

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**JANAINA ITAPOTIARA NUNES LIMA**

**A RESPONSABILIDADE SOCIAL NA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
CONCEPÇÃO/AÇÕES NA PRÁTICA DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA NO  
MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS – MA**

SÃO LUÍS

2019

**JANAINA ITAPOTIARA NUNES LIMA**

**A RESPONSABILIDADE SOCIAL NA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
CONCEPÇÃO/AÇÕES NA PRÁTICA DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA NO  
MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS – MA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Maranhão, como parte obrigatória para obtenção do título de Mestre.

**Orientadora:** Profa. Dra. Lucinete Marques Lima.

**Linha de Pesquisa:**  
História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana

SÃO LUÍS

2019

**JANAINA ITAPOTIARA NUNES LIMA**

**A RESPONSABILIDADE SOCIAL NA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
CONCEPÇÃO/AÇÕES NA PRÁTICA DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA NO  
MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS – MA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Maranhão, como parte obrigatória para obtenção do título de Mestre.

**Linha de Pesquisa:**

História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana

APROVADA EM: -----/-----/-----

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Lucinete Marques Lima (Orientadora) –  
PPGE/UFMA

---

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva (Membro Externo)  
PROF-FILO.UFMA

---

Prof. Dr. Angelo Rodrigo Bianchini (Membro Interno)  
PPGE/UFMA

SÃO LUÍS

2019

Ao meu filho, Miguel Vitor Lima Carvalho  
que ainda está em meu ventre, mas já é  
capaz de me dar toda força que preciso.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que, em sua infinita bondade, nunca me faltou. Graças a ele, conquisto mais essa etapa em minha vida.

A meus pais, Valdir (*In memoriam*) e Vera, meu infinito agradecimento, pelo exemplo de amor, bondade, honestidade, solidariedade e perseverança que um filho pode ter. Por vocês, prometo lutar e ser motivo de orgulho.

Ao meu marido, Marcelo, por ser tão importante em minha vida, partilhando comigo os bons e maus momentos e sempre acreditando em mim. Obrigada por sonhar comigo.

Ao meu filho, Miguel, por me ensinar a ser forte e lutar pelo que acredito incansavelmente. Amo você incondicionalmente.

A meus irmãos, sobrinhos, cunhadas, amigas, afilhados, pois, a seu modo, sempre acreditaram e se orgulharam de mim. Obrigada pelo apoio, sei que sempre poderemos contar uns com os outros.

A meus sogros, Emanuel e Rosângela, por sempre me acolherem com todo amor e rezarem por mim. Agradeço de todo coração.

A minha orientadora, Profa. Dra. Lucinete Marques Lima, por toda dedicação, paciência e conhecimentos compartilhados. Sem seu apoio, jamais conseguiria. Muito obrigada.

A meus colegas da 17ª turma do Mestrado em Educação, por todas as leituras, discussões e trocas durante nossa caminhada. Que cada um de nós possa lutar veementemente pelo futuro da educação. Muito obrigada pela convivência.

Finalmente, gostaria de agradecer a Universidade Federal do Maranhão, em especial a todos do Programa de Pós-Graduação em Educação, por sua incansável luta em prol da educação e formação dos discentes. Obrigada por me proporcionarem a busca pelo conhecimento técnico e científico.

As visões antagônicas de RS se firmaram nos extremos, de um lado existe a visão clássica, ou puramente econômica, de que a única RS da gestão é de gerar lucro; do outro se encontra o posicionamento contemporâneo, que defende que a gestão organizacional vai muito além de gerar lucro, incluindo a proteção e a responsabilidade na melhoria do bem estar da sociedade.

(NASCIMENTO et al. 2015, p. 687)

## RESUMO

Esta dissertação discute o conceito de responsabilidade social na regulação da educação superior e o uso por instituições de natureza privada. Tem por objetivo analisar a concepção de responsabilidade social assimilada em documentos e traduzida na prática acadêmica de uma instituição de educação superior, de natureza privada, com fim lucrativo. A pesquisa é de natureza exploratória e qualitativa, desenvolvendo-se com base em textos bibliográficos e análise documental (medidas normativas, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projetos de cursos e Relatório da Instituição sobre responsabilidade social). Na construção do referencial teórico de análise, tomou-se como referência a contribuição de vários autores e, entre estes, destacam-se: Afonso (2009), Barroso (2005), Barreyro e Rothen (2006), Calderón (2005, 2006, 2011, 2016), Carvalho (2010), Couto (2010), Catani e Almeida Junior (2011), Cruz (2010), Dias Sobrinho (1996, 2004, 2008), Ferreira (2014), Krawczyk (2005), Lima (2011), Morosini (2001), Queiroz (2011), Reis e Bandos (2004), Schneider e Rostirola (2015), Sguissardi (2008), Tenório e Andrade (2009), Verhine (2015), além de outros. A pesquisa enfatiza que, desde a metade dos anos 1990, a regulação da educação superior ocorre pela via da avaliação e, atualmente, expressa por três instrumentos do SINAES: avaliação institucional, de cursos e de desempenho do estudante, cujos resultados condicionam credenciamento e credenciamento de instituições, bem como autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Esse sistema incluiu como dimensão avaliativa o conceito de responsabilidade social, desenvolvido no setor empresarial como estratégia de marketing e imagem social de uma empresa ética que presta serviços assistencialistas à sociedade, mas, posteriormente, assimilado em políticas públicas numa articulação com o cumprimento da missão institucional e de suas finalidades sociais com qualidade social. Na análise documental de uma instituição privada, percebe-se a valorização do conceito de responsabilidade social numa perspectiva empresarial, associado a ações extensionistas e assistencialistas, predominantemente desvinculadas das atividades de formação profissional e de produção científica, prevalecendo a estratégia de marketing e de projeção da imagem social de instituição ética diante dos problemas sociais.

**Palavras-chave:** Política de Educação Superior. Regulação e Avaliação. Responsabilidade Social. Instituição Privada.

## ABSTRACT

This dissertation discusses the concept of social responsibility in the regulation of higher education and its use by private institutions. It aims to analyze the conception of social responsibility assimilated in documents and translated into the academic practice of a higher education institution, private, for profit. The research is exploratory and qualitative, developing based on bibliographic texts and document analysis (normative measures, Institutional Development Plan, Course Projects and Institution Report on social responsibility). In the construction of the theoretical framework of analysis, the contribution of several authors was taken as reference. Among them, the following stand out: Afonso (2009), Barroso (2005), Barreyro and Rothen (2006), Calderón (2005, 2006, 2011, 2016), Carvalho (2010), Couto (2010), Catani and Almeida Junior (2011), Cruz (2010), Dias Sobrinho (1996, 2004, 2008), Ferreira (2014), Krawczyk (2005), Lima (2011), Morosini (2001), Queiroz (2011), Reis and Bandos (2004), Schneider and Rostirola (2015), Sguissardi (2008), Tenório and Andrade (2009), Verhine (2015), among others. The research emphasizes that, since the mid-1990s, higher education regulation has taken place through assessment and is currently expressed through three SINAES instruments: institutional, course and student performance assessment, the results of which condition accreditation and re-accreditation, as well as authorization, recognition and renewal of course recognition. This system included as an evaluative dimension the concept of social responsibility, developed in the business sector as a marketing strategy and social image of an ethical company that provides welfare services to society, but later assimilated into public policies in articulation with the fulfillment of the institutional mission, and their social purposes with social quality. In the documentary analysis of a private institution, the concept of social responsibility is appreciated from a business perspective, associated with extension and assistance actions, predominantly disconnected from professional training and scientific production activities, prevailing the marketing and projection strategy of the company, social image of an ethical institution in the face of social problems.

