla, assim, o desenvolvimento da autoconfiança e do gosto por aprender continuamente, bem como ser capaz de refletir e teorizar sobre a prática para que, com consciência da incompletude, comprometa-se com o aperfeiçoamento constante.

O desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem e no futuro profissional aparece de forma significativa nos PPCs. A autonomia significa ser “[...] capaz de promover a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, valores e habilidades, de forma crítica, ética e interativa, atuando multi e interdisciplinarmente.” (PPC 15, p. 13), e requer “[...] a reflexão permanente sobre os desafios e demandas sempre renovadas, postas aos processos de trabalho.” (PPC 6, p. 17).

O conjunto de competências, como verificado, abarca não somente aspectos cognitivos, mas também afetivos, e contempla as dimensões do pensar, do sentir e do agir, o que supõe que o processo educativo integra cognição e afeto, racionalidade e sensibilidade. Em dois cursos percebemos aproximações com essa perspectiva de formação, seja por meio de uma matriz de competências essenciais, funcionais e individuais, que envolve conhecimentos, técnicas e comportamentos (PPC 3), seja por meio da associação entre quatro áreas de formação (sociocultural, específica do conhecimento, pedagógica e técnica) e cinco dimensões de competências (cognitiva, metodológica, humana, ético-profissional e educação continuada) (PPC 10).

As estratégias para materializar tais requisições são apontadas por outro curso, que identifica como aspectos mandatários para atingir o perfil de egresso itens como: flexibilidade na concepção do curso; "[...] transdisciplinaridade do conhecimento em busca de sua unidade entre as diversas ciências, indo para além delas, sem se preocupar com limites ou fronteiras."; interdisciplinaridade possibilitando "entre diversas disciplinas um diálogo que permita uma nova visão da realidade"; perspectiva generalista e atividades presenciais em articulação com atividades extraclasse e semipresenciais e, conteúdos "afinados com atividades de aproximação à comunidade." (PPC 26, p. 7).

A expressão de estratégias formativas alinhadas com a ESR, conforme acima, segue sendo alimentada por outros indicadores. A necessidade do conhecimento e abordagem inter e transdisciplinar dos problemas e a capacidade de desenhar soluções de forma sistêmica aparece em grande parte dos cursos. A transversalidade é contemplada de forma clara nesse PPC, por meio da importância da interação com alunos de outros cursos:

Acredita-se que o convívio com alunos de outros cursos da Universidade [...] permite uma formação humana mais ampla, que aceite as diferenças, com uma visão mais aberta para enfrentar os problemas propostos e as dificuldades do dia a dia da vida profissional (PPC 12, p. 6).

Conforme outro PPC, o exercício profissional pressupõe a construção de competências, entre estas, a capacidade de "[...] integrar-se e articular-se com outros profissionais, visando ao enfrentamento propositivo às expressões da questão social na área de atuação." (PPC 6, p. 17).

A transversalidade também se evidencia na relação entre cursos da mesma UA, os quais mantêm uma unidade no perfil de egresso e identificam competências transversais comuns. Conforme os cursos, são competências comuns as comportamentais e aquelas relacionadas à

responsabilidade social, expressas em "[...] estimular o espírito de solidariedade, de cooperação, bem como os valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional.", que envolvem "tratar com as questões relativas à inovação, responsabilidade social e consciência ambiental" e "[...] compreender o meio social, político, econômico, tecnológico e cultural onde está inserido e tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente." (PPC 1, p. 6).

A atuação multi e interdisciplinar é destacada por um PCC referindo a necessidade de interagir "com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado à contínua mudança do mundo produtivo" (PPC 15 p 13) e noutro, como forma de "atuar multiprofissionalmente, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente com extrema produtividade [...]." (PPC 21, p. 9).

A necessidade de "compreender a transversalidade" e "os instrumentos e técnicas para sua aplicação à realidade individual e social", bem como de "equacionar problemas em consonância com as exigências sociais" e de "perceber o fenômeno [...] em suas mais diversas formas de expressão cultural, acolhendo o pluralismo e a diversidade" é afirmada em outro PPC (PPC 26, p. 7). Outros cursos igualmente fazem referências à interdisciplinaridade e à transversalidade como fundamentos na formação do perfil do egresso, como nas citações a seguir: "reconhecer as relações entre o desenvolvimento da [...] com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais" (PPC 38, p. 7); "competência para manter o diálogo, a partir de uma reflexão com as diferentes áreas do conhecimento" (PPC 28, p. 6); "habilidade para lidar com as demais ciências, com os avanços tecnológicos e com os desafios éticos da sociedade como um todo, num espírito de pluralismo" (PPC 37, p. 6) e a importância de "favorecer atividades interdisciplinares, em projetos vinculados à comunidade interna e externa, articulando teoria e prática" (PCC 32, p.7). As oportunidades de concretização da formação multi, inter e transdisciplinar são possibilitadas tanto pelas competências e habilidades gerais do curso, quanto pela participação em disciplinas eletivas e atividades complementares (PPC 37).

Em relação à perspectiva ética e cidadã, diferentes expressões revelam concepções de formação humanística e enfatizam a responsabilidade social, a cidadania e o compromisso com as mudanças na realidade social e ambiental. São exemplos as referências a uma formação baseada em:

[...] visão técnico-científica e empresarial aliada à postura de um cidadão que, com responsabilidade social, busca preservar os valores éticos baseados na concepção cristã e humanística[...]. (PPC 1, p. 6).

[...] desempenho das atividades de maneira ética, íntegra e profissional, de forma a atender a essas expectativas da sociedade. (PPC 2, p. 6).

[...] habilitar profissionais com formação humanista, técnica e crítica, capazes de interagirem com competência [...], fundamentados no espírito científico, associado ao contexto sócio-histórico-cultural e educacional do país, e na conduta ética, em prol de uma sociedade mais democrática (PPC 23, p. 10).

[...] consciência do papel [...] no âmbito dos processos de inclusão e promoção da igualdade social (PPC 27, p. 7).

Ou, como mencionam outros cursos, uma formação:

[...] fundamentada na ética e nos valores morais de maneira a formar o verdadeiro homem capaz de contribuir para uma melhoria contínua de qualidade de vida no nosso mundo. (PCC 9, p. 8).

[...] humanista, generalista e pluralista, comprometida com a construção do conhecimento na sociedade (PCC 5, p. 8).

[...] na qual os indivíduos estarão, também, sendo capacitados a lidar com as dimensões humanas e éticas dos conhecimentos e das relações sociais (PCC 8, p. 7).

[...] consistente e atualizada - básica, sólida, generalista e diversificada - comprometida com a construção de conhecimentos e com o exercício de práticas transformadoras da sociedade. (PCC 18, p.8).

Tais concepções buscam um perfil de egresso como um profissional:

[...] generalista, reflexivo, crítico, humanista, autônomo, criativo com atitude interdisciplinar, flexível e empreendedora; atuante e com senso de responsabilidade e compromisso social [...] promovendo o exercício da cidadania no âmbito da família e da comunidade. (PCC 20, p. 8).

[...] com formação integral com sólidas bases humanitárias, éticas e científicas, respeitando os princípios éticos e compromisso com a comunidade. (PCC 17, p. 12).

[...] consciente para a compatibilização da tecnologia com a preservação dos recursos ambientais estimulando o progresso sustentável. (PCC 9, p. 8).

[...] preparado para intervir na sociedade contemporânea, de modo que, conscientemente, dela participe como sujeito de ações culturalmente significativas [...] e que sejam pautadas pela correta utilização dos recursos disponíveis, visando a produção sustentável do meio ambiente. (PCC 5, p. 8).

E capaz de:

[...] conceber as pessoas como sujeitos da própria aprendizagem, contribuindo com a criação de oportunidades para que todos e cada um experimente e desenvolva suas potencialidades; estabelecer relações solidárias, cooperativas e participativas; vivenciar e proporcionar experiências e práticas inclusivas; comprometer-se pessoal, afetiva e profissionalmente; compreender criticamente as diversas realidades, contextos e práticas sociais, posicionando-se com autonomia e

senso de justiça sobre questões do cotidiano e da sociedade, em defesa de uma vida digna e com qualidade para todos. (PCC 27, p. 7).

[...] pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade; reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, entre outras posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência (PCC 16, p. 13).

[...] desenvolver o senso crítico e participar da construção da cidadania no âmbito de sua responsabilidade [...] para promover a integração e a promoção de pessoas vulneráveis e de risco para uma sociedade de justiça e paz. (PCC 37, p. 6).

[...] agir com autonomia, iniciativa, responsabilidade e consciência ético-profissional socioambiental. (PCC 39, p. 7).

Observamos nas análises acima o comprometimento com uma formação que capacite os futuros profissionais a intervir na realidade de forma a contribuir para as transformações sociais, a redução das desigualdades, a inclusão social, o avanço de processos emancipatórios e a garantia do acesso aos direitos sociais, bem como para a criação de soluções inovadoras para problemas do mundo real e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. As concepções acima expressam como os PPCs traduzem visões, compromissos e valores que dizem respeito à Educação Socialmente Responsável, revelada especialmente na formação humanística, ética e cidadã, tendo em vista o engajamento na construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável e conferindo pertinência social à educação superior. Da mesma forma, buscam concretizar nesse perfil aquelas concepções, fundamentos e estratégias identificadas no planejamento institucional.

Os valores mencionados expressam tanto a identidade de uma universidade confessional e comunitária quanto se relacionam às perspectivas contemporâneas de ética e cidadania já abordadas neste trabalho, que aqui retomamos. Princípios e valores nos planos pessoal, universitário e social propostos por La Jara et al (2006) e que envolvem dignidade, liberdade, integridade; compromisso com a verdade, excelência, interdependência e transdisciplinaridade; equidade social, desenvolvimento sustentável, solidariedade, cidadania, democracia e participação. Tais valores também se relacionam à proposta de Cortina (2005) para uma ética cívica e à competência cívica (COMISSÃO EUROPEIA, 2011b), como já citado: liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade e diálogo. Da mesma forma, encontramos proximidade entre o que é proposto nos perfis de egresso com as competências apresentadas por Villar (2009), e resumidas no quadro 6, a saber: atuação ética, valorização e respeito à diversidade, a inovação e criatividade e a gestão do conhecimento.

Em relação à gestão do conhecimento, esta emerge como um componente relevante na ESR e reitera dessa forma a conexão entre estes dois temas da RSU, como vimos nos capítulos três e quatro. A formação deve tratar de assuntos como:

[...] sociodiversidade, multiculturalismo e inclusão; exclusão e minorias; biodiversidade; ecologia; novos mapas sócio e geopolíticos; globalização; arte e filosofia; estética; políticas públicas [...] inclusão/exclusão digital; cidadania; ética; direitos humanos; violência; terrorismo; avanços tecnológicos; relações de trabalho (PPC 3, p. 7).

Noutro curso ficam claramente evidenciadas as:

[...] competências para conhecer, compreender, interpretar, analisar, planejar, intervir e avaliar os fenômenos presentes no contexto das relações sociais [...]; a capacidade de vincular os direitos sociais e a cidadania à vida cotidiana, rompendo com práticas clientelistas, corporativistas e paternalistas; [...]; a capacidade de intervenção cultural junto aos processos de integração/discriminação, expressão da cultura e da fala de grupos oprimidos (PCC 6, p. 17).

A conexão do objeto de conhecimento do curso com a realidade social ou mesmo com a responsabilidade social, embora seja pouco manifesta, fica exemplarmente evidenciada na citação a seguir:

A produção do saber [...] possibilita a ampliação e o enriquecimento da memória da sociedade [...] Na medida em que produzem continuamente saberes, acrescentam novas páginas de conhecimento à memória de nossa sociedade. Esta é uma atividade da maior responsabilidade social. Podemos e devemos, pois, mensurar e avaliar sempre melhor esta que é uma das funções mais importante. (PCC 35, p. 7).

A compreensão de que a responsabilidade social de cada curso requer o restabelecimento das conexões do saber científico e acadêmico com a realidade social e sua transformação é talvez a tarefa mais complexa e desafiadora para a RSU e a ESR, conforme já apontada no capítulo três por meio de autores como Morosini (2009), LOPEZ SEGRERA (2010), Santos (2005) e Didriksson (2012). De diferentes formas, a compreensão das conexões dos conhecimentos com a realidade se evidenciam, como pode ser visto também neste outro PPC ao tratar da formação de professores no curso, indicando a necessidade de ensinar a:

[...] pensar o espaço como totalidade, analisando os acontecimentos da atualidade numa perspectiva contemporânea e contextualizada [...]. O Licenciado deve saber teorizar as diferenças, valorizando as singularidades, tanto dos atores humanos como dos lugares, preocupando-se com a construção de uma sociedade justa onde as ações integradas têm prioridade, sabendo avaliar com respeitabilidade as relações homem-natureza. (PCC33, p. 7).

Observamos nos cursos que possuem bacharelado e licenciatura uma tendência comum de formar egressos capazes de estabelecer relações democráticas, contextualizar

criticamente a realidade social e os conhecimentos a serem ensinados de forma conectada com os problemas na comunidade em que está inserido (PPC 13), utilizando os conhecimentos para compreender e transformar o contexto sociopolítico (PCC 16). As relações com os alunos nas práticas docentes apontam para a formação de professores (egressos) como mediadores conscientes de seu papel na formação de cidadãos, incluindo a dimensão socioambiental, e para a formação do aluno como agente de sua própria aprendizagem, fomentando a autonomia e a criatividade.

O ensino deve ser sistematizado:

[...] respeitando a pluralidade contextual da realidade, levando em consideração, fundamentalmente, a justiça, a igualdade, o respeito e a responsabilidade em relação aos direitos e deveres dos cidadãos, bem como o desenvolvimento de competências [...] referentes à compreensão do papel social da escola. (PCC 24, p. 10).

As preocupações acima convergem para as dimensões da ESR que referem a importância do saber crítico e contextualizado na realidade social local e global e da instauração de relações de aprendizagem que contemplem as dimensões teórico práticas e oportunizem vivências e experiências na realidade do entorno sociocultural e a reflexão sobre as mesmas.

Finalmente, o desenvolvimento da capacidade de avaliar os impactos das ações profissionais aparece em alguns perfis de egresso em manifestações como "[...] ter uma visão humanística crítica e consistente sobre o impacto de sua atuação profissional na sociedade." (PCC 8, p. 8). Outro curso amplia, para além do impacto ambiental e social, a competência de "[...] avaliar o impacto potencial ou real de novos conhecimentos/tecnologia/serviços e produtos resultantes da atividade profissional, considerando os aspectos éticos, sociais e epistemológicos." (PCC 15, p. 13).

A análise do perfil do egresso nos PCCs em seu conjunto indica que todos os cursos, de diferentes maneiras, manifestam intencionalidades (e uns contemplam estratégias) para instituir projetos de formação profissional conectados com as complexas demandas contemporâneas do mundo do trabalho, em constante mudança. Tais conexões se explicitam principalmente nas competências cognitivas e comportamentais a serem desenvolvidas na formação e abrangem dimensões técnicas, éticas e políticas.

Com diferentes abordagens e frequências, os cursos demonstram a conexão com a questão social e/ou a problemática ambiental, a qual não está dissociada da dimensão

econômica, incluindo compromissos com as transformações na realidade social e com a cidadania, a democracia, a justiça social e a preservação e/ou conservação ambiental. Nesse sentido, alguns cursos trazem de modo mais explícito a formação humanística, sustentada em valores e princípios éticos, ampliando a visão de uma formação conectada, para além do mundo do trabalho, com as necessidades da sociedade como um todo.

Revelam, também, o diálogo, as interfaces e a incorporação de novas concepções e paradigmas pedagógicos que podem sustentar as desejadas mudanças. Questões como a interdisciplinaridade e a transversalidade, a relação teórico-prática e a aprendizagem socialmente pertinente aparecem de forma significativa em boa parte dos PPCs no perfil de egresso. Cabe destacar que a pertinência e relevância social da formação se faz presente, assim, conforme pode ser observado em muitas das citações acima.

Retomamos a ideia de que qualquer mudança pedagógica deve ser contextualizada na reflexão sobre as relações educação-sociedade (BERTRAND, 2001), de modo que os paradigmas emergentes na sociedade do século XXI traduzem-se em tendências e teorias pedagógicas contemporâneas que convergem e dialogam com riqueza de possibilidades para uma educação alinhada com a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável. No capítulo anterior situamos a proposta educativa eco-sistêmica de Moraes (2006; 2004) como ilustração de novas teorias pedagógicas. Aqui reiteramos que a aliança entre abordagens construtivistas, interacionistas, socioculturais e transcendentais na educação; o enfoque de totalidade e não fragmentação, percebendo o mundo como um todo complexo, holístico, ecológico e o conhecimento como histórico, social, provisório e relativo; a concepção de ensino como produção de conhecimento, com participação do sujeito cognoscente com autonomia, criatividade, criticidade e curiosidade (BERENHS, 2000), são algumas das características reveladoras da presença das novas concepções pedagógicas na educação e que constatamos no perfil de egresso.

Estabelecendo correlações entre o item 3.13 (responsabilidade socioambiental) e o 3.1 (perfil de egresso), verificamos que, na análise deste segundo, complementam-se importantes conteúdos que conferem sentido e consistência às propostas de uma Educação Socialmente Responsável. Constatamos o que vem sendo identificado ao longo da pesquisa: o modo como a responsabilidade socioambiental é percebida nos cursos de graduação é tanto expressão da forma como vem sendo concebida no macroplanejamento institucional quanto manifesta um

rico e dinâmico processo institucional de diálogo com os contextos emergentes na educação superior.

Embora a histórica visão filantrópica e do compromisso social dirigido às ações comunitárias tenha suas marcas como expressão de uma universidade comunitária confessional, diferentes formas de apropriação e tratamento do assunto permitem inferir sobre a presença de posicionamentos críticos não explícitos e, mais ainda, revelam concepções e estratégias de responsabilidade socioambiental que anunciam processos de transição em curso.

Na análise do perfil de egresso nos PPCs, encontramos expressões mais significativas desses movimentos. As intencionalidades referem conteúdos e estratégias de Educação Socialmente Responsável, indicativas de que muitos dos princípios, valores e concepções de RSU e de ESR vem sendo incorporados na formação acadêmica, para além das concepções tradicionais ligadas à filantropia e ao compromisso social vinculado à extensão. Entendemos que são grandes os desafios para a materialização dessas propostas, considerando as mudanças e mesmo rupturas que possam requerer, tanto em estruturas de pensamento quanto nas estruturas objetivas. Sabemos que temas como inter e transdisciplinaridade, que são essenciais na abordagem da complexidade, requerem condições objetivas que favoreçam e promovam a sua materialização, por exemplo, a flexibilização das fronteiras disciplinares entre cursos e novas conexões entre estruturas de unidades ou departamentos e áreas de conhecimento.

Diante das constatações acima, a escuta aos alunos dos cursos de graduação busca incluir a voz desses sujeitos e ampliar a percepção sobre as expressões da ESR na formação acadêmica, de modo a contribuir com indícios sobre como estão se materializando tais propostas e subsidiar novas ações voltadas a sua consolidação e/ou fortalecimento.

5.2 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL: APROXIMAÇÕES AOS POSSÍVEIS IMPACTOS EDUCATIVOS

Realizamos dois grupos focais, ao todo com 9 participantes, 3 masculinos e 6 femininos, procedentes das seguintes áreas de conhecimento: ciências exatas e tecnológicas, 1 aluno(a); ciências aplicadas, 2 alunos(as); ciências da saúde e biológicas, 2 alunos(as) e ciências humanas, 4 alunos(as). Como critério de homogeneidade no grupo, todos eram

estudantes da PUCRS cursando do VI semestre em diante e com faixa etária semelhante, entre 19 e 23 anos, exceto um participante, com 37 anos. Os grupos foram realizados no mês de outubro do corrente ano, nos dias 02/10 e 17/10.

Conforme o instrumento inicial aplicado para caracterização de perfil (APÊNDICE M – Ficha de Inscrição Grupo Focal), 8 alunos(as) participam de projetos de pesquisa na Universidade, 5 já atuaram em projetos de extensão universitária e 4 em projetos de voluntariado e solidariedade. Apenas um participante não tem experiência em atividade de extensão comunitária e/ou outra na área social.

Evidenciamos na composição de ambos os grupos a presença expressiva de alunos (as) que possuem experiências de engajamento em outros espaços de formação, para além do que é oferecido pelas disciplinas curriculares do curso. Identificamos que a maioria tem gosto/interesse por participar de atividades que complementem sua formação, em especial através de experiências na realidade social, seja na extensão comunitária, em atividades junto ao Centro de Pastoral e Solidariedade ou em organizações sociais ou projetos sociais, o que certamente predispõe esses alunos (as) a uma visão mais aguçada em relação a essa dimensão de sua formação acadêmica. A adesão espontânea a partir de convite por e-mail, bem como os retornos dos que efetivamente compareceram, demonstrando motivação e interesse em participar, permitem considerar que havia disponibilidade e mesmo expectativa dos presentes em refletir e contribuir sobre o tema da pesquisa, o que de fato foi constatado no decorrer do processo.

Tendo por base o número de participantes no grupo e as áreas de formação que foram abarcadas, ao lado dos critérios de amostra intencional referentes à saturação (MORAES, 2003), não podemos considerar que os dados coletados através desta abordagem sejam suficientes para esgotar a compreensão da questão norteadora quanto à percepção dos alunos. Vimos que a maioria dos participantes assemelha-se em relação ao engajamento e sensibilidade para a formação humanística, de modo que do primeiro para o segundo grupo observamos que as respostas começavam a demonstrar possibilidade de saturação. Por outro lado, uma ampliação da amostra neste caso possivelmente trará novos elementos, provavelmente com visões diferentes, tendo em vista refletir a diversidade dentro do grupo, mais do que a representatividade (BARBOUR, 2009). Nesse sentido, a riqueza das informações qualitativas geradas, indicando conteúdos relevantes para avançar na compreensão da questão e do problema de pesquisa, bem como de caminhos a serem

explorados em futuras investigações, foi o que motivou a apresentação e discussão dos resultados encontrados.

Nos dois grupos focais os participantes demonstraram prontidão para debater as questões. Participantes mais extrovertidos e enfáticos em suas colocações em alguns momentos predominavam, porém ambos os grupos demonstraram sensibilidade e capacidade de escuta e reflexão, o que fez com que, em algum momento posterior, e também com a nossa facilitação como moderadora, participantes mais introvertidos ou que tivessem opiniões diferentes da maioria, encontrassem espaço para se colocar, sendo escutados pelo grupo.

Dessa forma, em ambos os grupos foi possível perceber tanto algumas distrações, desconfortos ou mesmo silêncios em relação a opiniões diferentes, quanto momentos de diálogo, reflexão e observações que traduziam a elaboração de posicionamentos que se modificavam, ao refletir e/ou incluírem as percepções do outro. No geral, em especial no primeiro grupo, houve uma integração espontânea entre participantes, tanto durante as discussões, quanto em conversas paralelas e no horário do lanche. Interagiram positivamente também com a coordenação do grupo, participando e sentindo-se à vontade para solucionar eventuais dúvidas. No segundo grupo, as relações se mantiveram mais formais, mas também com um bom nível de interação.

Considerando que tanto a ética quanto a cidadania “[...] no contexto dos tempos pós-metafísicos em que vivemos, fundam-se, sobretudo, na ordem do argumento, que exige abertura, reconhecimento, diálogo e, portanto, presença do outro.” (GOERGEN, 2011, p. 10), entendemos que a experiência do grupo focal, se constitui, também, em espaço de formação. Dessa forma, traduzimos aqui fragmentos de falas dos alunos durante os debates, com base em Barbour (2009), as quais são reveladoras de percepções reconstruídas e/ou partilhadas no decorrer dos encontros.

O processo desenrolou-se em quatro momentos. Na chegada, as boas vindas, a apresentação da pesquisadora e da pesquisa, leitura e assinatura do Termo de Consentimento. Na sequência, cada participante foi convidado a preencher o perfil e apresentar-se, falando brevemente de sua trajetória, a escolha profissional e a motivação para participar do grupo, seu interesse no tema e/ou na pesquisa. Após este momento, adentramos nos debates sobre a responsabilidade social e a Educação Socialmente Responsável, com questões relacionadas ao conhecimento e posicionamento sobre esses temas e experiências em seu curso referentes à

formação ética e cidadã. Ao final, realizamos uma avaliação com os participantes sobre a experiência da participação no grupo.

Utilizamos como recursos para mobilizar os debates, quando necessário, slides com fotos e frases (APÊNDICE N - Material de Apoio para o Grupo Focal), o Projeto Pedagógico Institucional 2011 em relação ao item perfil de egresso (ANEXO B - Perfil de egresso no PPI 2011) e acontecimentos do cotidiano na Universidade e de conhecimento público, relacionados ao tema em discussão. No fechamento, antes dos agradecimentos e combinações sobre acesso aos resultados da pesquisa, escutamos os grupos sobre contribuições para qualificar a Educação Socialmente Responsável no ensino de graduação na PUCRS.

As ideias iniciais discutidas pelos alunos sobre responsabilidade social remetem à autonomia e responsabilidade com a sua própria formação e à responsabilidade individual em relação ao outro, ao ambiente e à sociedade. Essa responsabilidade se reflete tanto em atitudes e comportamentos que revelam altruísmo, mesmo que não costumem ser praticados, quanto no compartilhamento do conhecimento com quem não o acessa, tendo em vista contribuir para promover mudanças sociais. Ainda, implica "[...] sair da zona de conforto" e circular em vários mundos, como dito nos depoimentos abaixo (informação verbal)⁶:

É, ta em cima do indivíduo, [...] o quanto nós podemos fazer a diferença, o pouco que a gente vai aprendendo e quanto isso é significativo, assim, numa cidade do interior em que não existe universidade. Então, é o quanto cada um no coletivo, na universidade pode fazer a diferença, pode ser responsável mas isso não é fácil [...] aquela questão de autonomia, né. (M2). 2/10.

Pra mim tem o fato de que, estamos em uma sociedade que trata só do seu desejo, fazer o tu quer, tu já sabe o que tem que fazer pra ajudar as outras pessoas, pra ajudar a sociedade, mas não faz não que vá ser uma inovação ou uma mudança grande, até porque não tem, mas pegar o papel que ta no chão e botar no lixo, mesmo que não foi tu que colocou. Eu não sei como dizer, sei lá, [...] a maioria das pessoas, tipo, pensa em si ao invés de pensar no outro [...]. (R) 2/10.

Saindo um pouco da zona de conforto, daqui, acho que é ter direitos [...] Tu não tem mais aquele pensamento só em ti, a tua responsabilidade para fora também da PUCRS [...], eu enxergo isso. (G1). 2/10.

[...] quando eu entrei na PUCRS, eu reparei que [...] eu não entendia o que era “viva esse mundo”. Eu saí de um contexto de vulnerabilidade e daí eu caí aqui na PUCRS e “Viva esse mundo” que é enorme e eu não conseguia entender, eu achava inacessível pra mim, e daí participei de curso, me envolvi com algumas questões e comecei a circular mais dentro da universidade, aí conheci a Pastoral, comecei a me integrar mais [...] e hoje eu vejo como um contexto de “ah, que legal [...]”. (G2). 2/10.

⁶ Grupo Focal realizado em outubro de 2013.

Como instituição de ensino- o professor é um facilitador de conhecimento - está ali para te instigar, te orientar. Então nesse papel do educador deveria agregar a responsabilidade social, em cada palavra dele [...] em cada tema que ele aborda já deveria estar agregada alguma discussão, alguma ideia. Não é só voluntariado[...]. (N). 17/10.

Discutindo sobre ética e formação de professores, Goergen (2011, p. 126-127) aponta dificuldades enfrentadas pelas pessoas ao se socializarem em uma cultura cujos “apelos são altamente ambivalentes e fortemente orientados por interesses econômicos e mercadológicos”, os quais caracterizam um “hedonismo individualista que joga sombra sobre outros ideais de natureza social e coletiva, fundamentais para a vida feliz de todos”. As falas acima são ilustrativas do campo de tensões que envolvem a Educação Socialmente Responsável no tocante a valores morais que compõem a formação ética e cidadã e as ambiguidades e contradições em que se colocam os alunos, e com certeza também os professores e gestores de uma universidade, em relação a diferentes formas de pensar, sentir e agir que revelam conflitos de valores.

Já a outra associação feita, referente à preocupação com o conhecimento e a responsabilidade em relação a seu uso e acesso, remete ao já comentado questionamento sobre o lugar central dos conhecimentos e a formação de cidadãos e profissionais críticos que façam uso responsável e ativo dos mesmos, o que emerge na própria visão de alguns alunos. A discussão em grupo acaba por mobilizar outras visões sobre a responsabilidade social na/da universidade e ampliam a visão inicial mais individual:

Para mim educação socialmente responsável é relacionada a qualquer lugar, criar responsabilidade pelo outro. O socialmente é mega amplo [...] desacomodar alguma coisa que a universidade, não só a PUCRS, em geral, e a sociedade em geral tá acomodada.[...]. (E) 17/10.

A PUCRS mesmo como instituição, a sustentabilidade, o trato com aluno, isso é responsabilidade social também, as relações com tudo, professor, coordenador, a PUCRS como instituição deve estar voltada a esse olhar crítico e responsável também [...]. (N). 17/10.

A discussão sobre RSU e ESR leva naturalmente a outro ponto que temos abordado nessa pesquisa como fundamental na Educação Socialmente Responsável: as experiências teórico-práticas na realidade social. Na visão dos alunos, lembrando que a maioria participa dessas experiências, as mesmas são importantes para desenvolver atitudes e comportamentos socialmente responsáveis, conforme depoimentos abaixo:

[...] é o compromisso social que a gente tá fazendo, em grupo, que daí é diferente, [...] a gente tá trabalhando no ambiente social a responsabilidade, porque até que ponto tu tá disposto a levantar cedo, às 5h da manhã num sábado pra ir lá,

então, cadê esse compromisso? Até que ponto quer ter o contato com o social. [...] (G2).2/10.

Meu curso tem cadeiras que estimulam a fazer ações em organizações sociais, mas sem impor e depois se tu quer seguir o projeto o professor te apoia, também por parte dos professores, não todos, mas tem. [...]. (D).17/10.

O amor que eu aprendi a sentir pelas pessoas lá no Maranhão não tem como descrever, mas não é só lá no Maranhão, eu tenho que transportar isso pro meu dia a dia, aplicar tudo que aprendi lá. Quando voltamos eu pensei, ok N, recalculando a rota, a importância de sentir na pele e trazer para cá, é na relação com o senhor que tá lá na minha rua que vive na rua e eu interajo com ele , converso com ele. (N).17/10.

Aprender a conviver, porque num grupo de amigos tu seleciona, ali não, conhecer a realidade, não ter verdades prontas, e isso faz toda diferença.saber que tem o outro, conviver, dar espaço, tem que ter essa consciência, da diferença. (N). 17/10.

A diversidade de experiências de articulações entre ensino-extensão, mais recentemente condensadas na categoria aprendizagem–serviço (HERRERO; TAPIA, 2012) é uma das estratégias de destaque. Os programas de extensão e serviços têm sido identificados como a principal resposta das IES aos anseios das comunidades onde se encontram inseridas e às demandas da vivência da unidade teórica e prática nos cursos de graduação, pois ao mesmo tempo contemplam a ampliação de conhecimento, os interesses e necessidades das comunidades internas e externas e a responsabilidade social no espaço social onde atuam. Conforme HAAS a “[...] extensão tem a condição de propiciar aos alunos e docentes uma reflexão rigorosa sobre o saber e o fazer.” (2009, p. 22).

Nos debates no grupo os alunos trazem as diferentes experiências que identificam serem relevantes para uma Educação Socialmente Responsável e constataam que as mesmas decorrem apenas em parte de atividades articuladas pelo seu curso, por exemplo, em disciplinas com atividades práticas. As demais experiências decorrem da participação espontânea em projetos de extensão comunitária e em ações de voluntariado e solidariedade oferecidos, mas que não envolvem nem absorvem número significativo de alunos. Observamos que, nessas condições, tais atividades são ricas na aprendizagem da ESR porém possivelmente não são exploradas em toda a sua potencialidade em termos de estabelecer conexões entre ensino e extensão, de aprofundar e qualificar as aprendizagens e as contribuições sociais que geram e de uma maior amplitude de participação, que poderiam promover.

Considerando que uma universidade socialmente responsável compromete-se com a formação de profissionais com capacidade e responsabilidade de responder por suas ações e

impactos perante a sociedade, a metodologia aprendizagem – serviço solidário tem sido identificada como uma estratégia para conseguir que os estudantes egressem tendo adquirido esta competência (HAAS, 2009). Por outro lado, estas experiências, conforme sinalizado no depoimento a seguir, devem ser acompanhadas de reflexão que estimule o pensamento crítico, como forma de romper pré-noções e preconceitos, bem como reiterar práticas assistencialistas. Essa percepção corrobora o que também temos visto ao longo da pesquisa: a reflexão crítica sobre as experiências na realidade social durante a formação acadêmica possibilita efetivar uma Educação Socialmente Responsável.

Socialmente responsável, envolve a graduação, que prepare o acadêmico pra fazer um entendimento crítico da realidade há necessidade de fazer a crítica. Mas eu acho que isso vai muito do curso também. (G3). 2/10.

Importância de conviver, fazer parte, discutir é uma prática e estar no meio do diferente, te faz ver que o diferente é normal e nem tão diferente. Somos diferentes. Ponto. Por gênero, sexo, cor, tudo. A gente cria conceitos para conseguir organizar a sociedade e acabamos vivendo estes conceitos. Criamos barreiras e fica mais difícil gostar, respeitar. Tem que criar um círculo virtuoso para romper com isso. (E). 17/10.

A partir da reflexão sobre o compromisso com uma Educação Socialmente Responsável, surge a coerência entre o discurso e a prática na formação acadêmica:

“[...] os nossos professores, a gente vê muita incoerência, o comportamento deles, eu acho que tem que ter uma coerência com as práticas [...]” (M2). 2/10.

[...] no curso tem muito isso, tem professores que “ah, nós somos a nata da sociedade”, tipo nada do contexto social, temos é que ganhar dinheiro. Eu comecei a observar um pouco as pessoas [...] Tem uma professora que pratica muito e reflete com a gente, a gente fala “nossa, professora, ninguém faz nada, como é que a senhora vem com tanta esperança”, então tem professor que estimula olhar pro social, e tem o professor que estimula a olhar para o privado, é ambíguo.(G2). 2/10.

[...] tava falando sobre ética, mas na real não é ético, vários tipos de atitudes que não são éticas, então, é essa questão de coerência no discurso e na atitude o quanto é significativo , pelo menos pra mim é, porque eu penso: “bom, quem é tu pra ficar falando de alguma coisa, se tu faz e age de outra maneira?”, então, é uma forma também de através do exemplo do professor, não é só o conhecimento, é ele mesmo, colocando as suas atitudes e comportamentos, a gente vê e a gente acaba aprendendo, comigo é assim eu sei que é complicado, assim, uma coisa é tu falar e outra coisa é fazer, é bem importante. (G2). 2/10

“Não são muitos professores que querem, já é pós doutor, já foi para França, não tá afim [...].então não é só o aluno, o professor pode não estar afim também.” (E) 17/10.

“O desafio é para todos, não adianta a pessoa ir lá fazer a parte dela e ir embora, é uma atitude, que adianta, por exemplo, colete lixo na PUCRS mas em casa não...que adianta?” (D).17/10.

As falas acima remetem à já comentada noção de currículo oculto (APPEL, 1982). As normas e valores implícitos que são transmitidos, os quais comumente não são mencionados, segundo Moreira (2012), mais do que controle social, expressam lutas ideológicas e políticas em direção à manutenção do *status quo* ou em direção a mudanças sociais. Como coloca Vallaey (2006a), analisar o currículo oculto permite pensar criticamente o ensino e os riscos da reprodução das injustiças e patologias sociais, bem como responder sobre que ética, que forma de vida e valores realmente transmitimos.

O currículo projetado e o praticado, a partir de uma perspectiva complexa, revela contradições, conflitos e resistências, se constituindo como espaço onde pode se estabelecer "[...] um diálogo voltado não para a conformidade e acordo, mas sim para compreensão, a tolerância e o respeito entre as diferentes, um diálogo voltado para manter a diferença, não eliminá-la." (MOREIRA, 2012, p. 19). Tornar mais explícitas essas normas e valores e discutir as diferentes forças presentes na ação educativa parece ser um caminho para efetivar propostas abertas que contemplem o diálogo entre diferentes racionalidades, visões de mundo e projetos de sociedade que coexistem em um mundo diverso, complexo e plural, os quais se produzem e reproduzem na universidade.

Para além dos direitos humanos e dos valores universalmente pactuados, a possibilidade de que do diálogo das diferenças possam emergir consensos necessários que sejam válidos para os grupos envolvidos, ainda que provisórios, é uma alternativa histórica inaugurada pelas racionalidades emergentes no século XX e que desafia os currículos a contemplar, ampliando as esferas de participação e pactuação na sua elaboração. Abrir espaço para dialogar e refletir sobre as "[...] incoerências" apontadas pelos alunos, sobre as incoerências em que todos estão implicados e são protagonistas, enfrentar os dilemas, esse um desafio de uma Educação Socialmente Responsável.

A materialização dessas propostas nas ações de formação tem ainda muitos caminhos a serem ainda explorados. Na percepção de um participante a ESR é abordada nas disciplinas obrigatórias de formação humanística e religiosa. O assunto mobiliza a discussão e emergem diferentes percepções sobre essas disciplinas, sobre a obrigatoriedade das mesmas e a potencia que possuem ou não para desenvolver a responsabilidade social. Ainda que tenham sofrido atualizações, como visto no capítulo 4, parece que na percepção de alguns alunos tais disciplinas ainda carecem de maior sentido e integração com a sua formação profissional:

Eu acredito que isso possa ser na disciplina que a gente tem de religião e de ética [...], só que não devia ser obrigatório. Quer dizer, não sei se deveria ser ou não obrigatório, vou pensar [...]Talvez uma disciplina, porque acho que deveria ser abordado, não todo o curso, todas as disciplinas, mas, tipo, pelo menos alguma coisa sobre isso. (R). 2/10.

Responsabilidade Social está bem fraca, nas cadeiras teóricas das disciplinas obrigatórias de sociologia, filosofia traz um pouco, tiraram um monte de coisas importantes, é tudo muito "en passant"...Entender o fundamento, como a maioria dos alunos não gostam dessas matérias mais teóricas, de muita reflexão, foram retiradas, agora é tudo mais a prática. (N). 17/10.

Provocados com afirmações sobre o perfil de egresso conforme consta no PPI (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2011d) e com a concepção de ESR relacionada à formação ética e cidadã, os alunos assim se manifestam na discussão:

Vejo meu curso muito preocupado com a parte técnica, os conteúdos, isso acontece mais na parte de depois da aula, tu vai encontrar/conversar o professor e ele comenta sobre isso, a realidade social, contexto brasileiro, mas nunca, digamos, como algo acadêmico, em aula, pelo menos na minha parte, no sexto semestre, não se fala na parte social. (R). 2/10.

No meu curso, eu faço bacharel e licenciatura, os dois falam do social, assim, talvez nas disciplinas ali não esteja o nome, mas dentro das disciplinas, no plano de ensino tem, é trabalhado bastante, os professores falam muito isso, tanto que eu aprendo muitas coisas disso de tu formar cidadãos, cidadania, os professores trazem bastante da parte social, tu vai ser contratado por uma empresa porque tu é bom, mas tu vai ser demitido porque tu não te relacionou com as pessoas [...] então, nós temos que trabalhar isso aqui, né, as pessoas, o relacionamento. (G1). 2/10.

Aproveitando o gancho meu curso é especialista no social, é nosso objeto de trabalho, é o que a gente discute a formação inteira, então, a gente discute isso o tempo inteiro. (G3). 2/10.

No meu curso não aparece nada, a gente é instigado a ser melhor para que o outro não te passe, se sobressair, ter títulos, créditos, ser melhor, acho que isso é assim nos cursos, a maioria. O que eu esperava encontrar na Licenciatura acabei encontrando noutros projetos fora do curso e agora com o PIBID também está proporcionando que a gente se insira em escolas e tenha uma certa liberdade para mudar algumas coisas mas, nas disciplinas não vejo nada disso, nem nas ementas e mesmo que tivesse nas ementas seria algo muito teórico mesmo. Não é só a PUCRS. (E). 17/10.

Nas falas alguns alunos explicitam claramente que foi nas experiências em projetos de extensão comunitária que encontraram espaço para desenvolver essas outras dimensões da formação, relacionadas a comportamento ético, cidadania e aspectos relacionais.

Buscando tornar mais tangíveis as relações da ESR com cada área profissional, questionamos o objeto da profissão e a relação com a dimensão social e ambiental. Os participantes interagem e exploram a dinâmica de seus cursos e, a partir das diferentes percepções mais distorcidas ou mais realistas de uns sobre as áreas dos outros, dialogam, se

escutam e identificam algo que é comum: de alguma forma todas as áreas respondem a necessidades sociais e podem estar mais ou menos comprometidas com as mudanças na realidade social, por meio do conhecimento que produzem e das ações profissionais. Identificam complementaridades entre áreas humanas e tecnológicas e verificam que muitas inovações tecnológicas podem impactar em questões ambientais e na própria questão social, na pobreza e na redução da desigualdade, o que também passa por decisões políticas.

É, tem um aparelho que pelo infravermelho pega os movimentos das pessoas, é usado em pesquisas para parte de realidade virtual, que é onde eu trabalho. O projeto de mestrado de um cara é um protótipo para botar uma câmera no chapéu ou alguma coisa assim, para um cego, ele andar na rua e a câmera identificar se aquele lugar tem alguma coisa ou não, e vibrar, tem um cinto ou alguma coisa no peito que faz vibrar mostrando o quanto esta perto, longe, essas coisas. Também tem soluções para o transporte que podemos criar. Então, me dou conta que tudo o que a gente vai fazer lá dentro vai ser para o social, de alguma maneira, só que a gente não tem o convívio, não sabe o que vai estar impactando. Essa parte não é abordada, só aborda como é que faz e deu, às vezes pode ser a parte mais importante, saber porque ou para que tu ta fazendo. (R).2/10.

A formação interdisciplinar ganha sentido a partir dessas constatações. Os participantes aprendem uns com os outros esclarecendo diferenças conceituais, conforme depoimentos abaixo:

Nossa, acho que dentro do meu curso faz todo o sentido porque a gente acabou criando especialidades, e aí cada um foi para cada área, acho que unir todas as áreas só tem a crescer e vai trazer muitos benefícios pra sociedade, porque um vê uma demanda, outro vê a demanda e assim a gente pode implementar e complementar um ao outro curso [...]. (M2). 2/10.