**Keywords:** Higher Education politics. Regulation and Evaluation. Social Responsibility. Private Institution.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Selo da Campanha de Instituição Socialmente Responsável 2017-2018 atribuído pela ABMES .....	79
Tabela 1	Número de alunos matriculados por curso.....	85
Tabela 2	Número de cancelamentos de matrículas por curso.....	86
Tabela 3	Quantitativo de matrículas do curso de inglês.....	87
Quadro 1	Estrutura dos Projetos Pedagógicos de Curso da IES.....	96
Quadro 2	Sinaes empíricos da concepção de responsabilidade social nos PPCs.....	97
Quadro 3	Ações e programas de responsabilidade social da IES.....	101

## LISTA DE SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira Mantenedora do Ensino Superior
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
GERES	Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior
IDES	Desenvolvimento do Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Curso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RS	Responsabilidade Social
RSES	Responsabilidade Social na Educação Superior
RSU	Responsabilidade Social Universitária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPES	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO ESTADO NEOLIBERAL</b> .....	18
<b>3</b>	<b>AS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO/AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL</b> .....	32
3.1	Os movimentos iniciais da regulação pela avaliação .....	34
3.2	Estado avaliador na década de 1990.....	39
3.3	SINAES: concepção e instrumentos.....	46
<b>4</b>	<b>RESPONSABILIDADE SOCIAL: DA ORIGEM EMPRESARIAL À EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	59
4.1	Responsabilidade Social: origem e concepções .....	59
4.2	Responsabilidade Social na educação superior.....	68
<b>5</b>	<b>CONCEPÇÃO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA: algumas evidências</b> .....	82
5.1	A instituição de educação superior lócus da pesquisa: natureza, tipo e abrangência.....	83
5.2	A concepção de responsabilidade social na ótica institucional .....	88
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	109
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112
	<b>APÊNDICE</b> .....	120

## 1 INTRODUÇÃO

A Responsabilidade Social é um conceito presente no debate nacional nas últimas décadas, com ambiguidades e interpretações diversificadas na relação com interesses privados e públicos e, conseqüentemente, com formas distintas de evidência no âmbito empresarial e das políticas públicas, a exemplo das medidas regulatórias da educação superior.

Em resumo, o conceito de Responsabilidade Social surge no âmbito empresarial numa perspectiva de minimizar os prejuízos ambientais, sociais, físicos e culturais da atividade produtiva e contribuir no processo de inclusão social, portanto relaciona-se com certa noção de gestão ética. No entanto, na sua apropriação e esforço de objetivação constrói diversos significados/interpretações, ambiguidades e contradições.

Trata-se de um conceito abrangente e complexo que envolve aspectos econômico, político, ambiental e social. No seu uso já recebeu várias denominações, tais como: Responsabilidade Social Corporativa, Responsabilidade Social Empresarial, Responsabilidade Socioambiental, Responsabilidade Social e Cidadania Empresarial, Responsabilidade nos negócios, Responsabilidade Social e Sustentabilidade (ALMEIDA et al. 2010, p. 8).

Sem dúvida, o conceito de responsabilidade social teve origem e se desenvolveu no setor privado como forma de promoção e diferencial competitivo no mercado e de ruptura de modelos de empresas com visibilidade apenas pelo lucro, na perspectiva de mostrar uma imagem mais aceitável na sociedade.

No entanto, com a reforma do Estado, ajustada ao processo de reestruturação capitalista, o aprofundamento do processo de globalização e a regulação da eficácia, eficiência e produtividade no sistema empresarial e nas ações de instituições/organizações sociais, coloca-se na agenda pública com muita ênfase o conceito de Responsabilidade Social, com expressão em normas e práticas regulatórias.

No contexto nacional, especialmente no final do século XX, torna-se visível uma economia dependente e a redução do poder do Estado, diante da integração de mercados financeiros, crescimento do comércio internacional, ou seja, a globalização contribui para a instabilidade financeira da população, além da

precariedade no acesso aos direitos básicos, como saúde, segurança, educação, justiça e cidadania. Assim, amplia-se a dificuldade de inserção social, fazendo com que a população exija e dependa cada vez mais de políticas públicas efetivas, contrapondo-se com os interesses do livre mercado.

Diante das demandas sociais e da privatização de bens públicos, enfatiza-se a participação do terceiro setor (organizações não governamentais) na execução de políticas sociais, a ação estatal reguladora por via de resultados e a responsabilidade social das instituições (PASSADOR, 2002). Assim, nos últimos tempos, as reformas educacionais enfatizam a centralização do controle dos fins e resultados e descentralizam a autonomia institucional sobre os processos metodológicos e procedimentais.

Especificamente, os processos regulatórios das instituições educacionais no Brasil, desde o meado da década de 1990, ocorrem predominantemente por contrato de gestão e avaliação de resultados, com ênfase no desempenho do estudante, mensurado em larga escala. Desse modo, verifica-se por instrumentos a eficiência (relação custos/benefícios), a eficácia (relação objetivos/resultados) e produtividade (relação meios/resultados) institucional. Nos últimos tempos, na educação superior, as políticas de avaliação enfatizam três instrumentos: avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação de desempenho do estudante (percebendo-se a força deste último na classificação de cursos e instituições). Nas avaliações de instituição e de curso, a dimensão responsabilidade social assume relevo, mas apresenta dificuldades na tradução/assimilação de indicadores e, conseqüentemente, de mensuração, provocando reinterpretações e práticas diferenciadas.

Não se pode esquecer, que esse conceito de responsabilidade social tem origem empresarial e é introduzido nas políticas sociais nacionais com a mediação de organismos internacionais e/ou acordos internacionais. Por exemplo, a UNESCO (2009 apud FERREIRA, 2014) defende que a responsabilidade social universitária deve voltar-se para que a sociedade possa compreender, da melhor forma possível, os diferentes problemas que a afetam, e que repercutem nas dimensões sociais, econômicas, científicas e culturais. Ainda, destaca que as instituições de educação superior devem assumir uma liderança social na criação de conhecimento, com base

no fortalecimento de aspectos interdisciplinares, promovendo o pensamento crítico e a cidadania ativa.

No sentido empresarial, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem ser entendidas como uma organização socialmente responsável e ainda reconhecidas como IES que prestam serviços à sociedade com excelência, proporcionando uma visão mais humanizada ao seu corpo discente, docente e administrativo em torno dos anseios da sociedade na qual está inserida. Tal aparência torna-se um excelente diferencial competitivo no mercado, seja para captação de alunos ou na contratação de colaboradores, que ao se depararem com tal qualidade, além do ensino, certamente perceberão como critério positivo a ser considerado.

Nas reformas da educação superior brasileira, o tema de Responsabilidade Social teve maior repercussão a partir de sua introdução na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sendo destacada como uma das dimensões avaliativas da qualidade institucional, com ênfase no seu desempenho, na inclusão social, no desenvolvimento econômico e social, produção cultural e proteção ambiental e do patrimônio cultural.

Alguns autores reconhecem a relevância dessa dimensão nos processos avaliativos de instituições de educação superior. Por exemplo, Verhine (2015) destaca como principais objetivos do SINAES a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, acadêmica e social, e, ainda a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades das instituições de educação superior. Na sua visão, as políticas de avaliação e regulação, a partir do SINAES, favorecem as condições para o desenvolvimento institucional e levantam alguns debates, como a inclusão da dimensão responsabilidade social. Para os autores Nunes, Pereira e Pinho (2017), a inclusão da dimensão responsabilidade social no instrumento de avaliação interna e externa contribui para melhor conhecimento e evolução da instituição, para a formulação de políticas institucionais, além de colaborar para a melhoria do desenvolvimento institucional.

No entanto, o tema responsabilidade social (RS) envolve alguns questionamentos políticos, como aborda Catani e Almeida Junior (2005, p. 65),

que acreditam que a prática de Responsabilidade Social coincide com o contexto de Estado mínimo, “cuja responsabilidade deixa de ser a relação entre Estado/Sociedade, passando para relação comunidade/empresa”. Essas e outras questões serão mais explicitada em capítulos posteriores.

Vários pesquisadores tem abordado o tema da responsabilidade social como critério avaliativo de cursos/instituições, tais como, Calderón (2005, 2006, 2011, 2016), Catani e Almeida Junior (2011), Cruz (2010), Dias Sobrinho (2008), Morosini (2001), Reis e Bandos (2004), ora numa perspectiva de valorização, ora no esforço de traduzir em indicadores e ora numa visão problematizadora. Essas discussões subsidiaram a demarcação do objeto desta pesquisa e a compreensão da complexidade do conceito de Responsabilidade Social.

Partindo-se da complexidade e ambiguidade do conceito de Responsabilidade Social, ampliada ao se considerar a diversidade de tipos institucionais da educação superior (universidade, centros universitários e instituições isoladas), e da necessidade de tradução em referenciais empíricos ou indicadores, realiza-se uma pesquisa orientada pela seguinte questão: Que concepção de Responsabilidade Social é assimilada em documentos e traduzida na prática acadêmica de uma instituição privada?

No esforço de responder a essa questão de pesquisa, assume-se como objetivo geral da pesquisa analisar a concepção de responsabilidade social assimilada em documentos e traduzida na prática acadêmica de instituição de educação superior, de natureza privada com fim lucrativo. Especificamente, esse objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos: a) discutir o surgimento de processos regulatórios pela via da avaliação no contexto de formatação do Estado neoliberal; b) situar o conceito de responsabilidade social como dimensão avaliativa do SINAES, destacando o desenvolvimento dessa política de avaliação da educação superior, suas ambiguidades e contradição; c) analisar o desenvolvimento do conceito de responsabilidade social e a diversidade de concepções e seu uso na educação superior; d) identificar evidências da concepção de responsabilidade social em documentos e ações institucionais, bem como a força motivadora do seu uso.

O interesse por essa pesquisa surge da experiência de trabalho em uma instituição de natureza privada que, ao mesmo tempo, influencia-se pelo interesse empresarial e é regulada pelo poder estatal. Inicialmente, condicionada pelo discurso institucional, a autora deste texto assumia um entendimento simplista do conceito, que foi se aprofundando com as leituras no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA e, especificamente, no grupo de pesquisa de Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana.

Trata-se de uma pesquisa exploratória que inclui estudos bibliográficos e documentais. Na pesquisa bibliográfica, utilizam-se como referências estudos sobre regulação e avaliação no Estado capitalista, com ênfase nas transformações ocorridas no Brasil e, especialmente, sobre a política do SINAES. A pesquisa documental, além da análise dos instrumentos normativos nacionais, incluiu documentos da IES *lócus* da pesquisa, tais como, Plano de Desenvolvimento Institucional, projetos pedagógicos de cursos e Relatório de Responsabilidade Social e alguns dados estatísticos.

De acordo com Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica requer vigilância e cuidados no processo de conhecer, de observar e de escolher critérios e procedimentos metodológicos, podendo ser usada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo e direcionar a análise futura dos dados obtidos, imprimindo uma compreensão crítica dos seus significados teóricos. Ainda dizem, que a flexibilidade na busca de informações permite revisões do objeto de estudo e dos procedimentos no percurso da pesquisa.

Por sua vez a pesquisa documental torna-se relevante para o pesquisador social ou da educação, considerando que o documento escrito traz muitas informações que permitem reconstruir pensamentos, acontecimentos e movimentos históricos, por meio de vestígios da atividade humana em determinado contexto institucional, espacial e temporal. De acordo com Cellard (2010, p. 298), a pesquisa documental “exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento”. Desse modo, a pesquisa na Instituição realizou-se com base em documentos criteriosamente selecionados enquanto fontes primárias.



Em suma, por meio dessas modalidades de pesquisa (bibliográfica e documental), o intuito é contribuir com a reflexão sobre como o conceito de Responsabilidade Social é apropriado pela IES privada. Ou seja, se o termo está sendo traduzido com o significado do Sinaes, ou se tem sido recriado na prática institucional ou condicionado por uma visão empresarial.

A estrutura deste texto dissertativo será constituída de Introdução, na qual se apresenta o tema de pesquisa, partindo-se da problematização do conceito de Responsabilidade Social e seus usos para indicar a sua assimilação pelas políticas públicas do SINAES, demarcando o problema investigado, com os objetivos e metodologia da pesquisa e a organização do texto.

Na sequência, desenvolve-se o segundo capítulo sobre Regulação e Avaliação no contexto do Estado neoliberal com reflexões e análises sobre as transformações no papel do Estado e as formas de regulação via avaliação.

No terceiro capítulo, discutem-se as políticas de regulação/avaliação da educação superior no Brasil, pontuando os movimentos iniciais da regulação pela avaliação, o desenvolvimento do Estado avaliador na década de 1990 e, especificamente, o SINAES como sistema atual de avaliação da educação superior.

No quarto capítulo, demarca-se o conceito de responsabilidade social, sua origem, suas direções interpretativas e, especialmente, a sua assimilação nas políticas e práticas da educação superior.

No quinto capítulo, apresenta-se o resultado da pesquisa de análise documental em uma instituição particular de educação superior sobre a concepção de responsabilidade social, explícita ou implícita nos textos escritos,

Por último, apresenta-se algumas conclusões sustentadas nas evidências empíricas da pesquisa bibliográfica e da documental.

## 2 REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO ESTADO NEOLIBERAL

Na década de 90, observa-se uma reestruturação no modelo de gestão do Estado e de suas formas de regulação da economia e das políticas sociais com implicações na redefinição do conceito de público, paralelo a um processo de descentralização para o mercado de ações estatais e, entre elas, destaca-se a educação e com maior centralidade a educação superior.

Desde a origem, o Estado encontra-se relacionado às atribuições de regulação, coerção e controle social que se modificam por pressões de interesses contraditórios de classes sociais na sociedade capitalista, ou seja, de acumulação do capital ou de acesso a direitos sociais. As relações entre o público e o privado se confundem no capitalismo em função das contradições que repousam entre a vida privada e a vida pública, os interesses gerais e os interesses particulares, sendo consequências da garantia da propriedade privada como base de ordenamento do sistema.

No caso latino-americano e, no Brasil em particular, essas relações dialéticas se confundem ainda mais, gerando distorções na função pública, na medida em que o Estado é utilizado em favor de grupos e interesses particulares. Neste caso, podem-se citar como exemplos os recursos vinculados a uma determinada política pública, como a educação, poderem ser destinados à iniciativa privada.

Desde a década de 1970, na conjuntura internacional, percebe-se novo movimento de transformação do papel do Estado, inspirado em princípios neoliberais, que inscreve a lógica de mercado nas políticas sociais, reduzindo a ação interventiva e protecionista do Estado com a transferência de suas responsabilidades para a iniciativa privada, defendendo a livre competição e a autorregulação. Diante disso, a educação é disputada no mercado educacional, sendo a principal consequência a diminuição das fronteiras entre o setor público e privado.

Essas transformações partem da crítica da ineficiência do Estado e do intervencionismo na economia e nas políticas públicas, entendidos como problemas

para o desenvolvimento das sociedades capitalistas. Assim, por meio de relações conflituosas entre o global e o local produzem-se novas formas de regulação de políticas sociais.

Neste contexto, as reformas estruturais do Estado são apresentadas pelos órgãos governamentais como modernização do Estado. Barroso (2005) aponta que muitas das referências que são feitas ao “novo” papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública, rompendo com as práticas de controle burocrático pelas normas e regulamentos inerentes a intervenção estatal.

Comumente, compreende-se a regulação como o modo de ajustamento de uma ação, levando em consideração suas finalidades, que serão transcritas em forma de regras e normas previamente estabelecidas. Mas, é importante entender a diferença entre regulação e regulamentação. Conforme Barroso (2005, p. 727), a “regulamentação é um caso particular da regulação, uma vez que as regras estão, neste caso, codificadas (fixadas) sob a forma de regulamentos, acabando muitas vezes, por serem um valor em si mesmas, independente do seu uso”. De um modo geral, Barroso (2005, p. 728) destaca que:

[...] a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroacção (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores.

Barroso (2005) destaca que existe uma diferença entre regulação e regulamentação: a ‘regulação’ (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da ‘regulamentação’ (centrada na definição e controlo *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados). Para ele, um aspecto fundamental nesse processo de regulação é a flexibilização que existe entre os órgãos reguladores em identificar falhas, analisar e tratar as informações a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários de seus órgãos executores. O mais importante no processo de regulação, é que ele não se esgote em si mesma, que não seja visto apenas como um processo

burocrático e legal, mas que interligado à avaliação, seja também uma prática formativa e principalmente construtiva.

Na análise de Barroso (2005), identificam-se dois modelos que se desenvolvem de regulação, por se apresentarem com especificidades em vários países, ou seja, a regulação burocrático-profissional e a pós-burocrática. A primeira induz racionalidade administrativa por ações intervencionistas do Estado, combinada com a racionalidade pedagógica pelo grupo profissional corporativo, desenvolvendo-se o controle por meio de normas, regulamentos e procedimentos. A segunda valoriza o papel do Estado-avaliador e de quase-mercado e enfatiza o equilíbrio entre centralização/descentralização e a avaliação de resultados.

Outra análise refere-se ao conceito de regulação que inclui três mecanismos principais e são utilizados na regulamentação de atividades e serviços do Estado: (a) controle por medidas normativas ou diretrizes diretas do governo, que induz comportamentos sociais; (b) controle por processos competitivos de mercado; e (c) influência horizontal de pares, manifestada através de processos de autorregulação (HOOD, 2004 apud VERHINE, 2015). Sobre o primeiro mecanismo, ainda se percebe que a regulação implica na aplicação e monitoramento de regras e normas obrigatórias e fiscalizadas por agência públicas ou pode o Estado definir e controlar os padrões de qualidade. Nessa análise, Verhine (2015) considera que a regulação da educação superior no Brasil combina o controle por normas, a competição de mercado e a autorregulação por pares.

Nos países com forte administração centralizada e burocrática, a regulação está relacionada ao discurso sobre a reforma da administração do Estado na educação e sua “modernização” Brasserd e Lusignan (2002, p. 35 apud Barroso, 2005, p. 732) relatam esse conceito de regulação relacionado à educação e ao novo papel do Estado regulador e avaliador:

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados.

Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com actores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo.

Nessa nova visão administrativa do Estado, o controle direto sobre os processos é substituído por controle secundário baseado em resultados. O conceito de regulação pode ser abordado ainda como modo de coordenação dos sistemas educativos. Neste sentido, a regulação das políticas educativas sofre diversas transformações, principalmente devido a reforma e reestruturação na administração do Estado. Nesse contexto, Barroso (2005, p.736) realizou uma pesquisa intitulada *Changes in regulation modes and social production of inequalities in educational systems: a European comparison* e designado pelo acrónimo *Reguleducnetwork*. Os trabalhos de investigação incidiram, progressivamente, na descrição e análise dos diferentes modos de regulação dos sistemas educativos de alguns países envolvidos. Dentre algumas das principais conclusões, destaca-se o seguinte ponto:

As políticas actuais caracterizam-se por uma oposição a este modelo burocrático-profissional e convergem parcialmente em trajectórias que tendem a impulsionar modelos de governança e de regulação que se podem designar por pós-burocráticos. Estes modelos organizam-se em torno de dois referenciais principais: o do “Estado avaliador” e o do “quase-mercado” (BARROSO, 2005, p. 737).

Nos governos americanos, o termo Estado avaliador pode ser associado às políticas de *accountability*, por estar coerente com os novos mecanismos de regulação as práticas avaliativas conexas a estratégia de responsabilização e prestação de contas (BALL, 2004). Essa mudança fez com que o Estado passasse a fiscalizar e avaliar os resultados obtidos em testes externos (à escola e ao país), impulsionando uma espécie de competição dentre aqueles que estavam sob seu domínio. Assim,

Essa avaliação educacional representa uma estratégia de governação em que o Estado atua a partir dos resultados obtidos em testes organizados e realizados, primeiramente, pelo próprio país e, num segundo momento, por agências multilaterais. Tem a ver, portanto, com o fortalecimento de referências neoliberais, representados pela adesão a medidas políticas e administrativas ajustadas às leis do mercado e pela sofisticação dos mecanismos de controle e responsabilização dos resultados obtidos pelos sistemas educacionais (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 493).

De fato, o modelo de Estado avaliador deve-se a esse novo formato de regulação que vem sendo instaurado nas últimas décadas. Dada a centralidade das avaliações como estratégia para assegurar determinado referencial de qualidade, “sociólogos do campo afirmam que estamos presenciando a conformação de nova fase nos desdobramentos do papel do Estado, denominada Estado avaliador”

(AFONSO, 2009; NEAVE, 2001; BALL, 2004 apud SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 494).

Nesse sentido, o controle das políticas públicas faz-se por meio também do Estado-avaliador. Portanto, o termo Estado-avaliador é compatível com as mudanças geradas pela crise que assolou a economia mundial, na década de 1980, e a crescente necessidade de elaborar instrumentos mais sofisticados para aferir a qualidade da educação superior (NEAVE apud BALL, 2004).

O Estado que antes era provedor e regulava através de normas e diretrizes transformou-se no modelo de Estado avaliador, apoiado em um contexto de mercadológico. Seu surgimento revela um contexto educacional politicamente ambivalente. Isso porque no Estado-avaliador o modelo de gestão burocrático do Estado não é completamente abandonado, ou seja, o Estado continua a praticar um modelo de administração centralizado, aparentemente contraditório, quando comparado aos preceitos neoliberais de administração pública, mas também adota formas de regulação e controle da educação que, discursivamente, evocam a participação e a desconcentração do poder (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p.496).

Nessa lógica de controle do sistema educativo, Krawczyk (2005) destaca que são enfatizados os princípios de flexibilidade, competitividade, liberdade e participação, criando-se a ilusão de uma possível autonomia, sem perceber a desresponsabilização do Estado com o financiamento e promoção de políticas públicas. Ela ainda considera que se cria um quase-mercado para a educação como forma de privatização, descentralizando para as escolas responsabilidades e aproximando as decisões políticas às decisões de mercado. No caso específico das escolas, ela percebe a existência de uma gestão do sistema da escola, com novas formas de financiamento, fornecimento e regulação, diferentes das tradicionais, que são assumidas exclusivamente pelo Estado, controlada através de sistemas de avaliação, fiscalização e financiamento que seja semelhante às exigências do mercado.

Conforme nos mostra Krawczyk (2005, p. 811), a descentralização para o mercado é feita por duas vias que tendem a consolidar o espaço de quase-mercado na educação:

Uma dessas vias busca, prioritariamente, descentralizar para o mercado a responsabilidade de controle e regulação educacional, e a outra pretende a descentralização da responsabilidade da oferta e universalização do serviço educativo.

Na análise dessa autora, a primeira via da descentralização consiste em uma suposta autonomia, em que o sistema educativo apresenta-se de uma forma dinâmica e democrática, no entanto, essa estratégia torna-se prejudicial porque os direitos individuais passam a prevalecer sobre os direitos de educação do cidadão. Além disso, a comunidade precisa ser informada dos resultados, fomentando a competitividade entre as escolas.

Com base nessa descentralização de primeira via, pode-se dizer que, no Brasil, o sistema educativo assegura a coexistência de instituições de natureza pública e privada na promoção do direito à educação, atualmente, havendo predomínio das instituições privadas na oferta da educação superior, de acordo com informações estatísticas disponíveis na base de dados do INEP sobre esse nível de ensino. Essas instituições de ensino são controladas por centralização na definição de diretrizes curriculares dos cursos superiores, regulação, supervisão (prevista, mas para casos específicos) e avaliação (BRASIL, 2017). Os processos regulatórios referem-se aos atos autorizativos do funcionamento de Instituições de Educação Superior – IES (credenciamento e credenciamento) e de cursos (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento), enquanto a supervisão dirige-se para algumas IES com proposta de verificar o cumprimento de normas ou de ações preventivas ou corretivas do padrão de qualidade. Por sua vez, a avaliação torna-se o referencial para a regulação e supervisão, além de pretender realizar a função formativa de melhoria da qualidade educacional. No entanto, as instituições terão autonomia sobre os processos educacionais e metodológicos porque já estariam controladas pelos requisitos do tipo institucional, currículo e resultados avaliativos, cujo maior peso está no desempenho do estudante em um exame nacional.

A segunda via de descentralização para o mercado, segundo Krawczyk (2005), incorporada em alguns países, como Brasil e Chile, consiste na transferência de funções e responsabilidades para a comunidade, incentivando o envolvimento privado e práticas voluntárias no funcionamento e gestão das escolas. Nesse sentido, as propostas consistem em incentivar a ideia que todos são responsáveis pela educação, não sendo relegada apenas ao Estado. Com isso, estimula-se a

participação de diferentes setores da sociedade, como filantrópicos e empresariais, que podem ser identificados em vários projetos tais como: “Amigos da escola”, “Empresa cidadã”, “Responsabilidade social”, “Adote uma escola” e “Parceria Empresa-Escola Pública”. Para ela, esse discurso em prol de uma mudança sistêmica, que potencialmente melhoraria a qualidade de ensino, impacta em uma mudança na estrutura educacional na qualidade de direito à educação, mas rompe a lógica das demandas sociais por educação. Por outro lado, existe uma conexão entre o sentido de cidadania e a competitividade em que os direitos a educação passam a ser pensados a partir de uma visão mercantilista de organização social.

Com essa lógica de mercado imposta às políticas sociais, Barroso (2005) percebe a competição e a concorrência como “encorajamento do mercado” que significa a subordinação da educação a uma lógica estritamente econômica, caracterizada por modelo de gestão empresarial, visto como “modernização” do serviço público de educação que promove ainda medidas tendentes a privatização.

Nesse contexto, Tenório e Andrade (2009, p. 48) destacam a globalização como responsável pelas transformações sociais e políticas que, conseqüentemente, têm redimensionado o papel da educação e as novas formas de gestão e organização dos sistemas educativos, frente às políticas neoliberais. Nesse processo de mudança, a avaliação torna-se fator relevante no processo de gestão e regulação. Nesse sentido, dizem: “a avaliação tem se aperfeiçoado ao longo da história como um princípio básico de regulação do Estado e como ferramenta de gestão da qualidade na sociedade moderna” (TENÓRIO; ANDRADE, 2009, p. 31).