É que o multi tem vários profissionais, mas trabalham separadamente, é aquela questão de vários olhares em conjunto pra mesma realidade, eu acho que o interdisciplinar seria fundamental em qualquer área, em qualquer campo de atuação que tenha a troca de saberes. (G3).2/10.

Embora sejam constatadas questões referentes à formação ética e cidadã, quando aprofundamos a compreensão sobre o compromisso como futuro profissional em relação à responsabilidade socioambiental, surgem posições contrárias e/ou reticentes. Aparecem de maneira mais clara duas visões: uma que, pela própria natureza da profissão, da atuação profissional busca transformações sociais e acesso aos direitos sociais; a outra, pelo mesmo motivo, ou seja, a natureza e objeto do curso, que faz com que a responsabilidade socioambiental não faça parte diretamente do contexto do futuro profissional. Pela fala de um dos alunos, parecem incompatíveis as motivações de "ganhar dinheiro" com formas de

trabalhar e/ou pensar soluções que sejam sustentáveis do ponto de vista econômico, social e ambiental:

“Eu como sou do [...] pretendo com certeza mudar essa a sociedade.” (G3).2/10.

Olha, na minha parte não tem muito o que dizer sobre isso , porque eu não vivencio eu vou me formar e fazer o que normalmente uma pessoa que se forma em [...] faz, vai pra empresas, vai muito pelo dinheiro, isso é que tá no pensamento de quem tá cursando [...]. (R).2/10.

A gente nuca vai reproduzir o que a gente julga perfeito ou não 100% Hoje vejo que a profissão é separada do fazer algo, mas acho que tá mudando, as pessoas estão começando a juntar, ver isso como um todo e além de fazerem algo acabam se destacando por serem pessoas mais humanas também. Não é fazer para ter um lugar no céu, mas de coração, porque acredita, e tudo conspira melhor. Além do conhecimento técnico tem que levar o conhecimento humano. (E).17/10.

Vemos que fica claramente colocado o desafio de avançar na concepção da ESR de modo a restabelecer a ligação dos conhecimentos e das profissões com a natureza e a sociedade, integrando questões econômicas e de atendimento às demandas e requisições do mercado de trabalho, com a consciência dos impactos e responsabilidades do conhecimento e de diferentes saberes e as ações profissionais na sociedade. A possibilidade de unidade na diversidade através do diálogo que pode transcender as fronteiras disciplinares típicas de cada curso aparece aqui como desafio a ser encarado. Tal possibilidade não é dada, necessita ser construída de forma consistente, sistemática e competente na formação.

Como coloca HAAS (2009), construir uma universidade interdisciplinar requer que as ações didático-pedagógicas também sejam planejadas e desenvolvidas integradamente, em termos de conteúdos e ações. Segundo a autora,

[...] a integração precisa ser ultrapassada para alcançar a interação, na qual se dá realmente a interdisciplinaridade. Interação é entendida aqui como prática dialógica, como reconhecimento da especificidade de funções e papéis, como tarefa comum, como troca, ajuda, cooperação e, sobretudo, como ação refletida. Pensar em uma universidade interdisciplinar remete-nos a um ensino vivo e concreto que visa à construção de um saber-fazer como resultado do casamento da teoria com a prática, de uma prática experimentada durante o período de formação. (HAAS, 2009, p. 22).

Por outro lado, é igualmente importante considerar que a solidariedade e o voluntariado, como práticas sociais históricas na América Latina, passam a ser profundamente questionados e começam a ser superados, no caso brasileiro em especial a partir da década de 90. Como já visto, a própria concepção de responsabilidade social é colocada no cerne da discussão sobre o modelo de gestão social contemporâneo, provocando a reflexão sobre as responsabilidades e competências do Estado, da sociedade civil organizada e do mercado no enfrentamento das ameaças ambientais e das desigualdades sociais, que se manifestam em

múltiplas expressões da questão social. O viés assistencialista e paternalista, associado às lógicas de tutela e da dependência, que tradicionalmente tais práticas veicularam e reiteraram, diante do avanço dos direitos sociais, das políticas públicas e da cidadania, mobilizam a ruptura com as mesmas e a instauração de novos processos socioeducativos.

Explorando ainda no grupo temas atuais relacionados a preconceito, discriminação e respeito à diversidade a partir de acontecimentos cotidianos, os participantes expõem percepções sobre como esses temas são abordados na sua formação e demonstram as diferentes formas como se manifestam:

Isso é no dia-a-dia, entre colegas do curso é comentado. É porque tem muito de informação e muitas coisas aparecem para a gente. Tem muita intolerância, até dentro do meu grupo, assim, de colegas, que ah, comigo não, na parte de opção sexual, e até assim, por exemplo, “ah, tu não é nerd” “tu não deveria estar nesse curso se tu não joga tal coisa”. Até nesse ponto existe um pouco de discriminação. (R).2/10.

“Mas to apavorada como tem jovens ainda racistas, eu acho uma coisa tão antiga isso, tipo, nossa, racismo, pelo amor de Deus, acho ridículo isso e ver que existe isso, eu fico apavorada.” (M2). 2/10.

“Tem vários tipos de preconceitos, esses dias conheci umas gurias e pensei, meu Deus essas gurias são super simpáticas e legais e fazem[...]. A gente precisa interagir mais aqui dentro.” (D).17/10.

“O nosso curso circula pouco noutras disciplinas de outros cursos, tu fica muito no teu meio com as pessoas do teu meio e esses estereótipos ficam mais sólidos porque tu não têm a oportunidade de estar com o outro.” (E). 17/10.

Sobre a responsabilidade do curso em tratar do respeito à diversidade e da não discriminação assim expressam:

Olha, acho que meio que até deve, talvez não o professor, mas todos deviam falar sim sobre isso, as vezes tem intolerância também do professor, ou dos colegas, as vezes o preconceito, talvez a pessoa tenha vindo de uma situação até de casa, porque os pais às vezes dizem algumas umas coisas, por exemplo, a minha avó, há um tempo atrás era racista e com o tempo ela foi mudando, na época dela tinha, agora mudou, ela viu que não é como os pais dela ensinaram, então talvez não seja obrigação da faculdade mas algumas famílias podem não ter mudado, então seria legal a universidade falar sobre isso também. (R). 2/10

A mistura é enriquecedora, mas os professores também tem que te passar ética, ter espaços de discussão, eu faço parte de um grupo fora que a gente discute assuntos, coisas da vida, e ali a gente vai construindo uma ética, valores, já mudei de posicionamento várias vezes e isso é muito construtivo, podia ter esses espaços aqui. (N). 17/10.

A gente pressupõe que quem chegou até aqui seja um cidadão responsável e tenha ética, mas isso supõe uma base, e não é assim, a gente precisa discutir estes temas aqui. Talvez seja o lugar em que muitos poderão não digo aprender, mas pensar, se formar, se informar. O professor deve criar oportunidades, discutir, não dá para achar que quem chega aqui tem essa ideia, muita gente chega sem ter noção do que seja ser um cidadão ético. (J). 17/10.

No avanço da discussão sobre o que seria importante abordar na formação de graduação dentro da responsabilidade da formação ética e cidadã emergem novas reflexões sobre outras possibilidades:

Ter uma cadeira de responsabilidade social eu penso que não ia ser uma coisa tão eficaz porque se tu tá sendo obrigado, tu não tá por inteiro, tu não tá indo pela tua vontade. Pelo que eu vejo dos meus colegas na cadeira de ética e de humanismo, é uma coisa que tu vai lá, senta, ouve o cara falar, volta pra casa e, tipo, nada, então teria que ser uma coisa abordada de maneira diferente, teria que ser com cada disciplina, por todos os professores. (R). 2/10.

No meu curso já tá inserido isso em praticamente muitas cadeiras, mas sobre esse questionamento, acho que seria algo bacana ter uma saída de campo, por exemplo, uma cadeira que proporcionasse isso, ir para a realidade social, todos os cursos, uma prática voluntária. (M2). 2/10.

“Sim, claro, onde a gente tivesse contato e depois questionasse, acho que isso seria bem bacana porque a gente tá muito na teoria.” (M2). 2/10.

Antes de qualquer coisa, a gente tem que ter uma crítica, senão acho que é uma ação meio vazia, ter disciplinas pra isso, mas não por obrigação, seria mais uma cadeira Pensar no estudante que trabalha, que estuda, que é cobrado, já acho que é difícil, é um limite [...]. (G3). 2/10.

“Precisa grupo de estudos, a gente precisa discutir, por exemplo essa questão de ser obrigatório, eu não sei, mas agora a partir dessa conversa aqui vou pensar, é uma ideia, achei bacana.” (N). 17/10.

Ao resgatar a questão da universidade e dos valores, convidamos a uma palavra final sobre o que elegeriam como essencial na sua formação profissional, para além do conhecimento técnico. Destaca-se a coerência nas atitudes, a responsabilidade com o que vai fazer, o pensar no coletivo e não só estar preocupado consigo mesmo, o protagonismo, o engajamento em espaços de diálogo e a abertura.

Retomando conceitos e indicadores da ESR na formação, observamos que as discussões percorrem temas relacionados à atuação ética, enquanto demonstra sentido ético sustentado em princípios e valores de justiça, bem comum e dignidade em sua atuação como pessoa, cidadão e profissional e à valorização e respeito à diversidade, como reconhecimento do outro em sua dimensão humana, compreendendo que as diferenças sociais, culturais e de capacidades enriquecem a convivência. Da mesma forma, alguns valores morais como

liberdade, solidariedade e diálogo são observados nas falas dos alunos (CORTINA, 2005). Reiteramos, assim, que a formação não se refere unicamente à aquisição de habilidades profissionais, mas também:

[...] à capacidade de utilizá-las a partir dos *valores éticos de cidadania*, a partir dos valores de uma ética cívica consciente da igual dignidade de qualquer pessoa, seja qual for a sua capacidade mental e profissional, e disposta a organizar de tal modo a vida em comum que a diversidade de talentos não produza grandes desigualdades sociais” (CORTINA, 2005, p. 98).

Finalmente, na avaliação percebemos que as discussões mobilizaram os alunos:

“Vim ver o que é, não sabia, se teria que me comprometer ou não [...] mas enfim, vim, ouvi, vou analisar, isso é o importante.” (D).17/10.

“Refletir, ver o que vou usar daqui, para mim desconstruiu mais algumas coisas, incomodou, vou seguir pensando. Levo uma possibilidade de uma noite de reflexão.” (E). 17/10.

A gestão dos impactos, como fundante da RSU na contemporaneidade, desafia a conhecer e intervir sobre fenômenos humano-sociais e sobre dimensões materiais que, em sua perspectiva teórica, permitem alto grau de abstração e relatividade como são, por exemplo, os temas da formação humanística, da ética e da formação cidadã, no caso específico dos impactos educativos.

Assim, identificar os possíveis impactos educativos, negativos e positivos na formação, torna-se uma estratégia importante para aproximar o discurso das práticas e atingir os resultados desejados. Praticar os princípios da RSU poderia ser uma forma de responder a obstáculos que não têm permitido consolidar uma inovação e integração entre as funções substantivas da universidade. A afirmação de Villanueva (2012, p. 229, tradução nossa) de certa forma condensa o que pode significar essa mudança:

[...] assumir o paradigma da RSU implicaria renovar o modelo educativo e as estratégias pedagógicas para favorecer aprendizagens permanentes e socialmente pertinentes, aprendizagens baseadas em problemas e projetos sociais que coloquem os estudantes em contato direto com as comunidades, aprendizagens baseadas na transdisciplinaridade [...]. Isso obrigaria a revisar os currículos em relação aos problemas que afetam aquela comunidade interlocutora da universidade.

A análise de dados que emergem do grupo focal permite enriquecer a compreensão sobre como a ESR tem se concretizado na formação acadêmica, na perspectiva dos alunos participantes da atividade. Nesse sentido, alimenta o processo de investigação sobre o objeto

de pesquisa e amplia as possibilidades de diálogo com o problema, introduzindo novos elementos como expressões da ESR no ensino de graduação da PUCRS.

A complexidade dos próprios impactos se revela nas falas dos alunos quando são consideradas questões sobre as relações da universidade com o ambiente e a sociedade e sobre as dificuldades em implantar propostas, bem como quando compreendem contradições e desafios que perpassam todos os sujeitos do processo, as suas próprias inclusive, e que encontram no diálogo possivelmente a principal possibilidade de enfrentamento.

Podemos vislumbrar, pela participação dos alunos, que a formação acadêmica tem mobilizado reflexões sobre os temas da ESR, embora com fragilidades, incoerências e lacunas, e gera inquietações e questionamentos. Acima de tudo, encontra terreno fértil para ser discutida. Também verificamos que, quando não dentro do próprio curso, existem espaços institucionais onde alunos interessados podem ter experiências teórico-práticas na realidade social, interagindo com colegas de outros cursos, experiências essas que parecem resultar em aprendizagens significativas, gerando impactos positivos na sua formação ética e cidadã, segundo suas falas. Identificamos que em alguns cursos já estão sendo mais incorporados princípios e práticas de ESR, condizentes com o perfil de egresso que expressam.

Tais constatações permitem concluir que a formação repercute nos alunos como cidadãos e futuros profissionais em diferentes sentidos e direções, indicando que os impactos educativos extrapolam os conhecimentos apreendidos e que a forma como tais conhecimentos são produzidos e reproduzidos produz efeitos na formação. Além do mais, comportamentos, coerência e abordagem de temas complexos ligados à ética e à cidadania são elementos observados, buscados e /ou esperados, seja na relação com os próprios colegas, seja na relação com os docentes.

Nesse sentido, as lacunas, dilemas a enfrentar e expectativas não atendidas também identificados revelam necessidades e oportunidades em relação ao aprimoramento da formação ética e cidadã nos cursos de graduação, condizentes com o que é expresso no macro planejamento institucional e nos PPCs.

O estudo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos revela que o diálogo com a responsabilidade socioambiental é emergente na universidade. Seguindo a orientação institucional sobre a inovação curricular, é a partir do ano de 2009 que a RSA começa a ser efetivamente incorporada nos PPCs.

Verificamos que a maioria dos PCCS focaliza a dimensão ambiental ou a dimensão social e relaciona a RSA a algumas disciplinas. Aparece com menos frequência a concepção que integra de forma ampla as dimensões sociais e ambientais e que envolve a organização como um todo, em suas esferas acadêmica e administrativa, implicando processos educativos transversais, inter e transdisciplinares. O caráter histórico recente, a necessidade de cumprir exigência institucional vinculada ao SINAES, sem haver um tempo para o conhecimento do assunto com maior profundidade, como também possíveis críticas e resistências à responsabilidade social e sua apropriação pela educação, possibilitam compreender tanto os avanços quanto os aspectos a serem enfrentados, aprofundados e qualificados como parte dos contextos emergentes na educação superior.

Conforme identificamos nesse capítulo, o perfil de egresso demonstra com mais consistência o diálogo com demandas por uma formação humanística, ética e cidadã que, na perspectiva teórica deste estudo, são condensadas na categoria da ESR. As intencionalidades expressam esforços, compromissos e empenhos das Unidades Acadêmicas em traduzir nos Projetos Pedagógicos de Curso e no perfil de egresso em especial, uma formação que contemple as dimensões cognitivas e comportamentais, articulada com os desafios de mudança social e conectada às realidades sociais locais e globais, preparando para interagir em um mundo complexo.

As percepções dos alunos, justapostas a estas intencionalidades, refletem diferentes matizes que carecem ser mais bem conhecidos e compreendidos, tendo em vista um melhor alinhamento entre as propostas, as práticas e os resultados e impactos da formação. Ainda que não tenha uma expressão mais significativa em termos de amplitude, a qualidade da escuta aos alunos, através do grupo focal, permite chegarmos ao final da pesquisa identificando desafios em direção ao fortalecimento de uma Educação Socialmente Responsável nos cursos de graduação de uma universidade comunitária, no caso a PUCRS.

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, identificamos outras investigações que apontam desafios à responsabilidade social no ensino de graduação. Silva e Chauvel (2011) sugerem medidas práticas para as instituições de ensino que desejam reforçar a responsabilidade social na formação, entre elas a formalização de sua inclusão em ementas de disciplinas e nos currículos, a mudança de foco no tratamento dado ao tema na universidade como um todo e a abordagem prática, através da exposição a iniciativas reais de responsabilidade social. Em outro estudo, Gonçalves-Dias, Herrera e Cruz (2013) analisam os

desafios e dilemas enfrentados por uma IES para inserção da disciplina Sustentabilidade e constatam que as mudanças exigem das instituições compromissos mais profundos para se transformarem em comunidades-aprendizes em relação à sustentabilidade, reiterando que a responsabilidade social envolve e implica a organização como um todo, conforme vimos no capítulo 3.

Os desafios e dilemas apontados pelos pesquisadores têm similaridades com questões reveladas na nossa pesquisa. A abordagem sistêmica, o pensamento crítico e reflexivo e o caráter interdisciplinar são desafios que também verificamos em relação às estratégias de ESR nos PPCs. Os dilemas para contemplar tais desafios, conforme a citada investigação, envolvem a superação do formato disciplinar dos cursos, a dificuldade de mobilização e envolvimento institucional como um todo, o enfoque fragmentado das práticas e a necessidade de conteúdos acadêmicos críticos e reflexivos que gerem soluções criativas e inovadoras e de estratégias didático-pedagógicas que vão além do nível técnico e sistematizado (GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013). Identificamos que tais dilemas parecem comuns à realidade das universidades e expressam as dificuldades de introduzir novas racionalidades e abordagens paradigmáticas que envolvem profundas mudanças de mentalidade.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos expressam intencionalidades construídas nas interfaces com as requisições legais e conceituais, com as demandas sociais globais e de cada área de formação e, conforme alguns explicitam, com a missão e identidade da universidade. Essas intencionalidades fundamentam-se em diferentes racionalidades e visões de mundo e encontram o desafio de sua efetivação na relação com os alunos, especialmente por meio da ação pedagógica. Cada vez mais, os PPCs precisam resultar de consensos, do diálogo produtivo entre diferentes posições teóricas, políticas e ideológicas. A necessidade de abrir a discussão sobre projetos de universidade e de formação profissional que permitam explicitar as posições que são produto da própria realidade contraditória e paradoxal onde se constroem, com consciência de suas implicações, consequências e impactos, se impõe como um caminho a ser trilhado.

Essa parece ser uma possibilidade coerente com a proposta de ESR que pretenda, mais do que veicular uma verdade ou uma forma única de responder a uma realidade complexa, ampliar a percepção crítica e contribuir para a formação que inclua as dimensões da ética e da cidadania mais do que na formação, na vida.

Os desafios e dilemas instigam a formulação de estratégias que fomentem o avanço da RSU e da ESR. As considerações e descobertas nos permitem revisitar a tese que sustenta este estudo. Do diálogo entre as referências teóricas e a realidade empírica investigada, retornamos aos objetivos da pesquisa e avançamos na proposição de novas construções que possam alimentar a Responsabilidade Social Universitária comprometida com a qualidade com pertinência social, a partir da Educação Socialmente Responsável.

É o que faremos nas considerações finais do trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto das relações universidade-sociedade, a Responsabilidade Social Universitária se constitui em importante força propulsora da educação superior como bem público, comprometida com a qualidade com pertinência social e voltada à promoção do desenvolvimento sustentável. Ao longo desta pesquisa, discorreremos sobre a Educação Socialmente Responsável em universidade comunitária, como parte desse processo e no âmbito da RSU, tendo em vista a formação ética e cidadã, expressa na missão socialmente responsável da universidade.

Identificamos que esse caminho vem sendo trilhado pelas universidades, especificamente pela PUCRS, campo empírico da pesquisa, em um ambiente competitivo onde disputam diferentes projetos de educação, num cenário de transição em que as IES têm sido exigidas a empreender múltiplos esforços para assegurar sua legitimidade e sustentabilidade.

Compreendemos que a sustentabilidade das universidades, em especial nos países em desenvolvimento, passa tanto pela decisão estratégica de não sucumbir de forma unívoca às pressões para uma educação como serviço comercial, quanto pela competência administrativa e acadêmica de se movimentarem de forma criativa e propositiva nesse cenário, dialogando com as contradições e as diferentes tendências presentes e assumindo a Educação Socialmente Responsável como um dos diferenciais de um projeto institucional de excelência com pertinência social.

Identificamos na PUCRS, uma universidade comunitária e de caráter confessional, propostas e práticas que apontam para essa perspectiva. O caráter híbrido que assume a universidade, expressa uma simultaneidade de estratégias direcionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico, ao empreendedorismo, à qualidade da formação acadêmica e ao desenvolvimento humano-social.

O papel a ser desempenhado pelas universidades na transição para a sustentabilidade tem lugar de destaque a começar por sua contribuição na construção de uma visão mobilize as organizações à criação de novos modelos de desenvolvimento econômico, social e ambiental. Este se constitui talvez em um dos maiores dilemas e desafio para o século XXI. Ao se empenhar em abrir espaços para discussão e construção de possíveis consensos sobre

princípios e valores socialmente responsáveis, a universidade pode fomentar a mudança cultural e encorajar ao enfrentamento desses desafios e dilemas, por meio da permanente busca por coerência e por soluções inovadoras em seus quatro processos-chave: ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional.

Especificamente em relação a Educação Socialmente Responsável, conforme verificamos, diferentes preocupações, motivações, inquietações e interesses mobilizam os pesquisadores a desvelar a influência de disciplinas e metodologias teórico-práticas na formação ética, política e cidadã dos estudantes e a inserção de temas como sustentabilidade, responsabilidade social e solidariedade na formação acadêmica. Alguns desses estudos assinalam desafios e dilemas e a emergência de novas epistemologias e abordagens curriculares para materializar uma formação humanística, ética e cidadã, confirmando que a gestão responsável dos impactos educativos implica avançar na construção de indicadores que evidenciem uma formação cidadã e profissional responsável.

Entretanto, em sua expressiva maioria esses estudos enfocam experiências em andamento na dimensão particular de alguns cursos de graduação. Na presente pesquisa, ao investigarmos o conjunto dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação buscamos, diferentemente, alcançar uma visão ampla na perspectiva da horizontalidade do movimento institucional da ESR. Daí o problema de pesquisa, voltado a compreender como se expressa a Educação Socialmente Responsável no ensino de graduação da PUCRS, a partir da primeira década do século XXI até os dias de hoje.

Para responder às questões de pesquisa, partimos da análise das manifestações da Responsabilidade Social Universitária no planejamento institucional da PUCRS, para então nos debruçarmos sobre a essência da missão educativa da universidade. Identificamos que as manifestações da RSU e da Educação Socialmente Responsável na PUCRS se constituem e se expressam nas bases materiais e de gestão institucional, no contexto das complexas interações com o movimento mundial e nacional da educação superior.

A análise dos documentos institucionais (planos estratégicos e planos de desenvolvimento institucional, com o suporte dos relatórios sociais e do questionário do U-Benchmarking) permitiu identificar os movimentos de mudança na PUCRS a partir da entrada do século XXI e analisar o direcionamento que vem sendo dado ao processo de expansão e consolidação da universidade, no contexto de uma instituição de ensino superior privada sem fins lucrativos, comunitária e confessional. No âmbito da ESR, verificamos por meio dos

Projetos Pedagógicos dos Cursos como as ações de formação se traduzem em propostas e práticas de responsabilidade socioambiental e buscam produzir impactos educativos junto aos egressos em relação à formação ética e cidadã.

De forma mais precisa, constatamos que:

- a) o planejamento estratégico institucional é implantado na entrada do novo século e revela as formas como a universidade interpreta os cenários e se organiza na interação com a sociedade e o ambiente, em um contexto dinâmico de mudanças, pressões e demandas que desafiam a sua legitimidade e sustentabilidade;
- b) um crescente processo de abertura, diálogo e ampliação do escopo das relações universidade-sociedade se manifesta nos documentos de planejamento estratégico, da primeira para a segunda edição (2001-2010 e 2011-2015). Um conjunto de opções estratégicas voltadas à sustentabilidade do crescimento, à qualidade, a excelência, à inovação e ao empreendedorismo, revela uma universidade que dialoga com referências internacionais e nacionais orientadoras e normalizadoras da educação superior e que procura integrar no processo de mudança os desafios do desenvolvimento científico e tecnológico, da internacionalização e da modernização da gestão com a missão, a identidade e os valores institucionais inerentes a seu caráter confessional e comunitário, promovendo uma formação integral ética e cidadã e atenta a sua pertinência social;
- c) a Responsabilidade Social Universitária nos documentos de planejamento estratégico e nos planos de desenvolvimento institucional do mesmo período (PDI 2006-2010 e 2011-2015) é abordada como princípio de gestão e como objetivo estratégico, associada ao desenvolvimento de ações comunitárias e de caráter social. A concepção de responsabilidade social relacionada ao compromisso social da universidade aparece de forma predominante nos documentos e contém as marcas históricas da filantropia, porém é evidente um processo de transição tanto em relação ao amadurecimento para uma concepção de cidadania e direitos sociais, no que se refere à compreensão deste compromisso social, quanto em relação à ampliação da percepção de que tal responsabilidade social na universidade não se limita à extensão, pois

- envolve a integração com o ensino e a pesquisa, como expressa o segundo planejamento estratégico, e com a gestão;
- d) um conjunto de objetivos, estratégias e iniciativas identificadas nos citados documentos , nos relatórios sociais da universidade e no questionário de participação no *U-Benchmarking de Responsabilidad Social Universitaria*, abrangem, com diferentes ênfases, os sete temas que compõem a gestão da RSU: democracia e transparência; recursos humanos, equidade e clima laboral; meio ambiente e campus sustentável; integração curricular da extensão; gestão social do conhecimento; educação socialmente responsável e desenvolvimento local e regional. Embora esses objetivos, estratégias e iniciativas não sejam em seu conjunto identificados como responsabilidade social na universidade ou como uma política e/ou modelo de gestão, revelam um rico e profícuo movimento institucional em relação à RSU;
 - e) a Educação Socialmente Responsável encontra nas opções estratégicas do planejamento os fundamentos de uma formação baseada na tradição educativa marista e integrada às dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão voltada ao desenvolvimento social. Nos objetivos estratégicos se manifestam outras preocupações que se relacionam à ESR como a qualidade, a expansão, a excelência, a integração com o mundo do trabalho, a educação continuada, o ingresso e permanência dos alunos e as parcerias. A formação humanística, ética e cidadã ao lado da formação técnica se expressa nos documentos citados e, com maior destaque, no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico Institucional da edição 2011-2015. Os relatórios sociais e o questionário do U-Benchmarking são ilustrativos de políticas, estratégias, serviços, programas e projetos institucionais alinhados à ESR e que tratam de temas como a inovação curricular, a integração ensino-extensão na formação cidadã, a inclusão social dos alunos, a capacitação docente e discente e a educação ao longo da vida;
 - f) concepções, fundamentos e estratégias em relação à formação acadêmica e ao projeto educativo da instituição também revelam orientações valorativas, princípios de ação e direcionamentos indicativos da ESR na universidade. A concepção de currículo como construção social, a flexibilidade curricular, o enfoque de ensino, aprendizagem e avaliação como fundamentos indissociáveis do processo educativo, as práticas inclusivas, a visão de egresso,

a multi e a interdisciplinaridade e a sensibilidade e o compromisso em relação à comunidade universitária são exemplos de fundamentos que sustentam a Educação Socialmente Responsável na universidade, ainda que não seja assim nomeada nos citados documentos;

- g) especificamente em relação ao ensino de graduação, no ano de 2008, a universidade orienta a inclusão da responsabilidade socioambiental, assim denominada, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, como parte do processo da inovação curricular e acompanhando a incorporação desse tema como uma das dimensões da avaliação institucional do SINAES. A Educação Socialmente Responsável manifesta-se predominantemente por meio de concepções que enfocam a dimensão ambiental ou social e tem nas disciplinas e nas experiências teórico-práticas as principais estratégias de concretização. Ainda que em menor expressão, manifestam-se concepções que avançam na integração das dimensões social e ambiental e estratégias que revelam compromisso com as transformações na realidade e com a cidadania, sustentadas por visão interdisciplinar e interinstitucional, considerando a transversalidade acadêmica e administrativa;
- h) o perfil de egresso evidencia, na maioria dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, a proposta institucional de uma formação que contempla as competências cognitivas e comportamentais conectadas às complexas demandas do mundo do trabalho e da sociedade como um todo e com as necessidades de mudanças na realidade social, com a sustentabilidade e com a promoção da cidadania e da democracia. A educação continuada, a formação humanística, ética e cidadã, a gestão dos conhecimentos e a formação crítica, inter e transdisciplinar expressam de forma mais explícita princípios, valores e estratégias alinhadas à Educação Socialmente Responsável, bem como os possíveis impactos educativos que tal formação tem a intenção de provocar e/ou mobilizar nos alunos;
- i) a participação dos alunos de graduação no grupo focal amplia qualitativamente a compreensão sobre as expressões da Educação Socialmente Responsável, por meio da escuta sobre como as propostas e os possíveis impactos educativos são percebidos por aqueles para os quais se destinam. As experiências mais marcantes em termos de formação humanística, ética e cidadã ocorrem por meio da participação em atividades de extensão comunitária e/ou de

voluntariado e solidariedade, não necessariamente integrados à matriz curricular do curso, revelando que, para os alunos, a ESR se expressa especialmente nessas experiências;

- j) concepções sobre responsabilidade social que emergem no grupo focal revelam uma mescla de responsabilidade individual, altruísmo e solidariedade, nem sempre vinculadas ao compromisso em relação ao exercício da profissão, evidenciando uma riqueza de manifestações que indica a necessidade de uma maior compreensão e aprofundamento destes temas. A visão de que a ESR se expressa nas práticas de extensão e /ou de solidariedade e voluntariado, percebidas de forma indiferenciada e desvinculada do ensino (de sua formação profissional) é revisitada por meio do diálogo no grupo. Emergem questões relacionadas à cidadania, à reflexão crítica sobre as experiências de solidariedade na realidade social e a relação entre as diferentes áreas de conhecimento nas suas contribuições para a sociedade. Um misto de vivências e de expectativas passa a compor como “deve ser” a ESR na visão dos alunos;
- k) finalmente, as expressões da ESR se revelam na busca pela coerência entre o discurso e a prática em relação à dimensão ética e cidadã na formação acadêmica e nas expectativas de que os cursos abordem mais o tema da responsabilidade social, seja através de disciplinas e/ou de atividades práticas na realidade social. A obrigatoriedade desse tipo de formação é discutida e se torna um tema de reflexão. Da mesma forma, há percepção de que temas como preconceito, não discriminação e respeito à diversidade devem ser discutidos na formação acadêmica. Na percepção dos alunos a ESR se expressa em atividades teórico-práticas realizadas no entorno sociocultural, as quais promovem aprendizagens significativas sobre sensibilidade social, solidariedade e cidadania, bem como a oportunidade de conhecer e interagir com colegas de outras áreas, revendo preconceitos que existem entre os próprios cursos.

As descobertas da pesquisa permitem concluir que a Educação Socialmente Responsável no ensino de graduação da PUCRS, ainda que não seja assim identificada, se expressa no planejamento e nas práticas institucionais por meio de ampla gama de objetivos, estratégias, serviços, programas, projetos e ações institucionais voltados à formação acadêmica. Mais ainda, podemos concluir que a ESR se desenvolve junto ao processo de amadurecimento

da Responsabilidade Social Universitária na universidade, identificado por meio do planejamento institucional e do desenvolvimento de estratégias nos sete temas da RSU.

Nos planos institucionais e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos as concepções de responsabilidade social e de responsabilidade socioambiental, assim denominada, assumem predominantemente o enfoque do compromisso social com as ações comunitárias de extensão e pastorais e/ou o enfoque ambiental. Entretanto, uma percepção orgânica e integrada entre as dimensões social e ambiental na gestão e entre extensão, ensino e pesquisa nas ações comunitárias é emergente e se materializa em diferentes estratégias e práticas na universidade.

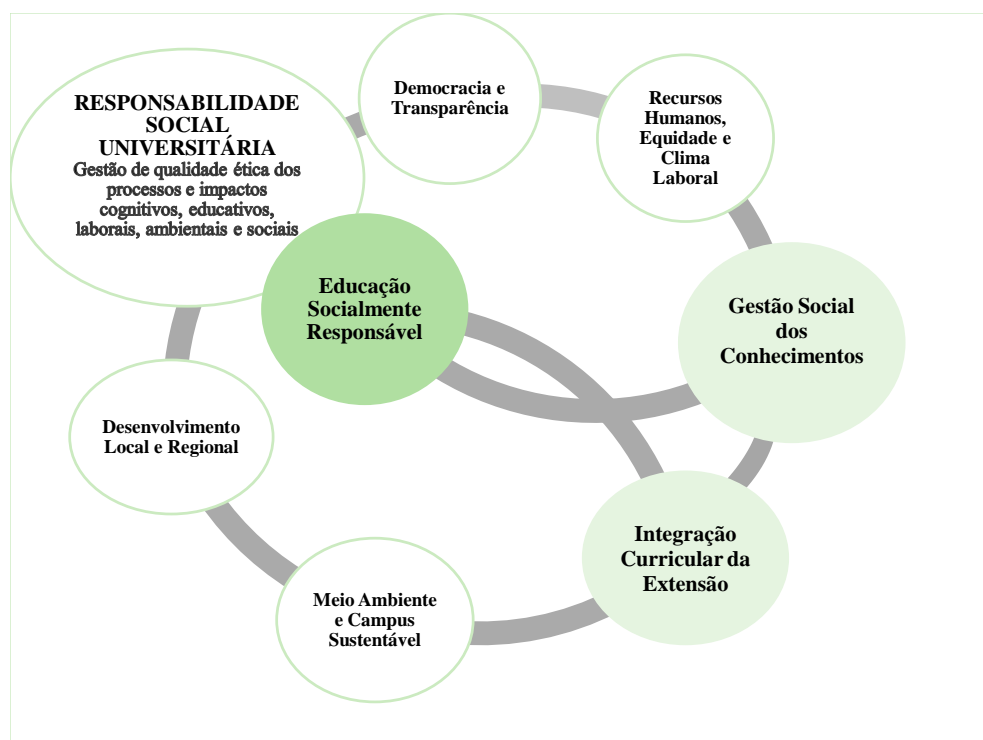
A consideração de que a ESR expressa a essência da missão educativa socialmente responsável, remete a sua interface direta com os demais temas da RSU. Identificamos na perspectiva teórica e na pesquisa empírica a articulação intrínseca entre a Educação Socialmente Responsável e a Gestão Social do Conhecimento no enfrentamento dos desafios relacionados às mudanças para consolidar uma formação ética e cidadã e a pertinência social na universidade.

Vimos que o conhecimento requer capacidade humana e institucional de autoconhecimento, abertura e disponibilidade para acolher e dialogar com o diferente. A abordagem sistêmico-complexa da RSU, diferente de um processo de incorporação, adaptação ou absorção de demandas desafia as universidades na construção de significados originais, próprios a cada realidade. Nesse sentido, o impacto cognitivo não pode estar dissociado dos impactos educativos, pois, como refere Vallaey (2008), deixar os modelos mentais, epistemológicos e cognitivos fora do debate da RSU e da ESR, implica não avançar nas mudanças e transformações almejadas.

Por outro lado, vimos que a ESR encontra nas práticas educativas realizadas fora do espaço de sala de aula e na interação com as realidades do entorno social e cultural da universidade um dos principais pilares de sustentação. Assim, a Integração Curricular da Extensão precisa também estar organicamente vinculada à ESR.

Com base nessas relações, revisitamos o desenho elaborado no capítulo dois e representado na Figura 5, desenho primeiro e propomos, como resultado da pesquisa, uma nova configuração, conforme apresentada abaixo.

Figura 6 - Educação Socialmente Responsável: força impulsionadora da Responsabilidade Social Universitária.



Fonte: A autora, inspirado no OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, 2012.

Na figura, a Educação Socialmente Responsável passa a ser o eixo norteador e estruturante por meio do qual são impulsionadas as estratégias de RSU na universidade. Diretamente articulada à Gestão Social do Conhecimento (GSC), a ESR impulsiona os processos acadêmicos e administrativos que fomentam a responsabilidade social em toda a organização.

Do ponto de vista acadêmico, a construção crítica dos conhecimentos, a relevância e pertinência social da pesquisa e sua difusão, aprimoram a formação e criam um círculo virtuoso de aprendizagem institucional. Nessa perspectiva, a extensão, que se materializa em serviços, programas e projetos desenvolvidos com a comunidade externa, passa a ser organicamente integrada às propostas de ensino e de pesquisa que emergem das interfaces e do diálogo entre demandas, necessidades e interesses institucionais e sociais, representados por amplo conjunto de segmentos e partes interessadas. Estabelece-se assim, a relação entre ESR, GSC e Integração Curricular da Extensão (ICE).

Os processos de Governança, Democracia e Transparência (DT), de Gestão de Recursos Humanos, Equidade e Clima Laboral (RHE) e do Meio Ambiente e Campus Sustentável (MACS) respondem tanto à dimensão administrativa e organizacional da universidade e de seus compromissos com o desenvolvimento sustentável, quanto à dimensão educativa, pois envolvem a produção e a sistematização de conhecimentos, a implantação de novas estratégias e práticas de gestão e o enfrentamento de dilemas voltados a materializar princípios institucionais que impactam diretamente nas ações de formação. Tais processos administrativos, que atravessam e implicam a gestão de qualquer organização, em uma universidade encontram-se imbricados nos processos educativos e são por eles alimentados.

Ao responder à essência da missão educativa, a Educação Socialmente Responsável se constitui no locus privilegiado onde se projetam e se materializam as práticas de formação e onde se encontra a oportunidade e a responsabilidade fundamental e diferencial da universidade em relação à constituição de uma organização e de uma sociedade justa e sustentável. A nova compreensão que emerge confere lugar de destaque à Educação Socialmente Responsável que, articulada à Gestão do Conhecimento e a Integração Curricular da Extensão, irradia-se e impulsiona os demais temas da RSU na construção de caminhos que integrem, aos processos econômicos, os processos humano-sociais e ambientais do desenvolvimento institucional.

As expressões da ESR no ensino de graduação da PUCRS e os desafios, limites e possibilidades encontrados se gestam no contexto do caráter híbrido que conforma as universidades no cenário contemporâneo, em especial as comunitárias, onde localizamos a PUCRS. Intencionalidades, projetos e práticas estão presentes de forma dinâmica, viva e pulsante no espaço institucional e movimentam a universidade num campo de tensões, disputas e diálogo que se materializam no cotidiano e mobilizam o enfrentamento de dilemas e contradições em relação a escolhas e decisões.

Nesse ambiente, as dimensões da ética e da cidadania se revelam necessárias, urgentes, atuais, inquietantes e paradoxais. Em um contexto onde concorrem valores muitas vezes incompatíveis, respostas simples e únicas não são suficientes para enfrentar a complexidade da realidade. Como aponta Morin (2010, p. 238) "a ética é também, e sobretudo, complexa no sentido em que comporta em si própria incertezas e contradições". A visão sistêmica das inter-retroações e o princípio da ecologia da ação implicam, no ensino da ética e da moral, um repensar da educação baseada em valores, pois a ética complexa não

considera apenas as boas intenções, já que "qualquer ação ética comporta um desafio e supõe o entendimento das condições nas quais ela se produz" (MORIN, 2012, p. 238).

A ética e a cidadania, em suas relações com a responsabilidade social da universidade, desafiam a materialização de valores como princípios de ação. A convergência entre algumas expressões da ESR no planejamento institucional e os valores da cidadania conforme propostos por Cortina (2005) - valores da liberdade, da igualdade, do respeito ativo, da solidariedade e do diálogo - e os valores dos planos pessoal, universitário e social propostos por Jimenez de La Jara et al (2006) demonstram o movimento da PUCRS em relação à formação ética e cidadã. Tal proposta de formação, ao dialogar com as concepções, dilemas e conflitos presentes nas práticas institucionais deixa de ser algo etéreo ou sem significado pois, como aponta Goergen (2011), a formação ética se constitui em um processo “multifacetado de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas” (GOERGEN, 2011, p. 89).

Dessa forma, o exercício da coerência, por meio do enfrentamento de situações de preconceito e respeito à diversidade, por exemplo, bem como de dilemas que envolvem as questões social e ambiental e a explicitação das diferentes visões e posições internas em relação à formação profissional e cidadã, são questões relevantes a serem abordadas pela gestão universitária. Retomando o que coloca Vallaey (2008), a responsabilidade social requer lidar com compromissos éticos que muitas vezes não são confortáveis e mesmo não se conformam aos nossos hábitos cotidianos, ou seja, exige determinação e coragem institucional.

Assim, a Responsabilidade Social Universitária e a Educação Socialmente Responsável encontram nas conexões entre as éticas da virtude, da justiça e da sustentabilidade (VALLAEYS, 2006e) e as três direções e exigências éticas - a autoética, a socioética e a antropológica (MORIN, 2005b) - um caminho que se coloca tanto como sustentação quanto como desafio. Um caminho que se constitui e é alimentado no diálogo com as racionalidades emergentes no século XX e suas expressões na educação (HERMANN 2001; 2010; 2012), por meio de novos paradigmas e teorias pedagógicas.

A pluralidade e a perspectiva de construção de consensos ganha sentido como alternativa histórica rica em possibilidades de novas respostas no âmbito das relações universidade-sociedade e da responsabilidade social na educação superior, conforme identificamos na pesquisa. O aprofundamento das tensões, concepções e desafios que acompanham a ética e da cidadania na contemporaneidade emergem como demanda para

efetivar uma educação comprometida com a pertinência social. Nesse sentido, ao incorporar a formação ética e cidadã a PUCRS demonstra abertura para dialogar com as complexas e contraditórias forças que incidem sobre a educação superior, por um lado, e assume o compromisso de materializar esta proposta de formação, por outro.

Os objetivos específicos de contextualizar as relações universidade-sociedade a partir das demandas emergentes da Educação Socialmente Responsável; identificar no planejamento institucional as expressões da Educação Socialmente Responsável, no contexto da Responsabilidade Social Universitária; mapear tais expressões nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação e conhecer as percepções dos alunos sobre a ESR e sobre os possíveis impactos na sua formação ética e cidadã foram assim atingidos no decorrer da pesquisa e permitem chegar a seu objetivo maior.