Dias Sobrinho (1996) destaca que a avaliação é instrumento amplamente utilizado como forma de viabilizar as reformas neoliberais, que se associam, assim, às premissas de que o Estado deve assumir as funções de controle, planejamento e avaliação da educação superior. Com a reforma da administração gerencial, a avaliação tem um papel político nada desprezível e está diretamente vinculada aos interesses de eficácia e eficiência institucional, especialmente, porque a educação não é um serviço exclusivo do Estado e a sociedade civil exige um crescimento na oferta dos cursos de graduação, tornando-se o conhecimento um bem negociável na esfera do mercado. Assim, Dias Sobrinho afirma:

O cenário de complexificação e ampliação das demandas populares por educação e outros direitos sociais, agravado pelas sérias restrições



econômicas, justifica bem o surgimento do “Estado Avaliador”. [...] Sua presença se fortalece à medida que as reivindicações dos setores sociais se tornam mais agudas e se agravam as crises econômicas. Isso produz a necessidade de um rigoroso acompanhamento das políticas oficiais, de controle dos gastos e medida de eficiência das instituições públicas ou de todas as beneficiárias dos recursos estatais (DIAS SOBRINHO, 2000, p.59).

Nesse contexto, a avaliação assume algumas finalidades, tais como, o controle da qualidade, a comparação e competitividade institucional e a vinculação de desempenhos a financiamentos, prêmios e privilégios. Segundo Gómez (2004, p. 2 apud BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 957), a avaliação permitiria:

Oferecer parâmetros que garantam a qualidade da educação para usuários e os empregados, favorecer a melhoria da qualidade dos serviços, servir de instrumento de prestação de contas, estimular e regular a concorrência entre instituições, implantar mecanismos de controle do investimento dos recursos públicos, supervisionar a iniciativa privada na provisão de um bem público, reconhecimento de créditos entre programas e aptidão para receber recursos públicos.

No entanto, Barreyro e Rothen (2006, p. 957) consideram ainda que a avaliação pode ter sentido e uso diferente em duas vertentes:

As que permitem identificar a avaliação como controle, respondendo a uma lógica burocrático-formal de validade legal de diplomas e habilitações profissionais em âmbito nacional, e as com função *formativa* e *emancipatória*, sob uma lógica acadêmica, com o intuito de subsidiar a melhoria das instituições.

A partir de 1980, muitos países começaram a se preocupar com mecanismos de avaliação das IES. Esses mecanismos seriam desenvolvidos através de programas e/ou sistemas avaliativos capazes de mensurar a produção e a eficácia das IES, legitimando os recursos a elas concedidos e, ainda, redirecionando investimentos. Dentre esses países, estão EUA e Inglaterra, que buscaram desenvolver esses mecanismos de avaliação em busca de melhores resultados. Outros países como França e Holanda já desfrutavam de tradição avaliativa e formularam propostas diferenciadas, capazes de superar a perspectiva neoliberal (LEITE, 2005 apud MENEGHEL; ROBL; SILVA, 2006, p. 91).

No âmbito da educação superior, a implantação de processos avaliativos depende das relações entre Universidade, Estado e Sociedade. Cabe questionar o quanto a avaliação se dedica apenas em estabelecer e supervisionar condições consideradas mínimas para o funcionamento das IES, sem permitir identificar, na análise das atividades acadêmicas, elementos para a superação de deficiências, de

modo a conferir ao processo avaliativo caráter construtivo e pedagógico (MENEHEL; ROBL; SILVA, 2006, p. 91).

Percebe-se, nos últimos tempos, que a avaliação também se torna importante para o aperfeiçoamento das IES, devendo elas se preocuparem em elaborar seus processos internos e submeterem-se aos externos com essa finalidade. Também, concorda-se com Dias Sobrinho (1996) que o maior desafio da avaliação institucional não está na parte técnica ou na execução da atividade avaliativa, por mais difícil que seja a elaboração e aplicação dos instrumentos, mas, na sua indissociabilidade aos processos de mundialização e globalização. Assim afirma: “o caráter operativo da avaliação consiste, portanto, sobretudo em sua dimensão política” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 15).

No Brasil, o principal intuito da avaliação da educação superior consiste em controlar a qualidade desse nível de escolarização, a partir de procedimentos diversos, num processo articulado com as medidas regulatórias e supervisão, promovidas por iniciativa do Estado e destinadas a estabelecer regras/critérios mínimos para o funcionamento das instituições. A ênfase está em mensurar a produção e a eficácia das IES, ou seja, no processo regulatório, sendo fragilizada a função formativa.

Desse modo, há entendimento de que a garantia da qualidade nas IES requer a interface entre regulação e avaliação e que ambas sejam bem definidas. No entanto, “a avaliação tem sentidos, concepções e procedimentos diferenciados daqueles que se fazem presentes em processos de regulação” (MENEHEL; ROBL; SILVA, 2006, p. 94). Para tanto, é importante destacar que a avaliação deve ser contínua e processual. Conforme mostram Meneghel, Robl e Silva (2006, p. 94):

No âmbito da relação avaliação/regulação, deve haver um espaço bem definido para ambas; caso contrário, elas podem ser confundidas. Nesse sentido, caso a concepção de avaliação aponte para uma linha de punição e controle, a sua interface com a regulação será intensa, podendo haver uma junção de ambos os processos. Mas quando a concepção de avaliação aponta para a linha formativa, há que se pensar a regulação como um momento posterior à avaliação, separada desta, ainda que dela dependente.

A avaliação institucional precisa ir além dessa visão neoliberal, que classifica e estimula a concorrência entre as instituições e favorece a regulação pelo mercado consumidor, assumindo uma perspectiva formativa e tornando-se responsável em

promover a transformação das IES para oferecer uma formação humana e profissional de qualidade. Como destaca Dias Sobrinho (2008a, p. 193):

A avaliação educativa deve ser uma produção de sentidos sobre o cumprimento, pelos sistemas e pelas instituições, das finalidades de formação de cidadãos, aprofundamento de valores democráticos da vida social, e elevação material e espiritual da sociedade.

Na visão desse autor, o processo de avaliação institucional é composto por um conjunto de articulado de dimensões e estruturas, considerado complexo e de difícil compreensão. No entanto, não deve se ater apenas a meros instrumentos estatísticos, que por si só não serão capazes de mensurar e controlar a qualidade de ensino nas IES, sendo que o maior desafio está em consolidar a educação como um bem público, com ética e fortalecendo a responsabilidade social da educação, através do cumprimento científico com a produção de conhecimento voltados para os problemas sociais.

O propósito da avaliação não deve ser apenas técnico, porque impacta nas transformações e reformas da educação superior e da própria sociedade. Dias Sobrinho (2004, p. 705) destaca que é “simplista e redutora a ideia de avaliação como um instrumento neutro e capaz de determinar de forma absolutamente objetiva o que é bom e o que não é” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 705). No entanto, apesar de complexa, a avaliação evoluiu no sentido instrumental tornando-se mais definida graças aos grupos de interesses.

Não há como se chegar a um consenso sobre um modelo perfeito de avaliação, pois ela sempre será inerente a fenômenos sociais, históricos e políticos. De acordo com Dias Sobrinho (2004, p. 706), a avaliação da educação superior é responsável por muitas transformações:

A avaliação da educação superior ultrapassa amplamente os âmbitos mais restritos do objeto a que se dirige. Seus efeitos atingem não só o sistema de educação superior como também têm impactos sobre toda a sociedade. A avaliação instrumentaliza as reformas educacionais, produzindo mudanças nos currículos, na gestão, nas estruturas de poder, nas configurações gerais do sistema educativo, nas concepções e prioridades da pesquisa, nas noções de responsabilidade social, enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade que se quer consolidar ou construir.

Nesse sentido, é importante destacar que a avaliação não deve ser um ato punitivo, mas transformador, capaz de promover a autoavaliação das IES em virtude do compromisso que possuem com a sociedade.

Destaca-se ainda que o processo de consolidação da avaliação da educação superior é bastante complexo e como mostra alguns estudiosos sobre o tema, está longe de terminar e se chegar a um modelo perfeito. Principalmente, porque “a avaliação institucional tem uma grande força instrumental e uma considerável densidade política” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 15). Além disso, a universidade assim como qualquer outra instituição tem sérios problemas, que precisam ser conhecidos e superados, por isso e para isso a avaliação se faz necessária.

No Brasil, a avaliação da educação superior no contexto da Graduação, vem ganhando centralidade e força nos planos de Estado /Governo em decorrência de uma nova concepção do poder e papel do Estado frente à inexorável integração desse país à economia mundial, nos moldes do modelo de globalização como alternativa diante da crise de acumulação de capital (QUEIROZ, 2011, p. 1). Atualmente, é visível a transformação da educação superior como função de economia e de interesses individuais e privados, considerando que as IES passam a ser vistas como empresas num mercado de formação e a avaliação ganha um sentido mercadológico tornando-se critério competitivo diante dos supostos clientes/consumidores.

Nesse contexto, surge uma nova forma de atuação do Estado, pois como avaliador, ele intervém para manter sob sua vigilância todos os aspectos relativos da educação superior como acesso, currículos, autorização de cursos, credenciamento de IES, entre outros. Para tanto, investe na normatização de objetivos, estratégias, critérios de qualidade para controle das instituições e cursos e em agências avaliadoras com a presença de especialistas da área (QUEIROZ, 2011, p. 5).

Assim, o “*Estado Avaliador*” adquire um significado específico, “[...] adotando em ethos competitivo [...] passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”. Nesse caso, a preocupação passa a ser com o produto enquanto resultado das atividades desenvolvidas pelas instituições de educação superior. Essa tem sido uma das tônicas da avaliação numa ótica de prestação de contas. (AFONSO, 2000, p.49 apud QUEIROZ, 2011, p. 5).

Desse modo, há exigência para as instituições de educação superior de eficiência, eficácia e produtividade para responder às demandas da sociedade. Nesse sentido, elas são cobradas para ampliar suas ações em prol da inovação, da argumentação científica, consolidando-se em agência produtora de conhecimento e tecnologia (QUEIROZ, 2011, p. 3).

Com base nessas intenções, foram instituídas ações no quadro das políticas governamentais, induzindo a expansão da educação superior privada, por meio da diversificação e diferenciação das instituições, bem como políticas avaliativas para controlar a qualidade produtivista (SGUISSARDI, 2008). Assim, percebe-se o interesse do Estado na educação superior, esta considerada alavanca do desenvolvimento humano, *lócus* de produção de conhecimentos necessários à sociedade e à economia. Essas ações são coerentes com as circunstâncias históricas de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de trabalho e da reestruturação do Estado Gerencial no contexto do Neoliberalismo (QUEIROZ, 2011, p. 4).

Verhine (2015, p.616), compartilha do mesmo pensamento, em relação ao envolvimento do Estado, nesse processo de avaliação da educação superior, quando se refere ao movimento das políticas educacionais no Brasil:

[...] a avaliação da educação superior no Brasil pode ser vista como sendo uma política de Estado, enquanto a regulação da educação superior tende a funcionar como uma política de governo [...]. A regulação governamental, por outro lado, procura atender políticas estabelecidas por determinadas administrações e, no caso da educação superior, pode promover o alcance de metas de expansão e de qualidade de acordo com os interesses dos governantes e da população que lhes apoiam.

Nesse texto, Verhine afirma ainda que avaliação e regulação são atividades distintas. A tomada de decisão para o estado é uma excelente forma de exemplificar a diferença entre avaliação e regulação. Avaliação irá fornecer as informações necessárias para subsidiar a tomada de decisão e regulação governamental, e, também, busca assegurar a oferta de bens e serviços de qualidade aos membros da sociedade.

Numa análise da avaliação da educação superior, Dias, Horiguela e Marchelli (2006) consideram que, ao longo das últimas décadas, cada país adotou

uma metodologia avaliativa própria com definição de padrões de qualidade específicos numa perspectiva de controle da expansão do sistema de ensino. Assim, percebem que os primeiros textos especificamente elaborados sobre a temática da avaliação revelam uma preocupação exaustiva com o controle da qualidade das IES, tendo em vista a hipótese de que o seu crescimento exacerbado e o grande número de matrículas recebidas incorriam em perda de qualidade. (DIAS; HORIZUELA; MARCHELLI, 2006, p. 438).

Sendo assim, o processo de consolidação da avaliação da educação superior é bastante complexo e, como mostra alguns estudiosos sobre o tema, está longe de terminar e chegar a um modelo perfeito. Principalmente, porque “a avaliação institucional tem uma grande força instrumental e uma considerável densidade política” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 15). Além disso, a universidade, assim como qualquer outra instituição, tem sérios problemas, que precisam ser conhecidos e superados. Por isso e para isso a avaliação é importante (DIAS SOBRINHO, 1996).

Nas políticas de avaliação da educação superior no Brasil, a concepção de universidade é tomada como referência institucional, apesar de ajustamentos de critérios aos diferentes modelos institucionais. Tal fato justificado por ter a universidade uma função extremamente importante na sociedade, não que esteja sempre certa, pelo contrário, está longe de ser perfeita e inquestionável, mas, fornece à sociedade a capacidade de se projetar para o futuro. Dias Sobrinho (1996, p.15) traz o seguinte discurso sobre o papel da universidade:

[..] é um local privilegiado, legitimado e o mais competente para formação humana, atualmente considerada a riqueza das nações. Esta última consideração implica a necessidade de intervenção sobre a natureza e os fins da universidade, sobre seu papel no desenvolvimento de uma determinada sociedade, sua interferência crítica ou sua participação cooperativa na consolidação de tendências de âmbitos globais.

De modo semelhante, Tenório (2009, p. 32) destaca a relevância da universidade, afirmando: “A universidade é vista não apenas como um centro de formação de saberes e produção de conhecimento, mas como aquela que atende aos princípios básicos de modernidade”. Portanto, a universidade tem responsabilidade no desenvolvimento da sociedade e tudo que é social tem um caráter político, portanto “a avaliação institucional deve ser vista como uma questão

também pública, não só técnica, e de amplas consequências na sociedade”. (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 15).

Em suma, entende-se que sob a influência do neoliberalismo, o Estado transforma as suas funções regulatórias, tornando-se também Estado avaliador como instrumento de controle da expansão e de um padrão de qualidade mínima. Os resultados avaliativos permitem certificações, competições e alocação de recursos orçamentários e outros investimentos. No entanto, a avaliação tem duplo sentido: ela pode ser controladora, mensurativa, quantitativa, classificatória e produtora de hierarquias de excelências e/ou formativa, qualitativa, histórica e emancipatória. Também, articula-se com concepções de sociedade e de educação. Com esse entendimento, no próximo capítulo apresenta-se um pouco do movimento histórico das políticas de avaliação da educação superior no Brasil.

### **3 AS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO\AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

As políticas de regulação da educação superior no Brasil até o meado a década de 80 do século XX ocorriam essencialmente por meio da regulação burocrático-profissional e, a partir da década de 90, agregou-se a regulação pela avaliação, apesar dos ensaios de diagnósticos ou programas avaliativos já presentes nas décadas de 60 e 80.

De acordo com Lima (2011), até os anos 1930, o ensino superior foi ofertado por estabelecimentos ou faculdades isoladas, predominantemente particulares, com existência de atos normativos do Poder Executivo sobre perfil profissional, número de vagas, currículos e programas, incluindo ainda possibilidades de inspeção ou supervisão. Posteriormente, em 1931, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, regulamentando uma nova organização institucional em nível nacional. A primeira Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 4.024, de 1961) não implicou em grandes transformações da educação superior, definiu tipos de cursos, reafirmou os modelos de universidade e estabelecimentos isolados, incluindo critérios para organização dos tipos institucionais.

No período do governo militar, foi aprovada a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, além de outras providências. Esta Lei ficou conhecida como Reforma Universitária do governo militar, pois, com a expansão do capitalismo americano, o Brasil precisou sofrer transformações no âmbito da política educacional, devido à necessidade de mão de obra técnica, para atuar nos processos industriais em expansão. Essa qualificação, “foi viabilizada pelas universidades brasileiras (públicas) e pelas faculdades isoladas (privadas) com respaldo da Lei 5540/68 para o Ensino Superior - Lei da Reforma Universitária” (CHADDAD; CHADDAD, 2010, p. 8).

Com o processo de redemocratização do país, pós-governo militar, foi aprovada a Constituição Federal de 1988 que reafirmou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, voltada para o desenvolvimento pessoal, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Essa Carta Magna foi considerada um marco na democracia do Brasil, por ser construída com a



colaboração e participação do povo, com abaixo-assinados, liderados pelos sindicatos, entidades religiosas e demais segmentos da sociedade, e priorizou a educação em muitos aspectos. Assim, esta Constituição garantiu gratuidade do ensino em instituições oficiais e a livre iniciativa privada, mas submetida a processos regulatórios e ao padrão de qualidade, também, conferiu à universidade autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira que deveria obedecer ao princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. No artigo 206, quando se refere aos princípios da educação nacional incluiu no inciso VI a “garantia do padrão de qualidade”. Com base nesse princípio, Verhine (2015) afirma ser dever do Estado o desenvolvimento de avaliação da qualidade educacional ofertada pelas instituições de ensino superior, públicas e privadas. Portanto, a legislação brasileira estabelece uma forte relação entre avaliação e regulação no contexto da educação superior.