Os resultados encontrados podem subsidiar políticas e práticas de ESR, tendo em vista a formação ética e cidadã, na perspectiva da responsabilidade social associada à qualidade com pertinência social. Destacamos como estratégias inspiradoras nessa direção:

- Consolidar a Responsabilidade Social Universitária no âmbito do planejamento e da gestão institucional.

Identificamos na PUCRS um profícuo processo em desenvolvimento. A implantação de um modelo de gestão de RSU pode contribuir para alinhar concepções e perspectivas vigentes, integrar e articular estratégias e iniciativas em andamento, sistematizar práticas, detectar oportunidades, facilitar a definição de novas prioridades e concentrar os esforços.

Para tanto, a pirâmide que integra a gestão com processos, princípios e valores de responsabilidade social proposta por Calderón (2006) e apresentada na Figura 4 oferece uma boa referencia. Da mesma forma, Vallaey (2008) propõe um itinerário de quatro passos para a gestão socialmente responsável na universidade, os quais podem servir de inspiração: o primeiro, compreender a RSU, convencer os atores universitários e comprometer a instituição; o segundo, realizar autodiagnóstico participativo para avaliar os quatro processos universitários: ensino (formação), pesquisa (cognição), extensão (participação) e gestão; o terceiro, buscar congruência institucional, contrastando a missão com atividades de planejamento e execução de projetos; e o quarto passo, buscar transparência e melhoria contínua, por meio da prestação de contas que retroalimenta continuamente o processo. No último passo, o desafio de ampliar a consciência organizacional conhecendo os riscos e os

impactos positivos e negativos das atividades universitárias permite avançar na difícil e necessária congruência entre o discurso e os atos institucionais.

- Promover a Educação Socialmente Responsável no ensino de Graduação.

Identificamos na análise dos PPCs um conjunto de propostas com alta qualidade acadêmica e social a serem qualificadas do ponto de vista da ESR. Além do que, este é um movimento que ocorre no âmbito de cada curso ou no escopo da UA a qual pertence. A ampliação de espaços institucionais voltados ao aprofundamento das concepções, à troca informações sobre êxitos e dificuldades na materialização das propostas em cada curso e à articulação e sistematização de práticas interdisciplinares e interinstitucionais de formação ética e cidadã pode contribuir para dar consistência, ampliar iniciativas e gerar novos impulsos à ESR como estratégia institucional.

A criação e/ou potencialização de ações que oportunizem e fomentem de forma sistemática a construção de abordagens transversais e interdisciplinares e que apoiem interações planejadas entre as Unidades Acadêmicas e entre diferentes estruturas universitárias que envolvem ensino, pesquisa e extensão é uma outra estratégia importante nessa direção.

Conforme vimos na pesquisa, os PPCs apresentam de diferentes formas o perfil de egresso, contudo todos contemplam competências cognitivas e comportamentais a serem instauradas, as quais se complementam em um rico, completo e diversificado conjunto de direcionamentos, que igualmente expressam os possíveis impactos educativos que se deseja promover por meio da formação. À exemplo de outros estudos, por exemplo Villagran (2012) que propõe escalas de comportamentos, atitudes e valores para uma formação socialmente responsável, a construção de uma matriz de competências transversais de Educação Socialmente Responsável e de formação ética e cidadã pode ser outra estratégia promissora. Tendo como ponto de partida os perfis de egresso expressos nos PPCs e respeitando a particularidade de cada curso, a matriz possibilita agrupar, sistematizar e integrar as competências comuns e canalizar esforços nas estratégias coletivas para sua implementação. Ainda, a matriz pode se constituir em uma aliada para compreender e contemplar a multidimensionalidade e a complementaridade do conhecimento, fortalecer o diálogo entre as diferentes áreas e com os demais saberes que interagem nas relações universidade-sociedade.

Interpretar os fenômenos a partir de sua multidimensionalidade e na complementaridade dos movimentos de ordem, desordem e organização requer o investimento em ações interdisciplinares e interinstitucionais que envolvem mudanças nas estruturas objetivas e subjetivas que, pela recursividade, sejam capazes de gerar a coprodução do novo (MORIN, 1991). A construção de uma matriz transversal que mantenha a identidade e diversidade de cada curso cria unidade entre as diferentes áreas do conhecimento e entre as esferas acadêmica e administrativa para subsidiar os projetos pedagógicos na sua tarefa de formação ética e cidadã.

Finalmente, a matriz contribui para garantir a integração de dimensões éticas e estéticas, razão e sensibilidade no processo de formação e, igualmente, ao alavancar processos dialógicos na sua construção, pode alinhar fundamentos e concepções de RSU e ESR sustentadas nas demandas atuais para a educação superior e nos princípios de gestão e valores da PUCRS, fortalecendo a identidade da Educação Socialmente Responsável, em uma universidade comunitária e confessional.

As percepções dos alunos participantes no grupo focal revelaram como concebem a responsabilidade social e a formação socialmente responsável, o papel da universidade e de seu curso e expectativas em relação à formação ética e cidadã. Aprendizagens significativas, valores éticos, compromisso com a diversidade e a cidadania, crítica e autocrítica, lacunas, contradições, fragilidade nas concepções, incoerências, indignações e incertezas aparecem como expressões de uma juventude que é também, senão desejosa, receptiva a participar de espaços para debater, refletir, questionar e construir caminhos na sua formação acadêmica e profissional.

No grupo, a representação de uma juventude que se autorizou a falar, escutar, refletir, não ter respostas prontas, mudar de opinião e sair pensativa. Como uma parte que ficou muito longe de chegar perto do todo, mas como uma pequena parte que contém o todo e suas singularidades, as percepções dos alunos alimentaram o processo de compreensão e de tensionamento com o objeto e permitem não somente sua inclusão no desenho final como a consideração de que a ampliação dos canais de participação dos mesmos na inovação curricular é uma estratégia a ser estimulada.

Os possíveis impactos educativos em termos da formação ética e cidadã, no contexto da solidariedade, da justiça social, da democracia, da cidadania e da sustentabilidade, considerando estratégias e ações decorrentes dessa sistematização e tendo por base a ecologia

da ação (MORIN, 2008) podem ampliar as probabilidades de avançar na ESR. Nesse sentido, estratégias e práticas exitosas devem circular em redes colaborativas interdisciplinares e interinstitucionais internas e externas para gerar novas ideias e propostas e fortalecer a RSU e a ESR na universidade e na educação superior em geral.

Finalmente, das interações entre a teoria, o campo empírico investigado e a subjetividade da pesquisadora se constroem novas percepções sobre a realidade. Retomando a perspectiva da complexidade como desafio para pensar e não como resposta (MORIN, 2008), emerge uma figura que representa a ESR: o caleidoscópio.

O caleidoscópio ou calidoscópio

[...] é um aparelho óptico formado por um pequeno tubo de cartão ou de metal, com pequenos fragmentos de vidro colorido, que, através do reflexo da luz exterior em pequenos espelhos inclinados, apresentam, a cada movimento, combinações variadas e agradáveis de efeito visual. O nome "caleidoscópio" deriva das palavras gregas *καλός* (kalos), "belo, bonito", *εἶδος* (eidos), "imagem, figura", e *σκοπέω* (scopeo), "olhar (para), observar. (CALEIDOSCÓPIO, 2013a).

A imagem do caleidoscópio representa a síntese das descobertas realizadas no processo que consolida a apresentação da tese: a Educação Socialmente Responsável no ensino de graduação contribui para a consolidação de um projeto educativo voltado à formação ética e cidadã, no âmbito da Responsabilidade Social Universitária. A RSU e a ESR como impulsionadoras de estratégias institucionais que possibilitam avançar a qualidade na perspectiva da pertinência social da educação superior, por meio da gestão dos processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão, podem concorrer para o enfrentamento das questões ligadas à legitimidade e à sustentabilidade das universidades comunitárias na contemporaneidade. Essas complexas relações se fizeram possíveis a partir de construções teórico-práticas ao longo da pesquisa e encontram nessa figura final uma ilustração gráfica que as representa.

No caleidoscópio, também compreendido metaforicamente como “conjunto de coisas que se sucedem, mudando.” (CALEIDOSCÓPIO, 2013b), as combinações variadas que podem gerar cada movimento, por meio do reflexo da luz exterior nos espelhos, em sua interação com os vidros coloridos, revela a multidimensionalidade e as múltiplas possibilidades existentes. Os espelhos, dispostos em diferentes ângulos, formam figuras e arranjos diversos.

As relações universidade-sociedade na perspectiva da Educação Socialmente Responsável se traduzem na forma de interpretar, incorporar, resistir, criar e antecipar as demandas do mundo do trabalho e da sociedade como um todo expressas no planejamento e nas práticas institucionais. O diálogo com essas demandas entre as diferentes partes interessadas e sob a influência de valores, princípios e concepções relacionadas à identidade institucional e à identidade de cada curso e seus agentes, possibilita diferentes combinações e arranjos que refletem de variadas formas a universidade e, nesse caso, a formação acadêmica. Assim, o caleidoscópio reflete a não linearidade do processo e de seus resultados, em relação às ações de formação.

Retomamos a Figura 5, especificamente o segundo desenho reconstruída como resultante da pesquisa e associada à imagem do caleidoscópio. Os múltiplos reflexos que pode gerar e os possíveis impactos na formação dos alunos de graduação decorrem das interações entre as diferentes expressões descobertas no processo e certamente da interação com outras variáveis que não foram o escopo da pesquisa.

Figura 7 – Expressões da Educação Socialmente Responsável na perspectiva de um Caleidoscópio



Fonte: Adaptado pela autora, 2013 - BRASIL ESCOLA. **Caleidoscópio**. [2013]. Disponível em: <<http://educador.brasilescola.com/estrategias-ensino/caleidoscopio.htm>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

Como em uma rede de tessitura plena de diversidade, diferentes projetos e possibilidades se articulam em variadas direções. A PUCRS se apresenta como esse espaço complexo e diverso, que contém em si múltiplas determinações e possibilidades nas propostas e práticas de formação.

Tendo em vista o avanço da Educação Socialmente Responsável no âmbito da Responsabilidade Social Universitária, os resultados e indicações da pesquisa podem compor os vidros coloridos e /ou servirem de espelho, ampliando as alternativas de arranjos para promover a formação acadêmica desejada, conforme expressa nos documentos institucionais e na fala dos alunos. Os fundamentos éticos e de cidadania ao mesmo tempo em que sustentam as propostas de formação são a sua expressão.

Retornamos agora a afirmação de que a Educação Socialmente Responsável associa-se a diferentes teorias pedagógicas, norteadas pelas novas racionalidades. No campo da pluralidade de verdades e de orientações valorativas que desestabiliza os conceitos fundantes da racionalidade moderna que fundou o sistema educativo, a concepção de Educação Socialmente Responsável se constitui e pode ser impulsionadora de novos desafios à ética e à cidadania, conforme vimos ao longo das questões teóricas e empíricas investigadas.

Nas tensões entre pluralidade, unidade e diversidade, uma educação ético-estética permite estabelecer as necessárias relações entre universal e particular e integra as emoções e a sabedoria prática (HERMANN, 2008). A Educação Socialmente Responsável enquanto proposta de desenvolvimento de uma sociedade sustentável necessita das racionalidades que contemplem as dimensões humanas cognitivas, afetivas, emocionais e espirituais na formação.

A ênfase à relação teórico-prática e à reflexão sobre as experiências no processo de formação, constatado na pesquisa, pode encontrar no conceito de formação como experiência proposto por Hermann (2012) uma outra possibilidade. O caráter intersubjetivo e dialógico na constituição de sentido e a abertura para vivências que se estruturam para além da dimensão cognitiva, envolvem a sensibilidade, as emoções, a imaginação e a corporeidade no processo de formação, o qual se articula “(...) numa abertura para novas construções de si, capaz de reconhecer um mundo comum em que a alteridade também aconteça” (HERMANN, 2012, p.33).

Falar da Educação Socialmente Responsável exige fazer a discussão da ética e da cidadania, enfrentar a complexidade desses temas, deixar expostas as contradições, as fragilidades, as incoerências humanas e as incongruências do desenvolvimento econômico, político e social que se reproduz e produz na e pela educação.

A concepção da formação humanista na perspectiva da Educação Socialmente Responsável, no contexto do desenvolvimento sustentável, supõe uma visão de ética e de cidadania contextualizada social e historicamente, a partir da complexidade e da perspectiva da articulação entre objetividade e subjetividade na construção social.

Longe de buscar uma única direção para um projeto emancipatório, trata-se de abrir espaços de discussão e reflexão que permitam dialogar sobre concepções e caminhos possíveis e acordar consensos e agendas comuns nos processos educativos, recriando os processos de ordem, desordem e organização na ação pedagógica. A emergência de novas vozes nas relações universidade-sociedade pode promover a qualidade na perspectiva da pertinência social ao consolidar, qualificar e ampliar políticas institucionais voltadas à educação como bem público, comprometida com o desenvolvimento sustentável da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALESSIO, Rosemeri. Responsabilidade social das empresas no Brasil: reprodução de postura ou novos rumos? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ALMEIDA, Nanci Aparecida de. Efeitos de sentido legitimadores do discurso da responsabilidade social. 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091933021015007P1>>. Acesso em: 20 maio 2013.

ALTBACH, Philip. Os papéis complexos das universidades no período da globalização. Educação Superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

AMARO, Inês (da Silva); MOROSINI, Marília. Avaliação, qualidade e responsabilidade social na educação superior: produções na CAPES e ANPED. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO, 3., 2013, Gramado; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2013, Gramado. **Anais**. Gramado: UNISINOS, 2013.

APONTE, Eduardo. La educación superior del futuro en la encrucijada: entre lo público y lo privado ante los retos de la comercialización en la era del conocimiento. In FUENTE, Juan Ramón de La; DIDRIKSSON, Axel (Coord). **Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina**. México: Miguel Angel Porruá, 2012.

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAUJO, Egivanda Carvalho de. **Competências profissionais e sua implicação na prática da responsabilidade social do contador**. 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2010628011015003P0>>. Acesso em: 20 maio 2013.

ARMANI, Domingos. **Como elaborar projetos?:** guia prático para a elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

ASHLEY, Patrícia Almeida. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPANÍA DE JESUS EM AMÉRICA LATINA. **Red de homólogos de responsabilidad social universitaria**. 2007. Disponível em: < <http://www.ausjal.org/responsabilidad-social-universitaria.html> > Acesso em: 26 jun. 2013.

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPANÍA DE JESUS EM AMÉRICA LATINA. **Políticas e sistema de autoavaliação e de gestão da responsabilidade social universitária**. 2009. Disponível em:

<http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/images/contenido/Investigacion/RSU_AUSJAL%20Version%20Completa%20con%20anexos.pdf> Acesso em: 26 jun. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR ISO 26000. Norma Brasileira. Diretrizes sobre Responsabilidade Social.** [S.l.]: ABNT, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 16001:2012. Responsabilidade Social – Sistemas de Gestão – Requisitos.** 2. ed. [S.l.]: ABNT, 2012.

AZEVEDO E SOUZA, Valdemarina B. de. Tornar-se o próprio autor do projeto. In GRILLO, Marlene; MEDEIROS, Marilu (Org.). **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación.** Washington: World Bank, 1995a.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiência. Washington: Banco Mundial, 1995b.

BARBIERI, J. C.; CAJAZEIRA, J. E. R. **Responsabilidade social empresarial e empresa sustentável:** da teoria à prática. São Paulo: Saraiva, 2009.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, Conceição de M. P. **Responsabilidade social universitária: um estudo de caso no curso de medicina da Universidade Federal do Ceará:** Campus de Sobral. 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009522001018055P1>>. Acesso em 20 maio 2013.

BECK, Ulrich. **La sociedad del riesgo:** hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós Ibérica, 1998.

BEGHIN, Nathalie. **A filantropia empresarial:** nem caridade, nem direito. São Paulo: Cortez, 2005.

BERENHS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

BERNARDO, Maria das Dores G. **Formação para a sustentabilidade na perspectiva socioambiental nos cursos de bacharelado em Turismo do Estado do Rio de Janeiro.** 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20102731018017010P0>> Acesso em 10 maio 2012.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. **Educación Superior y Sociedad**, Caracas, v. 11, n. 1-2, p. 181-196, 2000.

BERNHEIN, Carlos Tunnermann. Internacionalización de la educación superior y bien publico social. In FUENTE, Juan Ramón de La; DIDRIKSSON, Axel (Coord). **Universidad, responsabilidad social y bien público**: el debate desde América Latina. México: Miguel Angel Porruá, 2012.

BERTRAND, Ives. **Teorias contemporâneas da educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOLAN, Valmor; MOTTA, Márcia. Responsabilidade social no ensino superior. **Revista Responsabilidade Social**, Brasília: ABMES, v. 4, n. 4, p. 7-16, 2008.

BORGES, Jorge A de S. **Sustentabilidade e acessibilidade no ensino superior: contribuições para um diagnóstico socioambiental da PUCRS**. 2013. Tese (Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2013.

BOURDIEU, P. O Campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Bourdieu**: sociologia, São Paulo: Editora Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **Poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Presidência da República. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 15 mar. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.881**. 12 De Novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das instituições comunitárias de educação superior – ICES. Disciplina o termo de parceria e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm>. Acesso em: 30 nov. de 2013.

BRASIL. **Lei nº 5540/68, de 28 de novembro de 1968**. Reforma Universitária. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 8 abr. 2011.

BRASIL. **Lei nº10. 172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação (2001-2010). Presidência da República. Brasília, 2001. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 19 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 776/97 de 3/12/1997**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação nº. 583/2001, 4/4/2001**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº. 1 de 17 de julho de 2004** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação 2011-2020**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107> Acesso em: 19 out. 2011.

BRASIL. **Projeto de Lei 8.035, de outubro de 2010**. Aprova o Plano Nacional da Educação para o decênio 2011-2020. Brasília, 2010. Disponível em:<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>> Acesso em: 5 ago. 2013.

BRASIL.. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.Presidência da República. Brasília, 2004. Disponível: em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2012.

BURGATTI, Juliane C. **A contribuição do estágio curricular supervisionado no desenvolvimento da dimensão ética da competência de graduandos em enfermagem**. 2012. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20122033002010083P2>>. Acesso em: 20 maio 2013.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio. Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. **Estudos**: revista da associação brasileira de mantenedoras de ensino. Brasília, v. 23, n. 34, p.13-28, abr. 2005.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio. Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. **Estudos**: revista da associação brasileira de mantenedoras de ensino. Brasília, v. 24, n. 36, p.7-22, jun. 2006.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio. Responsabilidade social da educação superior: da tradição universitária à estratégia de marketing e normatização estatal. **Revista Diálogos**, Brasília, v. 9, p. 45-50, 2008.

CALDERÓN, A. I.; VARGAS, M. C.; PEDRO, R. F. A UNESCO e a responsabilidade social da educação superior. **Responsabilidade Social**. ano 5, v. 5. Brasília: ABMES, p. 11-16, 2011a.

CALDERÓN, A. I.; PEDRO, R. F.; VARGAS, M. C. Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 15, n. 39, p. 1185-1198, out./dez. 2011b.

CALEIDOSCÓPIO. In: WIKIPEDIA. 2013a. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Caleidosc%C3%B3pio>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

CALEIDOSCÓPIO. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. 2013b. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/caleidosc%C3%B3pio>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

CAMINI, L. et al. **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARNEIRO, Ana Luzia Magalhães. **A formação acadêmico-profissional para inclusão social nos cursos superiores de turismo: dos aspectos socioeconômicos à discussão curricular**. 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008533005010003P1>>. Acesso em 10 maio 2013.

CARVALHO, Isabel C. M.; TONIOL, Rodrigo. Ambientalização, cultura e educação: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. esp., set. 2010.

CARVALHO, Isabel C.M.; AMARO, Inês; FRANKENGERG, Claudio L.C. Ambientalização curricular e pesquisas ambientalmente orientadas na PUCRS: um levantamento preliminar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SUSTENTABILIDADE NA UNIVERSIDADE, 3., 2012, São Carlos. Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades: desdobramentos. São Carlos: USP, 2012.

CASTRO, Marta Luz S. de. Metodologia da pesquisa qualitativa: revendo as ideias de Egon Guba. In: ENGERS, Maria Emilia Amaral (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

COELHO, Sonia Vieira. **Representações sociais dos direitos humanos: um estudo sobre a formação da consciência ética e as práticas educativas na escola universitária** 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081132001010001P7>>. Acesso em: 20 maio. 2013.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Livro verde: promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas**. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 2001.

COMISSÃO EUROPEIA. **Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Anexo - Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: quadro de referência europeu.** 2006. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:PT:NOT>> Acesso em 10 mar. 2013.

COMISSÃO EUROPEIA. **Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.** 2011a. Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pt.htm>. Acesso em: 10 mar. 2013.

COMISSÃO EUROPEIA. **Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comitê econômico e social europeu e ao comitê das regiões - Responsabilidade social das empresas: uma nova estratégia da UE para o período de 2011-2014.** 2011b. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LxUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0681:FIN:PT:PDF>>. Acesso em: 3 jul. 2013.

CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. 2009. **Comunicado.** 2009. Disponível em <http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf>. Acesso em: 11 maio 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 4., 2010, Brasília. **Livro azul.** Brasília: MCT, 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/index.php?Itemid=57&id=46&option=com_content&view=article>. Acesso em: 11 out 2011.

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. 2008. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423>. Acesso em: 11 maio 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR. **Banco de teses e dissertações.** 2011a. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 12 maio 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR. **Histórico e missão.** 2011b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 11 maio 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR. **Banco de teses e dissertações.** 2013. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 3 jun. 2013.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

COSTA, Elisabeth G. **Educar para a solidariedade**: o significado e a manifestação de uma nova consciência. 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009242005019001P0>>. Acesso em: 10 maio 2013.

COSTA, Maria Eugênia. Grupo focal. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e Técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS SOBRINHO, J.; GOERGEN, P. Compromiso social de la educación superior. La educación superior em el mundo 2007. Acreditación para a garantía de la calidad. Qué esta em juego? In: TRES, J.; SANTYAL, B. C. (Ed.). **Global University Network for Innovation (GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION, UNESCO)**. Madri: Ediciones Mundi-Prensa, 2006.

DIAS SOBRINHO, Jose. Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. In: GAZZOLA, Ana Lucia; DIDRIKSSON, Axel (Ed.). **Tendencias de la educación superior em America Latina y el Caribe**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

DIAS SOBRINHO, Jose. Educación superior como bien publico: del principio a la realidad. In: FUENTE, Juan Ramón de la; DIDRIKSSON, Axel (Coord.). **Universidad, responsabilidad social y bien público**: el debate desde América Latina. México: Miguel Angel Porruá, 2012.

DIDRIKSSON, Axel. De la reforma a la innovación: la universidad de nuevo necesaria. **Cuaderno de Investigación en la Educación**, San Juan, n. 20, 2005.

DIDRIKSSON, Axel. Contexto Global y regional de la educación superior em America latina y El Caribe. In: GAZZOLA, Ana Lucia; DIDRIKSSON, Axel (Ed.). **Tendencias de la educación superior em America Latina y el Caribe**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

DIDRIKSSON, Axel. Universidad y bien publico em la perspectiva de una sociedad democratica del conocimiento. In: FUENTE, Juan Ramón de la; DIDRIKSSON, Axel (Coord.). **Universidad, responsabilidad social y bien público**: el debate desde América Latina. México: Miguel Angel Porruá, 2012.

DURHAN, Eunice. A responsabilidade social das instituições de ensino superior. **Estudos:** Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Brasília, v. 23, n. 34, p. 59-62. abr. 2005.

ENDERS, Ernesto G. Universidad y sociedad: nueva visión para el siglo XXI. In: FUENTE, Juan Ramón de la; DIDRIKSSON, Axel (Coord.). **Universidad, responsabilidad social y bien público:** el debate desde América Latina. México: Miguel Angel Porruá, 2012.

ENGERS, Maria Emilia Amaral (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação:** notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ETZKOWITZ, Henry. **Hélice tríplice:** universidade-indústria-governo: a inovação em ação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

FERREIRA, Jeferson Saccol. **Educação superior e compromisso social:** caminhos para o desenvolvimento regional. 2008. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082642009014002P2>>. Acesso em: 10 maio 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FIGUEIRA, Rosania Lucia. **Ética e educação ambiental:** estudo de caso na Universidade Severino Sombra-Vassouras/RJ. 2008. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20083431059015001P4>>. Acesso em: 10 maio 2013.

FONSECA, Gustavo B. **Estágios, responsabilidade social universitária e desenvolvimento: um estudo da concepção de estagiários e coordenadores de cursos sobre as atividades de estágio e implicações comunitárias.** 2011. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011433099014002P3>>. Acesso em: 10 maio 2013.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília C.(Org.). **Qualidade da educação superior:** dimensões e indicadores: observatório da educação CAPES/INEP. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. v. 4.

FUENTE, Juan Ramón de la; HERRERA, Alma. La universidad de las americas y la responsabilidad social universitaria. In: FUENTE, Juan Ramón de la; DIDRIKSSON, Axel (Coord.). **Universidad, responsabilidad social y bien público:** el debate desde América Latina. México: Miguel Angel Porruá, 2012.

GADOTTI, Moacir. Universidade Estatal Universidade Comunitária: dois perfis em construção da universidade brasileira. **Revista Ceciliana**, Santos, n. 7, p. 87-108, 1997.

GALVÃO, Margareth Soares. **Estratégia, inovação, responsabilidade social, competências e habilidades do curso superior de tecnologia em comércio exterior.** 2009.

Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009833092010001P6>>. Acesso em: 10 maio 2013.

GARCIA, Joana. **O negócio do social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION. **Apresentação**. [2010].

Disponível em: <<http://www.guninetwork.org/about-guni/about-guni>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION. **Conferência**. 2010. Disponível em: <www.guninetwork.org/conference2010>. Acesso em: 10 dez. 2010.

GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION. **Artigos**. [2013]. Disponível em: <<http://www.guninetwork.org/resources/he-articles>. 2013>. Acesso em: 29 abr. 2013.

GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION. **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Tradução de Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

GOERGEN, Pedro. Educação superior entre formação e performance. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 13, n. 3, 2008.

GOERGEN, Pedro. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Francisca Eleonora Santos (Org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES-DIAS, Sylmara Lopes Francelino; HERRERA, Carolina Bohórquez; CRUZ, Myrt Thânia de Souza. Desafios (e dilemas) para inserir “sustentabilidade” nos currículos de administração: um estudo de caso. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 3, nesp, p. 119-153, maio/jun. 2013.

GUZZO, Valdemir. **As dimensões ética e política como componentes curriculares dos cursos de licenciatura: a perspectiva dos estudantes**. 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20094342007011003P6>>. Acesso em: 21 maio 2013.

HAAS, Celia Maria. Responsabilidade social da educação superior: uma abordagem na perspectiva do diálogo interdisciplinar. **Responsabilidade Social**, v. 4, n. 4, Brasília: ABMES, , p. 17-26, maio 2009.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética: experiência estética e sentido ético: a perspectiva de Gadamer. Ijuí: Ed Unijuí, 2010.

HERMANN, Nadja. Formação em outra perspectiva. In: PAGNI, Pedro; BUENO, Sinésio; SELANO, Rodrigo (Org.). **Biopolítica**: arte de viver e educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

HERRERO, M. A.; TAPIA, M. N. **Actas de la II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio**. Buenos Aires: CLAYSS, 2012.

IAHNKE, Carmen Julia Pires. **Reflexos do atual processo de globalização no CEFET/RS e a perspectiva de uma educação voltada para a cidadania**. 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008242006015005P2>>. Acesso em: 20 maio 2013.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

IDEÁRIO EDUCATIVO MARISTA. **Centro de Estudos Maristas**. Belo Horizonte: Ideário Educativo Marista, [200?].

INSTITUTO ETHOS. **Indicadores Ethos de responsabilidade social**. 2012. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/cedoc/indicadores-ethos-versao-2012/#.Ugeqm9LSE9A>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

INSTITUTO ETHOS. **O que é a RSE**. 2013. Disponível em: <http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/29/o_que_e_rse/o_que_e_rse.aspx>. Acesso em: 07 jul. 2013.

JIMÉNEZ DE LA JARA, Mónica et al. Responsabilidade universitária: uma experiência inovadora na América Latina. **Estudos**: Revista da Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior, Brasília, v. 24, n. 36, p. 57-73, mar. 2006.

KLIKSBERG, Bernardo. A ética e a responsabilidade social da universidade. **Estudos**: Revista da Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília, v. 24, n. 36, p. 23-26, mar. 2006.

LAVILLE, Elisabeth. **A empresa verde**. São Paulo: OTE, 2009.

LIMA, Juliana de Oliveira Roque e. **O referencial ético**: humanista nos cursos de graduação em enfermagem de Goiânia. 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20092152001016023P7>>. Acesso em: 20 maio 2013.

LIMA, Licínio C; AZEVEDO, Mário L. N. de; CATANI, Afrânio M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LINHARES, Monica Tereza M. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito**: um estudo de caso. 2009. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200912533005010019P5>>.
Acesso em: 20 maio 2013.

LOPEZ SEGRERA, Francisco. Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 267-291, 2008.

LOPEZ SEGRERA, Francisco. Visión de La II Conferencia Mundial de Educación Superior (CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2009). **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 105-109, 2010.

MACIEL, A. L. S. et al. A responsabilidade social nas universidades do rio grande do sul: um estudo de suas concepções e práticas. **Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial da Universidade Estacio de Sá**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 48-61, maio/ago. 2009.

MACIEL, A. L. S.; KOWALSKI, A. V.; MENEZES, V. F. de. Responsabilidade social das instituições de ensino superior: um estudo a partir de práticas em andamento no rio grande do sul. In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. [Anais...]. Florianópolis: [s. n.], 2009.

MINAYO, Maria Cecilia. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORAES, Maria Candida. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida. Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 58, p. 145-172, 2006.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, Maria Emilia Amaral (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

MORAES, Roque. Uma experiência de pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo. In: GRILLO, Marlene; MEDEIROS, Marilu (Org.). **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque. **Análise textual discursiva**. Ijuí: UNIJUI, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós- modernidade. IN MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo, questões atuais**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Inst. Piaget, 1991.

MORIN, Edgar. **Terra-pátria**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. Para além do iluminismo. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 26, abr. 2005a.

MORIN, Edgar. **O Método 6**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Jornadas Temáticas: 1998: Paris: a religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. Será necessário desconfiar ainda mais da douta ignorância dos experts. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 83-88, jan./abr. 2013.

MOROSINI, Marília Costa. A Educação Superior no Brasil. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na Educação Superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago, 2009a.

MOROSINI, Marília Costa. Educação superior em tempo de supercomplexidade In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Inovação, universidade e relações com a sociedade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009b. p. 78-110.

OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. **U-Benchmarking Club en Responsabilidad Social Universitaria**. 2012. Disponível em: <<http://columbus-web.org/documentsplatform/2012/10/22/benchmarking-club-en-responsabilidad-social-universitaria/>>. Acesso em: 28 maio 2013.

OLIVEIRA, Eliane Freire de. **Múltiplas possibilidades: a estruturação dos projetos experimentais no ensino de jornalismo**. 2009. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091033002010096P7>>. Acesso em: 20 maio 2013.

OLIVEIRA, Mara de; DALLA ROSA, Magda; SILVA, Inês Amaro da. Um olhar sobre a responsabilidade social nas IES comunitárias. In: NUNES, Ana K (Org.) **Universidade comunitária e avaliação: os quinze anos do PAIUNG**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009.

OLIVEIRA, Vanessa Naira L.de. **As repercussões do programa de responsabilidade socioambiental da faculdade de tecnologia e ciências de Salvador: o olhar da comunidade interna**. 2010. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20101228011015003P0>>. Acesso em: 20 maio 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. **Diálogo**, México, n. 25, p. 26-29, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. CRES 2008. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe**. UNESCO, 2008. Disponível em

<http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/declaracaocres_portugues.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. CRES 2008. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. comunicado. Paris: UNESCO, 2009.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS. **Ciencia, tecnologia e innovación para el desarrollo y la cohesión social**. Programa Iberoamericano em la década de los bicentenarios. Documento para debate. Madri: OEI, 2012.

PASSOS, Michele Waltz Comaru dos. **A facilitação do acesso de alunos com deficiência visual ao ensino superior na área biomédica: pesquisa para o desenvolvimento e avaliação de materiais e métodos aplicáveis ao estudo de disciplinas morfológicas**. 2012. Disponível

em:<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20124931010016009P0>>. Acesso em: 20 maio 2013.

PEREIRA, M. V. Apresentação: sociedade, trabalho e motivação na vida contemporânea. In: SANTOS, Bettina S.; CARREÑO, Ángel Boza (Org.). **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PINTO, Maira Meira. **Responsabilidade social universitária: o caso da Universidade de Santa Cruz do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Planejamento estratégico 2001-2010**. Porto Alegre: PUCRS, 2001.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório social 2003**. Porto Alegre: PUCRS, 2004a.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Câmara de Ensino e Graduação. **Parecer**: assunto: reestruturação das disciplinas de formação humanística e religiosa. Porto Alegre: PUCRS, 2004b.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório social 2004**. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de desenvolvimento institucional: PDI 2006-2010**. Porto Alegre: PUCRS, 2006a.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL **Relatório social 2005**. Porto Alegre: PUCRS, 2006b.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório social 2006**. Porto Alegre: PUCRS, 2007.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório social 2007**. Porto Alegre: PUCRS, 2008a.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Mudanças curriculares**: orientações. Porto Alegre: PUCRS, 2008b.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório social 2008**. Porto Alegre: PUCRS, 2009.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório social 2009**. Porto Alegre: PUCRS, 2010.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Planejamento estratégico 2011-2015**. Porto Alegre: PUCRS, 2011a.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório social 2010**. Porto Alegre: PUCRS, 2011b.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de desenvolvimento institucional: PDI 2011-2015**. Porto Alegre: PUCRS, 2011c.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto pedagógico institucional 2011-2015**. Porto Alegre: PUCRS, 2011d.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório social 2011**. Porto Alegre: PUCRS, 2012a.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução 02/2012 da Câmara de Graduação para vigorar a partir de 2013**. Resolução nº 02/2012 - estabelece procedimentos para inclusão, nos Projetos Pedagógicos de todos os cursos de graduação da Universidade, de item específico sobre tema das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e indígena e dá outras providências. Porto Alegre: PUCRS, 2012b.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria Acadêmica. **Apresentação**. 2013. Disponível em: <<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/pucrs/Capa/AdministracaoSuperior/prograd>>. Acesso em: 22 jun. 2013a.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Questionário de participação no U-Benchmarking de responsabilidade social universitária**. Porto Alegre: PUCRS, 2013b.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Experiências que mudam a sua vida**. 2013c. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/experiencias/index.html>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

PROVÍNCIA MARISTA DO RIO GRANDE DO SUL. **Circular provincial**. Porto Alegre: Província Marista do Rio Grande Do Sul, 2011.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RENNER, Roberto A. **Governança corporativa em mantenedoras de instituições de ensino superior privado**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - UNISINOS. São Leopoldo, 2010.

RIES. Educação Superior em contextos emergentes. In: MOROSINI, M. C. **Qualidade da educação superior, internacionalização e contextos emergentes**: Congresso de Educação. Gramado: UNISINOS, 2013.

ROCHE, Chris. **Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGs**: aprendendo a valorizar mudanças. São Paulo: Cortez, 2000.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSSETO, Ana Cláudia. **Governança corporativa em instituições de ensino superior particular**: um estudo das instituições que abriram seu capital social na Bovespa e aderiram as boas práticas de governança corporativa. 2009. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP. São Paulo, 2009.

SABBI Carlos Roberto. **Processos educativos e a formação da virtude cidadã**. 2012.

Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2012942008018008P4>>. Acesso em: 20 maio 2013.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SANTOS, Boaventura Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Boaventura Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M.; SOLLEIRO, J. **Relações universidade-empresa no Brasil: diagnóstico e perspectivas: inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SEVERINO, A. J. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 1, n. 1, p. 31-49, set. 2007.

SGUISSARDI, V. Educação superior: o Banco Mundial reformará suas teses e o Brasil reformará sua política? **Educação Brasileira**, Brasília, v. 22, n. 45, p.11-53, set. 2000.

SILVA JUNIOR, Ademar Bueno da. **A Responsabilidade social como elemento motivador na formação profissional do aluno de medicina**. 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008233019010010P1>>. Acesso em: 10 maio 2013.

SILVA, Ines Amaro da. **Competência e Cidadania no mundo do trabalho: uma articulação possível?** Porto Alegre: PUCRS, 1997.

SILVA, Ines Amaro da. Responsabilidade Social e sustentabilidade na universidade: a elaboração de políticas institucionais como estratégia. In: CONGRESSO ACADÊMICO DO BAWB -GLOBAL FORUM AMERICA LATINA. **Anais**. Curitiba, 2009.

SILVA, Ines Amaro da. **Responsabilidade social e sustentabilidade na educação superior**. Produções na ANPED, CAPES e GUNI. Trabalho Acadêmico. PPGEduc, PUCRS. Porto Alegre, 2011.

SILVA, Ines Amaro da. A implantação de política social como estratégia de mudança institucional no campo da gestão da responsabilidade social universitária. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SUSTENTABILIDADE NA UNIVERSIDADE, 3., 2012, São Carlos. Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades: desdobramentos. São Carlos: USP, 2012.

SILVA, Natassja Christie V.da. **Contribuições da metodologia service-learning para o ensino de responsabilidade social em curso de graduação em administração**. 2012.

Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20124431011012011P1>>. Acesso em: 10 maio 2013.

SILVA, Renata Céli Moreira da; CHAUVEL, Marie Agnes. Responsabilidade social no ensino em administração: um estudo exploratório sobre a visão dos estudantes de graduação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 5, p. 1539-1563, set./out. 2011.

SILVA, Sonia Maria de C. **Ações de responsabilidade social desenvolvidas na extensão universitária**: estudo de caso em uma instituição federal de ensino superior. 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011331003010045P8>> Acesso em: 20 maio 2013.

SOUTELLO ALVES, Lauro Eduardo. Governança e cidadania empresarial. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 41, n. 4, out./dez. 2001.

SROUR, Robert Henry. **Ética empresarial**: a gestão da reputação. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

STENGERS, I. **A Invenção das ciências modernas**. São Paulo: Editora 34, 2002.

TANGUY, Lucie. Formação: uma atividade em vias de definição?. **Veritas**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 385-410, jun. 1996.

TAVARES, Sergio Marcus Nogueira. Governança em universidades confessionais no Brasil: modelo em construção. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 219-238, jan./jun. 2009.

TAYLOR, Peter. Currículos da educação superior para o desenvolvimento humano social. In: **EDUCAÇÃO superior em tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

VALLAEYS, François. O que significa responsabilidade social universitária? **Estudos**. Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Brasília, v. 24, n. 36, p. 35-56, jun. 2006a.

VALLAEYS, François. **Ética y RSU**: reflexión crítica en torno a la ética aplicada a la Responsabilidad Social Universitaria. Presentación del Blog: Urgencias éticas y Universidad. 10 out. 2006b. Disponível em: <<http://blog.pucp.edu.pe/category/1129/blog/353/archive/2006-10>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

VALLAEYS, François. **Ética de tercera generación (primera parte)**. 12 out. 2006c. Disponível em : <<http://blog.pucp.edu.pe/item/4781/etica-de-tercera-generacion-primera-parte>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

VALLAEYS, François. **Ética de tercera generación (parte 3)**. 17 out. 2006d. Disponível em: <<http://blog.pucp.edu.pe/item/4867/etica-de-tercera-generacion-parte-3>> Acesso em: 20 abr. 2013.

VALLAEYS, François. **Ética de tercera generación (parte 4)**. 2 nov. 2006e. Disponível em: <<http://blog.pucp.edu.pe/item/5154/etica-de-tercera-generacion-parte-4>> Acesso em: 20 abr. 2013.

VALLAEYS, François. **La ecología de la acción: un concepto fundamental para pensar la responsabilidad social**. 21 nov. 2006f. Disponível em <<http://blog.pucp.edu.pe/item/5227/la-ecologia-de-la-accion-un-concepto-fundamental-para-pensar-la-responsabilidad-social>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

VALLAEYS, François. Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. **Educación Superior y Sociedad: nueva época**, [S.l.], v. 13, n. 2, sep. 2008.

VALLAEYS, François. **Resumen de la tesis.doc**. 14 dez. 2011. Disponível em: <<http://blog.pucp.edu.pe/item/149507/these-de-doctorat-les-fondements-ethiques-de-la-responsabilite-sociale>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

VALLAEYS, François. **Definir la responsabilidad social: una urgencia filosófica. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. 2013. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2873%3Aarticulo-francois-vallaeys-consultor-internacional-en-responsabilidad-social-francia&catid=233%3Aarticulos-relacionados&Itemid=966&lang=es&showall=1>. Acesso em: 10 mar. 2013.

VESSURI, Hebe. El futuro nos alcanza: mutaciones previsibles de la ciencia y la tecnología In: GAZZOLA, Ana Lucia; DIDRIKSSON, Axel (Ed.). **Tendencias de la educación superior em America Latina y el Caribe**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

VILLAGRAN, Paula Alejandra B. **Formação em responsabilidade social na universidade: análise de uma experiência**. 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20123233002010038P7>>. Acesso em: 10 maio 2013.

VILLANUEVA, Ernesto. Responsabilidad social universitaria: un horizonte de cambios para las universidades latinoamericanas In: FUENTE, Juan Ramón de la; DIDRIKSSON, Axel (Coord.). **Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina**. México: Miguel Angel Porruá, 2012.

VILLAR, Javier. Responsabilidad Social Universitaria:nuevos paradigmas para una educación liberadora y humanizadora de las personas y las sociedades. **Responsabilidade Social**, v. 4, n. 4, Brasília: ABMES, , p. 27-37, maio 2009.

WACHHOLZ, Chalissa Beatriz. **Educação, natureza e sustentabilidade**: a percepção da paisagem no campus da PUCRS. 2013. Dissertação (Mestrado) – PUCRS. Porto Alegre, 2013.

WAGENBERG, Alan. A urgência da responsabilidade social universitária. **Estudos**: Revista da Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília, v. 24, n. 36, p. 27-34, jun. 2006.

ZAFFARONI, Cecília. Universidad con responsabilidad sustentable. In: REUNIÓN AUSJAL 2007. **Anais**. Disponível em: <<http://guni-rmies.net/k2008/pagephp?lang=2&id=32>>. Acesso em: 4 maio 2010.