As reformas educativas no Brasil indicam mudanças das políticas regulatórias, dando ênfase a processos avaliativos num cenário de disputas políticas. Conforme aborda Krawczyk (2005, p. 808), o longo período entre a sanção da Constituição de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, foi marcado pela presença de diferentes projetos educacionais em disputa, havendo desencontros entre os direitos conquistados em 1988 e os limitados ou reconfigurados na LDB de 1996. Ainda, de acordo com a autora, durante a trajetória de elaboração da LDB, pode-se observar que o texto aprovado restringe os direitos consagrados na Constituição de 1988, pelo fato de reformular as responsabilidades e atribuições do Estado, do mercado e da sociedade no âmbito educativo.

Especificamente, em relação às políticas de avaliação, a LDB de 1996, no artigo 3º, reafirma como princípio de ensino a garantia do padrão de qualidade. Por sua vez, o artigo 4º, inciso IX, com maiores detalhes define como dever do Estado com a educação pública a garantia de: “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. No artigo 9º, responsabiliza a União pela coleta, análise e transparência de informações sobre educação e pela avaliação nacional de etapas/níveis educacionais numa perspectiva de definir prioridades e melhorias da qualidade, incluindo avaliação de

desempenhos, instituições e cursos de educação superior, além de outras medidas regulatórias de autorização, reconhecimento, credenciamento e supervisão. Ainda, admite colaboração entre sistemas de ensino no cumprimento desse preceito legal.

No entanto, pesquisas realizadas sobre a avaliação da educação superior identificam a existência de diagnósticos ou programas avaliativos pontuais em desenvolvimento no país, desde a década de 60 do século XX, mas, que se intensificaram com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996. Segundo Dias, Marchelli; Horiguela (2006), essas políticas de avaliação, realizadas no Brasil, sofreram influência norte-americana que ainda inspiram as pesquisas e ações em quase todos os países do mundo ocidental.

Esse capítulo pontuará alguns movimentos históricos das políticas de regulação/avaliação no Brasil.

### **3.1 Os movimentos iniciais da regulação pela avaliação**

No Brasil, os debates políticos sobre processos avaliativos numa perspectiva regulatória surgem timidamente na década de 1980, antecidos na década de 1960 por estudos diagnósticos subsidiários ou justificadores de tomadas de decisões políticas. Nesse tempo, predomina na ação estatal procedimentos de regulação burocrático-profissional.

Nesse sentido, Sguissardi (1997) considera a origem da avaliação da qualidade da educação superior no final dos anos 1950 e início de 1960, numa conjuntura política de prática democrático-populista do regime vigente com intensa mobilização da sociedade civil, que exigiam reformas de base no processo de modernização do país e questionavam o projeto existente de universidade por não atender às exigências do seu tempo. Esse debate era precedido de avaliação, embora assistemática do desempenho das instituições e foi abafado no período do regime militar (1964 – 1985).

Com o governo militar instalado, em 1964, as políticas para a Educação Superior visaram a inserção do Brasil na funcionalidade múltipla do capitalismo dependente de forma que o impacto de um panorama econômico internacional restritivo acirrou a crise educacional com as greves de estudantes e serviu de

justificativa para uma série de acordos do Brasil com a *Agency for International Developmente – AID*. (DIAS; MARCHELLI; Horiguela, 2006, p.438).

Numa análise de movimentos avaliativos nesse período de governo militar (1964 – 1985), Lima (2011) identifica três iniciativas: Relatório Atcon, Relatório Meira Mattos e o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU).

A primeira iniciativa foi realizada no primeiro governo militar, em 1965-1966, mediante a encomenda do MEC para o consultor Rudolph Atcon de uma avaliação descritiva e diagnóstica de 12 universidades brasileiras com fins de subsidiar a reforma do ensino superior. O relatório Atcon apresentou problemas políticos e de dinâmica e questionou o modo de organização e funcionamento dessas instituições, tendo como referência os interesses de modernização e as necessidades de ajustamento ao modelo econômico vigente e às demandas educacionais, defendendo um planejamento racional na alocação de recursos. Portanto, indica a necessidade de expansão da educação superior, mas com racionalização do custo-benefício. Esse relatório subsidiou a Reforma Universitária que seria formalizada em 1968. Sendo assim, o *Plano Atcon* tinha um ideário liberal e defendia a autonomia da universidade, mas antes precisaria resolver os problemas da base normativa, das estruturas ultrapassadas e das práticas administrativas, além de experimentar mecanismos inovadores de controle interno. Nesse governo, a regulação da educação superior desenvolvia-se por meio da base normativa e também no plano operativo com a participação de consultores externos americanos.

No segundo governo militar (1967-1968), intensificaram-se as repressões político-militar para controlar as reações de movimentos sociais e opositores ao Regime instituído. Nesse período, Lima (2011) destaca a realização de dois estudos diagnósticos, sendo um da Comissão Especial de 1967, que tinha como atribuição propor medidas para controlar os problemas estudantis, resultando no Relatório Meira Mattos e o outro do Grupo de Trabalho (GT) da Reforma Universitária, fundamentada nos princípios da eficiência, modernização e flexibilidade administrativa. Esses relatórios questionaram estruturas e propuseram medidas regulatórias e restritivas ou punitivas, além de planejamento estratégico, inspeções e enxugamento de setores da burocracia estatal, além de outras recomendações. Esses estudos diagnósticos desenvolviam-se também com funções legitimadoras de

mecanismos reguladores por meio de decretos e outros instrumentos normativos, fortalecendo o controle burocrático.

No último governo militar, em 1983, segundo Lima (2011), por iniciativa do Conselho Federal de Educação, desenvolve-se o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), sob a direção de um grupo gestor, constituído de oito membros, sendo cinco do MEC, um dirigente da Capes e dois professores universitários. O PARU incluiu uma avaliação interna formativa, mas admitia a participação externa, envolvendo três momentos: um estudo base, podendo incluir estudos de casos; debates nacionais dos documentos das IES; e elaboração de projetos e base normativa. No entanto, sem apoio oficial, logo foi extinto em 1984 e não foi possível chegar a um consenso sobre seus dados.

Esse Programa de Avaliação da Reforma Universitária foi submetido à discussão política, aprovado e apresentado pelo MEC, em decorrência das discussões havidas no âmbito do então Conselho Federal de Educação – CFE, sobre as greves ocorridas nas universidades federais nos anos anteriores (CUNHA, 1997 apud DIAS; MARCHELLI; HORIGUELA, 2006). A formulação do PARU sofreu a influência do setor de pós-graduação que, no início da década de 1980, já possuía um sistema de avaliação de amplo reconhecimento pela sua qualidade, enquanto que a graduação não dispunha de nada comparável, e necessitava de um mecanismo para avaliar a efetividade da Reforma Universitária, as vantagens alcançadas e os problemas enfrentados pelos diversos cursos e instituições (DIAS, 2001, p. 71 apud DIAS, MARCHELLI; HORIGUELA, 2006, p. 438). Sobre o PARU, afirma-se:

A metodologia de avaliação consistiu na aplicação de questionários aos docentes, dirigentes universitários e estudantes, visando coletar dados sobre a estrutura didática e administrativa das IES, bem como sobre a forma de atendimento à expansão de matrículas e meios utilizados para avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A análise de dados priorizou quantificar a qualidade do corpo docente, discente e técnico-administrativo, a produtividade científica e a vinculação da instituição com a comunidade. (DIAS, MARCHELLI; HORIGUELA 2006, p. 438).

Nessa década de 1980, registram-se mudanças nas formas pelas quais o Estado se interpõe para implementar e controlar alguns setores da sociedade. Um dos eixos estruturantes desse movimento foi a introdução,

consolidação e ampliação de mecanismos de avaliação de largo espectro como instrumento da ação dos governos na produção e regulação das políticas públicas (SCHNEIDER, 2015, p.1).

A educação, especialmente a educação superior, submete-se a novas mudanças em sua configuração e funcionamento. Sua expansão foi apontada como ponto crucial para uma reforma educacional e requeria um processo de avaliação. De acordo com Dias, Marchellie Horiguela (2006, p. 438): “Os problemas que surgiram com a expansão da Educação Básica nos anos de 1960 foram prioritários para se pensar sobre a criação acelerada de IES que, nas décadas de 1980 e 1990, atingiria altos patamares quantitativos”.

Nos anos 1980, a educação superior foi alvo de grandes debates, incluindo temas de: diversificação institucional - homogeneidade formal x padrão único de qualidade; autonomia e democratização; indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; carreira docente; educação superior: direito e dever do Estado x ensino privado; relação do público e do privado, e avaliação. (VIEIRA, 1991 apud LIMA 2011, p. 99).