ZARPELON, Marcio I. Gestão e Responsabilidade Social: NBR 16.001/ S.A. 8.000 - implantação e prática;. Rio de Janeiro: Quality mark, 2006.

APENDICE A - Autorização Para Uso de Dados U-Benchmarking

-- Em qui, 14/2/13, Kelly Henao <k.henao@columbus-web.org> escreveu:

De: Kelly Henao <k.henao@columbus-web.org>
Assunto: RE: contatos
Para: "ines amaro" <ines_amaros@yahoo.com.br>
Data: Quinta-feira, 14 de Fevereiro de 2013, 20:15

Apreciada Ines

Gracias por tu mensaje y felicidades por tus actividades de pesquisa.

Sobre el Benchmarking, puedes acceder a todos los datos, de hecho tienes claves y usuario para poder utilizarlo. Si necesitaras hacer citas, o tomar información de cada universidad para tu publicación de tesis, debes solicitar a cada universidad poder utilizar su información en tu investigación. Estas son las reglas que ha establecido Columbus para este ejercicio de compartir prácticas. Esto es, en todo caso un asunto formal, para respetar la información de cada Institución y participarle su uso. No creo que haya ningún inconveniente que la utilices para tu pesquisa. Cuando identifiques cuál de ella te es de utilidad con mucho gusto te puedo ayudar para que contactes a las universidades y sea más fácil para ti.

Con Humberto y François puedes entrar desde ya en contacto. Sus correos te los paso: HGrimaldo@unesco.org.ve ; fvallaes@pucp.edu.pe . Te aconsejo que participes en el evento que tendrá lugar en Asunción Paraguay el 21- 23 de mayo sobre RSU, y donde los conocerás en persona, y además encontrarás a los colegas de las otras universidades que participan del Benchmarking.

Cualquier cosa que se te ocurra, aquí estoy para ayudarte!

Un abrazo y suerte en la tesis

Kelly

De: ines amaro [mailto:ines_amaros@yahoo.com.br]
Enviado el: Jueves, 14 de Febrero de 2013 03:45 p.m.
Para: k.henao@columbus-web.org
Asunto: contatos

Ola Kelly

Tudo bem?

Ainda estou em férias, mas consegui participar da sessão hoje, estava excelente!

Kelly, estou desenvolvendo meu projeto de tese no Doutorado em Educação na PUCRS e estou estudando a temática da RSU, com a qual trabalho há bastante tempo como docente, consultora e há dois anos como pesquisadora. Tenho interesse em utilizar dados do Benchmarking , bem como gostaria de trocar ideias com Humberto Grimaldo e François Vallaes, podes me ajudar orientando como devo proceder?

Particpei da Conferencia da GUNI de 2008 e acompanhei as demais. Para este ano vou ver se apresento uma boa prática da PUCRS. A Conferencia é em abril ou maio em Barcelona, penso aproveitar e fazer uma viagem rápida de contatos/estudos, estou vendo ainda onde será mais produtivo...

Agradeço o retorno desde já,

Um cordial abraço!

Ines Amaro - PUCRS

APÊNDICE B - Autorizações Para Realização da Pesquisa



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS
Coordenadoria do Desenvolvimento Social

Of. nº. 0066/2013

Porto Alegre, 13 de agosto de 2013.

Prezado Pró-Reitor,

Como é de seu conhecimento, estamos cursando o doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação-PPGEdu PUCRS.

Estamos em fase de qualificação do projeto de tese e, nesta ocasião, submetemos a sua apreciação, para encaminhamento às instâncias competentes, a Declaração de Conhecimento e Autorização Institucional para realização da Pesquisa, que tem como tema a "Educação Socialmente Responsável: responsabilidade social no ensino de graduação da PUCRS".

Antecipamos que já temos autorização da PROACAD para realização da pesquisa no que se refere ao ensino de graduação, conforme anexo, porém como utilizamos documentos do planejamento estratégico institucional remetemos à apreciação para a necessidade de autorização da Administração Superior.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Inês Amaro da Silva

Coordenadora de Desenvolvimento Social

Ilmo. Sr.

Prof. Sérgio Luis Lessa de Gusmão

Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Nesta Universidade

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 40 - sala 803
90619-900 - Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3353 - 8383 - Fax: (51) 3320-3847
codes@pucrs.br - www.pucrs.br/proex/codes

PROFª ANA BASEGGIO,

Gostaria de sua opinião
sobre como atender
esta solicitação?

Gm to,



19/08/12
Prof. Dr. Sérgio Lessa de Gusmão
Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários
PUCRS

De acordo.

Envato por compartilhar.

Quo: B.

20/8/12
Profª. Dra. Ana Luisa Baseggio
Chefe do Gabinete da Reitoria

Auxiliar
TESE


DECLARAÇÃO DE CONHECIMENTO E AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Declaro ter conhecimento e autorizar a realização do Projeto de Pesquisa "Educação Socialmente Responsável: responsabilidade social no ensino de graduação da PUCRS", de autoria da pesquisadora Profa. Me. Ines Amaro da Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, nesta Universidade.

O referido Projeto visa compreender como vêm sendo apreendidos e aplicados conceitos de Responsabilidade Social Universitária no âmbito da PUCRS, em especial no ensino de graduação, através da Educação Socialmente Responsável e seus impactos educativos. Tem a finalidade de contribuir para o amadurecimento de um modelo de educação socialmente responsável, na perspectiva da responsabilidade social associada à qualidade e à pertinência social e com a formulação de políticas de gestão educativa nessa direção, na Universidade.

Para tanto, serão realizadas na pesquisa documental a análise dos seguintes documentos de planejamento e comunicação institucional: Relatório Social, Planejamento Estratégico, Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político Pedagógico.

Porto Alegre 13 de agosto de 2013.



(assinatura e carimbo)

Prof. Dr. Sergio Lessa de Gusmão
Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários
PUCRS

PROACAD - PUCRS
Prot. Nº: <u>495/13</u>
Data: <u>13/06/13</u>

Porto Alegre, 10 de junho de 2013.

PUCRS

Pro Reitoria Acadêmica

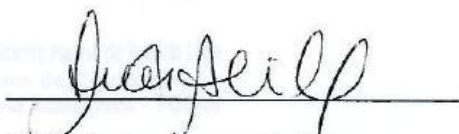
Diretoria de Graduação

Prezada Diretora

Por meio deste, apresentamos em anexo o Projeto de Pesquisa "Educação Socialmente Responsável na PUCRS", que estamos desenvolvendo no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação desta Universidade, onde cursamos o Doutorado.

Considerando os contatos prévios realizados, solicitamos apreciação e autorização para realizar a pesquisa com coordenadores e alunos de cursos de graduação da Universidade, dentro da temática de investigação e conforme o exposto no citado Projeto.

Atenciosamente,



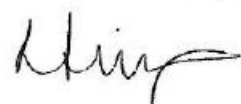
Profa Me. Ines Amaro da Silva
Doutoranda do PPGEDU



Prof. Dra. Marília Morosini
Professora PPGEDU / Orientadora

Autorizado.

Trata-se de estudo
sobre a importante
dimensão da formação
com integral do
acadêmico PUCRS.
Solicita-se enca-
minhamento ao Comi-
tê Científico da FACHD
para avaliar a
necessidade de apre-
ciação do projeto
pelo Comitê de
Ética da Universi-
dade


12.06.2013

Profª Drª Valdeez Marina do Rosário Lima
Diretora de Graduação
Pró-Reitoria Acadêmica - PUCRS

APÊNDICE C – Projetos Pedagógicos de Curso

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. Curso de Administração. 10/11/2011.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso CURSO DE CIÊNCIAS AERONÁUTICAS 05 de outubro de 2011.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO. 25/07/2011.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. 15/07/2010. Bacharelado.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. 15/07/2010. Licenciatura.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS. Nov, 2010.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS. Out, 2010.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO . 25/11/2010.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS. 10/11/2011.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE DIREITO. 15/10/2009.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS. 14/09/2011.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – BACHARELADO. 23/09/2010.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA. 23/09/2010.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM. 05/11/2009.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA – ELETRÔNICA. 02/10/2009.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE FARMÁCIA. 08/09/2010.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE FILOSOFIA. Licenciatura. 21/08/2009.

PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE FILOSOFIA. Bacharelado. 21/08/2009.

- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE FÍSICA. Bacharelado. 26/11/2010.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE FÍSICA. Licenciatura. 26/11/2010.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso CURSO DE FISIOTERAPIA. 15/10/2009.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE GEOGRAFIA. Licenciatura.08/10/2009.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE GEOGRAFIA. Bacharelado.08/10/2009.PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso . Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo. 22/10/2008.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE HISTÓRIA. Licenciatura.08/10/2009.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE HISTÓRIA. Bacharelado. 08/10/2009.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS. 10/08/2010.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE MATEMÁTICA. Licenciatura.02/10/2009.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE MATEMÁTICA. Bacharelado.02/10/2009.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. Curso de Medicina. 10/07/2007.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE NUTRIÇÃO. 05/11/2009.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE ODONTOLOGIA. 17/10/2006.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE PEDAGOGIA. 19/09/2012.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE PSICOLOGIA. 23/09/2010.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. Licenciatura em Química e Química Industrial. 15/07/2009.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. Licenciatura em Química 15/07/2009.
- PUCRS, Projeto Pedagógico de Curso. Curso de Serviço Social. 08/09/2009.
- PUCRS. Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE BACHARELADO EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO. 25/10/2010.
- PUCRS. Projeto Pedagógico de Curso. CURSO DE TEOLOGIA. 03/05/2012.

APÊNDICE D – Convite Grupo Focal
E-mail CONVITE PARA GRUPO FOCAL

Em 09/09/2013 08:54, "Coordenadoria de Desenvolvimento Social" <desenvolvimentosocial@puers.br> escreveu:

Prezado(a) Aluno(a)

Você poderá receber este convite por e-mail ou telefone. Acessamos seu contato através da relação de participantes na seleção do Projeto Rondon.

Como parte de nosso projeto de Doutorado, estamos realizando a pesquisa "Educação Socialmente Responsável: expressões no ensino de graduação" e, por meio deste, **convidamos você a participar de GRUPO FOCAL sobre a formação ética e cidadã na graduação.**

O objetivo da pesquisa é compreender como vêm sendo aplicados conceitos de responsabilidade social universitária no âmbito do ensino. O grupo focal busca conhecer as percepções dos alunos sobre a educação socialmente responsável nos cursos de graduação e os impactos na sua formação ética e cidadã, tendo em vista qualificar a formação acadêmica socialmente responsável.

Sendo assim, é muito importante sua contribuição, como aluno(a) em fase intermediária/final de graduação.

O grupo acontecerá entre a última semana de setembro e a primeira quinzena de outubro. Sua participação implica seu comparecimento no dia/hora agendado e a reunião terá duração de duas horas. Em todo o processo, serão devidamente resguardados todos os cuidados éticos.

Confirme seu interesse de participar respondendo a este e-mail com o turno de preferência até o dia 15/09. Você também pode indicar colegas para participar, ao responder o e-mail.

Turno

() meio-dia 12h as 14h() tarde 15h as 17h() vespertino - 17h as 19h

Estamos à disposição para informações e esclarecimentos. Obrigada,

Pesquisadora Responsável - Inês Amaro da Silva

Fones 3353-8383 e 9115-1835E-mail ines_amaros@yahoo.com.br

E-mail CONFIRMAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO GRUPO FOCAL

De: ines_amaros@yahoo.com.br

Enviada em: terça-feira, 24 de setembro de 2013 14:15

Para: XXXXXXXX

Assunto: Grupo Focal

Prioridade: Alta

Prezado xxxxx,

Agradecemos tua disponibilidade para participar do Grupo Focal da Pesquisa "Educação Socialmente Responsável: expressões no ensino de graduação", do Doutorado do PPGEduc.

Considerando as opções de horários, realizaremos o grupo em horário de almoço, na próxima **quarta feira**.

Dia: 02/10

Horário: 12h às 14h

Local: Prédio 40 (sala será confirmada em breve)

Será oferecido lanche e brinde aos participantes.

Contamos com a tua participação!

Confirma tua presença até **segunda-feira, dia 30/09, neste e-mail**.

Alguns alunos mostraram preferência pela tarde/vespertino. Caso tu não tenhas mesmo disponibilidade neste horário, favor nos informar para o caso de fazermos uma segunda rodada.

Obrigada,

Pesquisadora Responsável - Inês Amaro da Silva

Fones 3353 8383 e 91151835

E-mail ines.amaro@pucrs.br; ines_amaros@yahoo.com.br

APÊNDICE E – Guia de Tópicos Grupo Focal

PESQUISA: EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL- EXPRESSÕES NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA

GUIA DE TÓPICOS

ROTEIRO GRUPO FOCAL

Momento 1 – Boas Vindas, apresentação da pesquisa, termo de compromisso e apresentação dos participantes.

- ✓ Identificação individual (perfil – participação em projetos, pesquisas e outras atividades não curriculares - trajetória pessoal em relação ao tema)

Momento 2 - Introdução ao tema – mobilização, aquecimento, uso opcional dos slides e fotos:

- ✓ O que entendem por responsabilidade social / formação ética e cidadã. O que pensam a esse respeito / experiências

Momento 3 – Aprofundamento dos tópicos:

- ✓ Conteúdos, princípios e valores percebidos/apreendidos ao longo de sua formação relacionados à Educação Socialmente Responsável;
- ✓ Experiências teórico-práticas na realidade social (entorno social e cultural) e aprendizagens do ponto de vista da ética, da cidadania, da responsabilidade social, da formação socialmente responsável;
- ✓ Outros temas e conteúdos ligados a responsabilidade social;
- ✓ Diversidade de estratégias e metodologias de educação socialmente responsável;
- ✓ Perfil de egresso - percepção sobre a realidade social e ambiental, sua formação e a relação/responsabilidade como futuro profissional e como cidadão;

Momento 4- Espaço livre para outros temas relacionados, avaliação e agradecimentos.

APÊNDICE F - Carta de Apresentação da Pesquisa

Prezado(a):

Esta pesquisa, “Educação Socialmente Responsável: expressões no ensino de graduação em universidade comunitária”, será desenvolvida por pesquisa documental e aplicação de grupo focal com alunos que estão matriculados nos cursos de graduação da PUCRS.

Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar sua participação voluntária neste estudo que visa compreender como vêm sendo apreendidos e aplicados conceitos de responsabilidade social universitária no âmbito do ensino, nos projetos pedagógicos em especial, através da Educação Socialmente Responsável, e seus impactos na visão dos alunos, de forma a identificar tendências e avançar no amadurecimento de um modelo de educação socialmente responsável, na perspectiva da responsabilidade social associada à qualidade e à pertinência social e contribuir com a formulação de políticas de gestão educativa nessa direção. O grupo focal destina-se a conhecer as percepções dos alunos sobre a Educação Socialmente Responsável no ensino nos cursos de graduação e os impactos na sua formação ética e cidadã.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao investigador para esclarecimento de eventuais dúvidas. Contato: Inês Amaro da Silva telefone 91151835, endereço eletrônico: ines.amaro@puers.br

É garantida aos sujeitos de pesquisa a liberdade de retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado, também, o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados chegarem ao conhecimento do pesquisador.

Afora ser de sua responsabilidade o deslocamento para ir e vir ao dia do grupo focal, outras despesas como lanches e materiais são assumidas pela pesquisadora responsável.

Comprometo-me, como pesquisadora a utilizar os dados e o material coletados somente para esta pesquisa.

Inês Amaro da Silva

Doutoranda PPGEduc PUCRS

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: "Educação Socialmente Responsável: expressões no ensino de graduação em universidade comunitária"

Pesquisador Responsável: Inês Amaro da Silva

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender como vêm sendo incorporada/abordada a responsabilidade social universitária no âmbito do ensino na PUCRS, de forma a identificar tendências e avançar no amadurecimento de um modelo de Educação Socialmente Responsável, na perspectiva da responsabilidade social associada à qualidade e à pertinência social e contribuir com a formulação de políticas de gestão educativa nessa direção. O grupo focal destina-se a conhecer as percepções dos alunos sobre a educação socialmente responsável no ensino nos cursos de graduação e os impactos na sua formação ética e cidadã, terá duração de 2 horas e será gravado.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

1. Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
2. Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
3. Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.
4. Procurar esclarecimentos, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Declaro estar ciente do exposto e desejar participar da pesquisa.

Porto Alegre 02 de outubro de 2013.

Nome do sujeito: _____

Assinatura: _____

Eu, Inês Amaro das Silva, declaro que forneci todas as informações eferentes ao projeto ao participante.

_____ Data: 02/10/2013.

Telefone: 91151835

APÊNDICE H - Quadro de Análise dos Questionários do U-Benchmarking Em Responsabilidade Social Universitária – Modelo

INCORPORAÇÃO DA RSU NA GESTÃO / BOAS PRÁTICAS SELECIONADAS / ESR COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO/DESTAQUES				
Código	Universidade (país/natureza)	Boas Práticas e ESR na Gestão	RSU na Gestão (Sessão 1- Q 1 e 2) ESR como Estratégia de Gestão (Sessão 1 - Q3)	Classificação
QRSU1	xxx	D e T E, RH e CL MA e CS (sessão 2, seleção dos subtemas)	RSU na Gestão: Formalização do compromisso com a RSU nos Estatutos e no plano estratégico 2011-2020 e alinhamento com Estratégia Universitária 2015; incorporam na terceira missão (transferência do conhecimento) a RSU. RSU transversal em linhas estratégicas e em especial no Compromisso e implicación con La sociedad. Tem Plano de Desenvolvimento Sustentável desde 2003 (ambiental) e desde 2007 Código de Ética e desde 2009 Plano Estratégico de Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens. Há uma Vice Reitoria de Responsabilidade Social e Qualidade. Importante figura do Defensor da Comunidade Universitária – comunicação direta entre gestão e comunidade universitária Mecanismos democráticos de decisão através de comissões, juntas e conselhos. Memória de responsabilidade social como instrumento de gestão, prestação de contas e transparência: • Implicação direta e pessoal de Vice Reitoria de RS e Qualidade e do Reitor na elaboração e apresentação da memória; Assessoramento de grupos de investigação que trabalham com RSU; Compromisso com transparência através das publicações, auditoria externa e controle de Conselho Social; Uso das Diretrizes GRI; Engajamento na promoção do desenvolvimento sustentável nas Universidades-participação Comitê da Comissão permanente de Reitores das universidades Espanholas sobre o tema; participação criação de indicadores de sustentabilidade nas Universidades junto com UAM. Sistemas de informação econômica, social e ambiental na Universidade e nos âmbitos da pesquisa, ensino e transferência. Desafios de qualificar a segurança da informação e da seleção da informação relevante - busca de elaborar um informe integrado- econômico-financeiro, social e ambiental que resulte mais útil as partes interessadas já na edição 2010-2011 Apresentação -RS – dimensão interna: D e T; RH, E e CL e MAeCS/ dimensão externa: ICE, GSC, DLeR e no meio a ESR= qualidade, pertinência, formação em valores, apoio acadêmico e econômico, inserção laboral e mobilidade internacional	<p>RSU na Missão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitamente Incorporada • Formalizada nos Estatutos <p>RSU na Estratégia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estratégia do PE • Iniciativas
		ESR na Gestão (sessão 1- Q3)	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de valores e temas sociais e ambientais através da graduação e pós-graduação, educação continuada e mediante iniciativas de voluntariado (Servicio de Participación e Integración Universitaria - SEPIU) • Busca da qualidade nos serviços, na gestão, na docência e na investigação- sistemas de garantia interna de qualidade (SGIC) com medição periódica e sistemática da satisfação dos grupos de interesse. • PE 11-20: "Oferta de titulaciones adaptada a las necesidades de la sociedad"; "Búsqueda de la excelencia en la docencia"; bajo la línea estratégica de "El estudiantado: valor presente y futuro" - objetivo concreto de "Mejorar la empleabilidad de los egresados y profesionales formados en la Universidad". 	<p>Estratégia de ESR</p> <p>Formação ética e cidadã</p> <p>Qualidade acadêmica</p>

QRSU2	xxx	E, RH e CL MA e CS DL e R	<p>Aspectos gerais: marca da orientação cristã e Cultura pela Vida – formação de um universitário que domina conhecimentos e técnicas para exercício profissional e métodos de investigação, despertado no sentimento e inclinação para o serviço, com ética, consciência e sentido de responsabilidade social e solidariedade, com relacionamento interdisciplinar e espírito de liderança, atitude crítica e valorativa diante das mudanças sociais técnicas e científicas e exigência de autoaprendizagem que leva a buscar atualização constante. A RSU é transversal as 5 estratégias através de plano tático: "1. Cultura interna de confiança, dialogo colaboración y solidaridad; 2. innovación substancial en los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación e investigación para la formación integral y la excelencia académica 3. Vinculación y alianzas con la sociedad local y global 4. aportación social y cultural a la comunidad global 5. consolidación y crecimiento institucional".</p> <p>Apresentação- Comitê de RSU – coordenação do programa de RSU – Responsabilidade de Ações \organizacionais/ Ambientais/ Cognitivas/ Formação/ Sociais/ Comunicação/ Sustentabilidade</p>	<p>RSU na Missão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionada mas não aparece explicitamente • Presente na Extensão e Compromisso Social • Inserida no ideário <p>RSU na Estratégia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporada na estrutura • Estratégia específica
		ESR na Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Promover que o estudante seja ator de sua aprendizagem, de seu autoconhecimento, do desenvolvimento de seu projeto de vida, corresponsável de sua formação integral (desenvolvimento de todas as capacidades e potencialidades humanas); que o professor seja guia, acompanhante e tutor. • Ampliar a oferta de conhecimentos em áreas de humanidades. Constituir a universidade e como um Centro de Cultura com difusão nacional e internacional • Formação humanista em toda a oferta acadêmica através de 4 matérias em licenciatura e 2 em pós-graduações • Desenvolvimento de ações de formação acadêmica, com impactos educativos 	<p>Estratégia de ESR</p> <p>Formação ética e cidadã</p>

APÊNDICE I - Quadro das Boas Práticas de RSU

U-BENCHMARKING

Universidade Código	DT*	EQ,RH e CL	MA e CS	ESR	GSC	ICE	DLR
QRSU1	x	x	x				
QRSU2		x	x				x
QRSU3			x	x			
QRSU4			x	x			x
QRSU5			x		x		X
QRSU6			x	x		x	
QRSU7			x	x		x	
QRSU8				x			x
QRSU9				x	x	x	
QRSU10	x			x			x
QRSU11			x	x			x
QRSU12					x		x
QRSU13		x			x		x
QRSU14				x		x	
QRSU15		x		x		x	
QRSU16			x	x			
QRSU17	x	x					
QRSU18	x		x		x		
QRSU19				x			x
QRSU20				x	x		x
QRSU21			x			x	
QRSU22			x		x	x	
TOTAL	4	5	12	13	7	7	10

DT= Democracia e Transparência

EQ,RH e CL = Equidade, Recursos Humanos e Clima Laboral

MA e CS= Meio Ambiente e Campus Sustentável

ESR= Educação Socialmente Responsável

GSC= Gestão Social de Conhecimentos

ICE=Integração Curricular da Extensão

DLR= Desenvolvimento Local e Regional

APÊNDICE J - Quadro de Análise da Boa Prática em Educação Socialmente Responsável - Modelo

QRSU.... PAÍS/ UNIVERSIDADE:	
PERGUNTA	RESPOSTA /DESTAQUES
4.Motivos	"La Universidad busca actuar en beneficio de la sociedad, con un máximo sentido de responsabilidad. Integrar las 3 funciones sustantivas con el entorno en pro de cumplir con la función social. - Llevar a la comunidad conocimientos de calidad, pertinentes, innovadores y que generen transformación e impacto social dentro de los estudiantes y de las comunidades en las cuales se interviene.
5.Níveis organizacionais implicados	Las partes involucradas en la educación socialmente responsable son los docentes de las cátedras, investigadores vinculados en las líneas de investigación. En ocasiones personal administrativo de la Universidad los cuales lideran o están vinculados con la iniciativa. En todos los casos los decanos y directores de área tienen un pleno conocimiento de las labores que se están
6. Recursos aplicados	Recurso humano (docentes e investigadores), físico y económico
7. Grau de implementação	En pregrado, la Universidad cuenta con las cátedras de Ética en cada facultad, la cátedra de RSU, las prácticas y pasantías sociales y las investigaciones y monografías de grado. En posgrado, se cuenta con las publicaciones de las investigaciones y tesis de maestría realizadas.
8. Principais Resultados	Continuo trabajo con las comunidades y con las entidades. Vinculación de los estudiantes a las diferentes asignaturas y programas de índole social. Solicitud de nuevas organizaciones en cuanto a la vinculación de la Universidad al trabajo que se desarrolla con comunidades.
9.Fatores que explicam resultados	Se ha visto un continuo interés de los estudiantes en vincularse con las cátedras y estos se refleja en el número de inscritos en los cursos, de la misma manera el aumento en las prácticas y pasantías sociales, y en la elaboración de

	investigación y documentos acerca de temáticas sociales. Se ha dado un reconocimiento a nivel Distrital del trabajo desarrollado por la Universidad.
10. Ações para assegurar sustentabilidade	La participación en seminarios y congresos sobre responsabilidad social permite adoptar conceptos e identificar prácticas que puedan ser adoptadas por la Universidad, lo anterior como parte del programa de capacitación de personal vinculado a la función sustantiva de extensión. Los estudiantes deben realizar prácticas y/o pasantías como parte de su formación académica, en donde ponen en práctica los conocimientos adquiridos en las aulas. Los estudiantes tienen la posibilidad de formar parte del grupo de voluntarios y participar en el desarrollo de proyectos con impacto social en líneas de acción en las que se ha venido trabajando en las zonas de influencia de la Universidad.
11. Incentivos	Los estudiantes cuenta con descuentos en sus matriculas en el momento de finalizar su práctica social.
12. Monitoramento	Los proyectos de impacto social deben cumplir con unos indicadores que permiten realizar monitoreo y seguimiento al mismo y verificar su cumplimiento en términos de cohesión social. Los estudiantes que realizan su práctica y/o pasantía son evaluados por parte de la entidad en conjunto con el coordinador de prácticas y/o pasantías de la facultad, para valorar su desempeño y como mecanismo de seguimiento a las prácticas.
13. Indicadores	Los proyectos de impacto social han tenido un balance favorable en el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad intervenida, con resultados sostenibles que mas allá de prestar asistencialismo ha buscado generar resultados a partir de la misma comunidad en beneficio de la misma.
14. Prestação de Contas	La universidad realiza una publicación de su balance social donde se evidencian los logros y programas de mayor visibilidad en Responsabilidad Social Universitaria. Para los estudiantes que participan en proyectos de impacto socia deben realizar la socialización de los resultados obtenidos en el proyecto y como este contribuye a mejorar las condiciones de los beneficiarios de los proyectos.

**APÊNDICE K - Quadro de Análise das Unidades Temáticas - Responsabilidade
Socioambiental nos PPCS - Modelo**

QUADRO DE ANÁLISE DAS UNIDADES TEMÁTICAS - RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NOS PPCS - ANALISE DO ITEM 3.13 POR UNIDADES TEMÁTICAS- MODELO		
ÁREA: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx		
CURSO, MÊS/ANO PPC	UNIDADES TEMÁTICAS	RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL
XXX PPC 7 e 8 Out, 2012	Premissas/ Concepções Disciplinas	"A questão ambiental tem redirecionado o desenvolvimento na área de (...) no aspecto de infraestrutura. Tal aspecto será tratado no eixo disciplinas básicas de (...), e no eixo de disciplinas definidoras do perfil de (...) . O projeto (...) com alta eficiência energética, conhecido como (...), é abordado nas disciplinas (...)" p.
XXX PPC 12 e 13 Out, 2009	Premissas/ Concepções Disciplinas Práticas Outras Estratégias e Articulações	Propõe-se, ao longo do Curso (...) a promover a relação do indivíduo com o meio ambiente na construção de um marco social que influencie seus comportamentos futuros, relacionados à sustentabilidade e à inclusão social, tendo em vista “uma sociedade democrática mais perfeita, que atenda às aspirações e anseios fundamentais do ‘homem todo e de todos os homens’.” (MARCO REFERENCIAL, PUCRS). Para isso, o Currículo inclui disciplinas que proporcionam a interação do licenciando e do futuro bacharel com diferentes instituições, possibilitando-lhes a leitura da realidade em que vivem. Na relação da prática com a teoria, na Universidade, tais disciplinas promovem, ainda, a análise crítica dessa realidade, dando-lhes subsídios para que tenham condições de, no exercício de suas profissões, não apenas identificar problemas, mas direcionar suas ações na busca de soluções ou, ao menos, de caminhos para que elas possam surgir. Tal interação é evidenciada, principalmente, nas disciplinas que envolvem práticas tanto pedagógicas, tais como as disciplinas de (...) e os Estágios, quanto as que envolvem pesquisa e atuação em empresas e instituições em que as aplicações (...) se fazem necessárias, dentre as quais podemos citar (...). Por exemplo, é sistemática a participação de licenciandos em projetos de ensino e de pesquisa realizados em instituições de caráter filantrópico, como a Pequena Casa da Criança de Porto Alegre, que promove programas de inserção profissional para adolescentes em situação de risco. Aos alunos do Bacharelado, por sua vez, será proporcionada a participação em projetos que investiguem aspectos do desenvolvimento socioambiental do ponto de vista de empresas. Ainda podemos acrescentar que nas disciplinas Humanismo e Cultura Religiosa e Ética e Filosofia da Ciência, responsáveis pela formação humanística, fazem-se presentes a preocupação e a reflexão a respeito das questões socioambientais p.
ÁREA: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx		
XXX PPC 18 Set, 2010	Premissas Disciplinas Práticas	"Os aspectos relacionados a responsabilidade socioambiental são trabalhados nas disciplinas de (...). Os alunos dos grupos do Programa de Educação Tutorial (PET)/xxx desenvolvem projetos

	Outras Estratégias e Articulações	de pesquisa, ensino e extensão direcionados às questões ambientais e, em conjunto com os demais grupos PET/PUCRS (...) realizam oficinas sobre educação ambiental para a comunidade interna da PUCRS, no programa de acolhida aos calouros, no SASE Campo da Tuca, além de participação na Semana do Meio Ambiente promovida pelo Instituto do Meio Ambiente. O maior interesse na realização deste projeto é, através da união de diversos cursos, colaborar com a maior conscientização ambiental para crianças..." p.
--	-----------------------------------	--

**APÊNDICE L - Quadro de Análise de Unidades Temáticas por Categorias nos PPCS –
RSA – Modelo**

QUADRO DE ANÁLISE DE UNIDADES TEMÁTICAS POR CATEGORIAS NOS PPCS- RSA- MODELO		
RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NOS PPCS- ANALISE DO ITEM 3.13		
ÁREA: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx		
UNID ADE	CATEGOR IAS	ITEN 3.13 - RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL - DESTAQUES
Premisas/ Concepções	Ambiental	"A questão ambiental tem redirecionado o desenvolvimento na área de (...) no aspecto de disciplinas básicas de (...) e no eixo de disciplinas definidoras do perfil de (...) . O projeto como (...), é abordado nas disciplinas (...)" (PPC 7 e 8)
	Ambiental	
	Comportamento ético e cidadão	
	Socio ambiental Inclusão Social	"A Faculdade (...) assume a responsabilidade de formar (...) que atuarão direta ou indiretamente na área ambiental a fim de capacitar o futuro profissional (...) Com base nesta premissa, as disciplinas curriculares do curso de (...), em especial aquelas da área de Ecologia, vem adotando ao longo dos últimos anos medidas que estimulam o aluno a adotar e difundir um comportamento ético e cidadão voltado à conservação e sustentabilidade ambiental . Cabe salientar que neste projeto de revisitação curricular esta sendo proposta certificação adicional que oportunizará aos graduandos de outros cursos da PUCRS (...) o aprofundamento de temas ligados ao meio ambiente e à responsabilidade socioambiental" (PPC 15 e 16)
	Ambiental	"Propõe-se, ao longo do Curso (...) a promover a relação do indivíduo com o meio ambiente na construção de um marco social que influencie seus comportamentos futuros, relacionados à sustentabilidade e à inclusão social..." (PPC 12 e 13)
	Socio ambiental Ética e Cidadania Valores	"A abordagem de temas sobre responsabilidade socioambiental está prevista nas disciplinas do curso de (...) proposto, pois o (...) enquanto profissional da saúde, está diretamente envolvido e preocupado com a sustentabilidade do meio ambiente. O destino de materiais utilizados durante a prática (...) em quaisquer das áreas de atuação e a educação das pessoas compõe de um importante papel na saúde ambiental e com o cuidado do planeta. Dentre os temas desenvolvidos e aprofundados ao longo do Curso estão o processo de separação e cuidado com os diferentes tipos de lixo e resíduos, incluindo a destinação de resíduos contaminados; a influência do meio ambiente e das condições sanitárias na saúde da população; aspectos relacionados a higiene e o cuidado com a saúde; utilização racional de recursos naturais não renováveis; dentre outros(...)" (PC21)
		"O compromisso com a comunidade era associado de forma restrita à filantropia. Nas últimas décadas o escopo da responsabilidade social e a consciência ambiental como condições básicas para manutenção da vida no planeta e melhoria de sua qualidade resultou em uma abordagem mais abrangente: responsabilidade socioambiental. A qualidade de vida individual não se dissocia do coletivo. O bem estar individual se relaciona diretamente às condições de vida da comunidade em que vive. Deste modo, é preciso formar um profissional que atue alinhado às questões de

		<p>sustentabilidade, traduzida por sua preocupação com a conservação do meio ambiente, respeito à diversidade, redução das desigualdades, preocupação no desenvolvimento de tecnologias limpas, modelos de atuação éticos e solidários em todas as esferas. São valores que hoje as novas gerações têm aprendido desde cedo e cuja adoção vem sendo exigida dos profissionais de todas as áreas. No âmbito de atuação do (...) todos os aspectos acima citados são essenciais a sua atividade. Os valores agregados à consciência socioambiental na formação do profissional do (...) são trabalhados já no momento do ingresso na Instituição (...)" (PPC 25)</p>
--	--	--

APÊNDICE M – Ficha de Inscrição no Grupo Focal

PUCRS- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto: "Educação Socialmente Responsável: responsabilidade social no ensino de graduação da PUCRS" - **Pesquisador Responsável:** Inês Amaro da Silva

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO- GRUPO FOCAL

Curso:

Semestre:

Sexo: () F () M Idade:

Participação em projetos não curriculares na Universidade

() Extensão Comunitária . Qual

(is):.....

() Pesquisa . Qual

(is):.....

() Centro de Pastoral . Qual

(is):.....

Outro: ()

.....

PUCRS- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto: "Educação Socialmente Responsável: responsabilidade social no ensino de graduação da PUCRS" - **Pesquisador Responsável:** Inês Amaro da Silva

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO- GRUPO FOCAL

Curso:

Semestre:

Sexo: () F () M Idade:

Participação em projetos não curriculares na Universidade

() Extensão Comunitária . Qual

(is):.....

() Pesquisa . Qual

(is):.....

() Centro de Pastoral . Qual

(is):.....

Outro: ()

.....

APÊNDICE N – Material de Apoio para o Grupo Focal

BEM-VINDOS E BEM-VINDAS

PESQUISA: EDUCAÇÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL NA PUCRS

Pesquisadora: Ines Amaro



A formação acadêmica vai além da formação profissional, no sentido da especialização técnica, da inserção no mundo do trabalho, da empregabilidade.

Uma educação socialmente responsável, no contexto da responsabilidade social universitária, é uma educação.....

Fala-se na formação integral, na formação social e ambientalmente responsável...

Na graduação,
a formação ética contempla...
a formação cidadã contempla....

Como se concretiza na tua trajetória essa formação...

Que conteúdos, experiências, aprendizagens formam para ESR , para ética e para a cidadania? O que é e de que forma se concretiza então, a partir de suas ideias, experiências, percepções e do discurso institucional??

ANEXO A – Modelo de Projeto Pedagógico de Curso

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO			
CURSO			
TIPO DE CURSO			
<input type="checkbox"/> Bacharelado	<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Graduação Tecnológica	<input type="checkbox"/> Sequencial de Formação Específica
MODALIDADE DE OFERTA DO CURSO			
<input type="checkbox"/> PRESENCIAL		<input type="checkbox"/> A DISTÂNCIA	
<input type="checkbox"/> com atividades de EAD	<input type="checkbox"/> sem atividades de EAD		
MODALIDADE DE PROJETO			
<input type="checkbox"/> CURSO NOVO	<input type="checkbox"/> REVISÃO CURRICULAR	<input type="checkbox"/> ADAPTAÇÃO CURRICULAR	
NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE			
Nome do docente	Faculdade de Lotação	Assinatura	
ENCAMINHAMENTO À PROGRAD		ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A)	

SUMÁRIO

1	INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE O CURSO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2	JUSTIFICATIVA	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
3	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO CURSO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
3.1	OBJETIVO GERAL.....	Erro! Indicador não definido.
3.2	PERFIL DO EGRESSO	Erro! Indicador não definido.
3.3	PRINCÍPIOS TEÓRICO-CONCEITUAIS	Erro! Indicador não definido.
3.4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Erro! Indicador não definido.
3.5	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	Erro! Indicador não definido.
3.6	ARTICULAÇÃO COM O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, COM A PESQUISA E COM A EXTENSÃO	Erro! Indicador não definido.
3.7	ESTRUTURA CURRICULAR E VIABILIDADE FINANCEIRA ..	Erro! Indicador não definido.
3.8	DISCIPLINAS	Erro! Indicador não definido.
3.8.1	Disciplinas Eletivas	Erro! Indicador não definido.
3.8.2	Disciplinas Comuns a Cursos Afins	Erro! Indicador não definido.
3.8.3	Disciplinas de Formação Humanística Obrigatórias.....	Erro! Indicador não definido.
3.8.4	LIBRAS.....	Erro! Indicador não definido.
3.9	EMENTAS E BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS.....	Erro! Indicador não definido.
3.10	ESTÁGIO SUPERVISIONADO/PRÁTICA PROFISSIONAL	Erro! Indicador não definido.
3.11	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC).....	Erro! Indicador não definido.
3.12	PROCESSO DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	Erro! Indicador não definido.
3.13	RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL	Erro! Indicador não definido.
3.14	ATIVIDADES COMPLEMENTARES.....	Erro! Indicador não definido.
3.15	INGRESSO E PERMANÊNCIA	Erro! Indicador não definido.
3.16	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	Erro! Indicador não definido.
3.17	MOBILIDADE ACADÊMICA	Erro! Indicador não definido.
3.18	CERTIFICAÇÃO ADICIONAL.....	Erro! Indicador não definido.
4	AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5	QUADRO DE REQUISITOS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
6	INFRAESTRUTURA	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
6.1	RECURSOS HUMANOS.....	Erro! Indicador não definido.
6.2	RECURSOS MATERIAIS.....	Erro! Indicador não definido.
6.3	ESPAÇO FÍSICO	Erro! Indicador não definido.
6.4	CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE E ATENDIMENTO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	Erro! Indicador não definido.
6.5	BIBLIOTECA	Erro! Indicador não definido.
7	PLANO DE IMPLANTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
7.1	CRONOGRAMA DE IMPLANTAÇÃO E EXTINÇÃO	Erro! Indicador não definido.
7.2	QUADRO DE EQUIVALÊNCIA DE DISCIPLINAS.....	Erro! Indicador não definido.
8	TERMO DE ACORDO DAS FACULDADES ENVOLVIDAS NO CURSO ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO	
	ANEXOS	

ANEXO B – Perfil do Egresso no PDI

22

PUCRS

no qual professor, e aluno tornam-se protagonistas pela relação dialógica vivenciada em sala de aula.

2.1.4. PERFIL DO EGRESSO

Em uma sociedade complexa, em que o conhecimento é fundamental, espera-se que o aluno da PUCRS desenvolva, ao longo da trajetória de sua formação acadêmica, um conjunto de competências que o torne apto para o mundo do trabalho, para o enfrentamento de problemas do cotidiano, para a geração de novos conhecimentos e para a construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária. Que seja educado para a cidadania: preocupado com a inclusão social e a sustentabilidade do meio ambiente, aberto às relações pessoais, à diversidade, ao diálogo e à convivência.

Espera-se que o egresso da PUCRS seja capaz de criar, prever, compartilhar, empreender e inovar, destacando-se como um profissional reflexivo, com autonomia e criticidade, cooperativo e comprometido com sua educação continuada para dialogar com a contemporaneidade. Para tanto, a Universidade investe na formação de cidadãos éticos, competentes nas diferentes áreas de conhecimento, cientes da responsabilidade e do compromisso social, preparados para a atuação profissional qualificada e para a participação positiva e colaborativa no desenvolvimento da sociedade.

2.1.5. MULTIDISCIPLINARIDADE

Mesmo admitindo ser esse um termo polissêmico, a multidisciplinaridade é, em essência, a busca da compreensão dos limites e das possibilidades das contribuições advindas dos diversos campos de conhecimento para o estudo de um determinado objeto, caracterizando-se pela interação e pela partilha entre especialistas de diferentes áreas, com

consequente enriquecimento de todos os envolvidos no processo.

Na Universidade, as práticas multidisciplinares ganham relevância na medida em que propiciam o estabelecimento de relações entre a especificidade e a complexidade, devendo estar presentes nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, são multidisciplinares os estudos ou as investigações científicas que integram saberes e metodologias de campos diferentes do conhecimento. Problemas complexos e abrangentes constituem os típicos objetos das ações multidisciplinares. A integração de especialistas de áreas diversas é oportunidade para reflexão sobre limites e possibilidades, contribuindo sobremaneira não só para soluções de problemas relevantes para a sociedade, mas também para uma sólida formação dos jovens e um contínuo aprimoramento de todos os atores deste processo.

2.1.6. LINGUAGEM, INTERAÇÃO E CONHECIMENTO

A relação entre linguagem, interação e conhecimento fundamenta o processo de ensinar e aprender de tal modo que consiste necessariamente numa das concepções norteadoras da Educação Superior na PUCRS.

Nessa relação, a linguagem é a palavra-chave, exercendo sua força na formação da visão de mundo, na expressão da arte, na manifestação da cultura, na construção da ciência, na organização do discurso racional e na expressão dos conceitos religiosos. É necessário, pois, nos currículos, colocar luz sobre a língua materna e as línguas estrangeiras, expressas uma e outras através do falar, do ouvir, do ler e do escrever, utilizando os diferentes gêneros textuais, e também os utilizados pelas pessoas com necessidades especiais visuais (Braille) e auditivas (Libras).