Em 1985, no governo de José Sarney foi nomeado Marco Maciel como Ministro da Educação, e este criou a Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior pelo Decreto nº91.177, de 29 de março de 1985. De acordo com esse Decreto, a Comissão deveria oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira. Para tanto, teria um prazo de seis meses para apresentar um relatório conclusivo, sem prejuízo do encaminhamento antecipado de conclusões parciais. O relatório entregue era composto de quatro partes, que Lima (2011, p. 102) resume da seguinte forma:

Na primeira parte do documento, a Comissão apresentou os fundamentos e as diretrizes da política recomendada para o ensino superior, na qual discutiu a crise e os desafios presentes e futuros e apresentou os princípios e as diretrizes da proposta da nova universidade. Na segunda parte, destacaram-se as análises de problemas, seguidas de recomendações. Na terceira parte, apresentaram-se as medidas de emergência e, na quarta, registraram-se os votos em separado (BRASIL/MEC, 1985 apud LIMA, 2011, p. 102).

Um dos principais pontos a ser destacado no relatório, portanto, seria a grande abertura para o fortalecimento da iniciativa privada. No entanto, a crise na Educação Superior era advinda de vários problemas, que também foram pontuados

pela Comissão, tais como: o salário do magistério superior, a infraestrutura insatisfatória, a ausência de qualidade do ensino, a descontinuidade das pesquisas, a discriminação social no acesso, a escolha de dirigentes e a administração antidemocráticas, a crise financeira e pedagógica das instituições privadas, o excessivo controle burocrático e a falta de definição de valores e clareza do sistema de mérito (LIMA, 2011, p. 102).

Outro grande problema estava na composição da Comissão, sendo heterogênea, quanto aos interesses públicos e privados, às diversas correntes de pensamento, à origem e à atuação, reunindo representantes de diversas forças sociais. Tal fato tornou difícil o consenso das ideias no documento final (BRASIL/MEC, 1985 apud LIMA, 2011, p. 103). Conforme afirma Dias, Marchelli e Horiguela (2006, p. 439), “a comissão produziu um relatório difuso, constituído por um conjunto de textos desconexos a propósito de questões desencontradas”, sendo destituída no final de 1985.

Em 1985, o governo Sarney ainda desenvolveu o Programa Nova Universidade que incluía quatro linhas de ação, sendo duas delas diretamente relacionadas à qualidade do ensino e à avaliação, ou seja, melhoria da qualidade da graduação e implantação de sistema de acompanhamento e avaliação das instituições, essa última provocando movimentos avaliativos (LIMA, 2011).

Muitos foram os incentivos e iniciativas para consolidação das políticas de avaliação das instituições de Ensino Superior, no confronto do interesse público e privado. Conforme mostra Dias, Marchelli e Horiguela (2006), em 1987, foi realizado em Brasília o Encontro Internacional de Avaliação do Ensino Superior; em 1988 ocorreram outros quatro grandes encontros nas Universidades Federais do Pará, Santa Catarina, Ceará e Universidade Estadual Paulista, contando com participação de instituições de várias regiões do país, com o objetivo de implantação da avaliação. Dias (2006, p. 440) indica as primeiras instituições a realizarem a autoavaliação:

- a) em 1987, a Universidade de Brasília – UnB- começou a organizar seu processo interno de autoavaliação;
- b) em 1988, desenvolveram a prática de autoavaliação a Universidade Federal do Paraná – UFPR e no mesmo ano a Universidade de São Paulo – USP;

c) em 1991, foi a vez da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Em 1986, em uma outra tentativa para reformar a Educação Superior, Marco Maciel criou o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES), por meio da Portaria n° 100, de 06 de fevereiro de 1986, sendo instalado pela Portaria n° 170, de 03 de março de 1986. Dessa vez, esse grupo foi composto por membros envolvidos diretamente com a educação superior da graduação e pós-graduação, sendo as práticas avaliativas desta última a principal referência.

O GERES elaborou um anteprojeto de lei que propunha uma reformulação no funcionamento do sistema constituído pelas IES federais. Porém, houve forte crítica, quanto a desresponsabilização do Estado na garantia de recursos financeiros, fazendo com que o Presidente José Sarney retirasse o anteprojeto que passou por uma nova edição, para embasar a formulação de políticas para o Ensino Superior (DIAS; MARCHELLI; HORIZUELA, 2006, p. 439).

O GERES acirrou os debates, entre as universidades e o governo, ao estabelecer novos critérios de avaliação para fundamentar o credenciamento e o recredenciamento de IES. Nesses debates, a polêmica centrou-se principalmente nas articulações estabelecidas entre os conceitos de autonomia e de avaliação. Os critérios apresentados pretendiam avaliar a responsabilidade social das instituições e ao mesmo tempo dar a elas maior autonomia, inclusive financeira. (DIAS; MARCHELLI; HORIZUELA; 2006, p. 439).

Uma forte evidência neoliberal no processo de avaliação da educação superior percebe-se na gestão desse Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES), segundo Dias, Marchelli e Horiguela (2006, p. 439): “O GERES reproduzia a palavra de ordem efetuada pelos organismos financeiros internacionais, porta-vozes da emergente economia neoliberal restritiva, sobretudo o Banco Mundial, propondo a redução dos investimentos públicos na Educação”.

Desse modo, os movimentos organizados dos segmentos universitários questionaram e resistiram às propostas do GERES, especialmente por vincular resultados avaliativos à concessão e ao exercício da autonomia, bem como ao acesso ao financiamento público, dificultando a implementação dessa política. No entanto, essas ideias retornariam com muita força na década de 1990.

### **3.2 Estado avaliador na década de 1990**

Na década de 1990, as reformas do Estado com a orientação dos princípios neoliberais estruturaram a administração gerencial, com alterações nos mecanismos regulatórios da economia e das políticas sociais, entre elas as educacionais. Nesse processo reformista, consolida-se o Estado avaliador.

Essas políticas neoliberais no Brasil provocaram forte impacto na educação, principalmente relacionado ao suporte financeiro por recomendação de organismos internacionais. Nesse sentido, o “Banco Mundial foi conduzido a elaborar propostas compreendendo a avaliação do ensino como parte das estratégias que seriam aplicadas para a concessão de financiamentos” (DIAS; MARCHELLI; HORIGUELA, 2006, p. 440). Nesse cenário, a universidade pública se submeteu a uma série de mudanças, por ter seu orçamento reduzido e precisar do financiamento do Banco Mundial. Conforme nos mostra Dias, Marchelli e Horiguela (2006, p. 440):

Partindo em busca da diminuição dos custos estatais, as universidades públicas precisavam ser mais autônomas e pactuar com as forças do mercado, produzindo conhecimentos úteis e rentáveis como condição de sobrevivência na competitiva sociedade global.

Dias Sobrinho (1996, p. 16) destaca que as universidades perderam sua essência para atender as necessidades mercadológicas e este é o motivo de tanto interesse na avaliação das universidades, por parte de alguns governantes.

Querem impor uma orientação positivista e tecnicista à avaliação todos aqueles que pensam e vivem a universidade como uma instituição a serviço do mercado, tendo como função principal a formação entendida como capital humano e voltada para o atendimento das demandas econômica de amplitude global (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 16).

Essa situação fez com que a universidade perdesse sua função pública, diante de sua dependência financeira advinda de orientações dos organismos internacionais, porque os governos submetiam-se às diretrizes do Banco Mundial, “braço operacional e instrumento ideológico da economia globalizada” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 16). De forma resumida, Dias Sobrinho aponta as principais diretrizes impostas pelo Banco Mundial à educação superior:

[...] incentivar a diversidade das instituições educacionais superiores e a competitividade (não a solidariedade) entre elas; estimular a ampliação e a expansão de instituições privadas; levar as universidades públicas a produzirem casa vez mais sua sobrevivência, pela venda de serviços e cobrança de taxas dos alunos; vincular os financiamentos dos organismos oficiais a critérios de eficiência e produtividade em termos mercadológicos (BANCO MUNDIAL, 1994 apud DIAS SOBRINHO, 1996, p. 16).



Essa situação é vista como uma competição desleal, porque as empresas no mercado possuem uma estrutura sólida. O problema não está em adaptação às novas normas e regulamentos, mas em não respeitar a história, condições e circunstâncias das universidades. Desse modo, “a grande pressão vem de fora para dentro, impondo critérios e objetivos que não são necessariamente coincidentes com os da comunidade acadêmica” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 17). Além disso, a universidade tem uma função pública e um compromisso social, que a difere das empresas que trabalham com uma ideologia voltada para o lucro e a competitividade de mercado.

No Brasil, as tentativas de implantar o “Estado avaliador” ganhou força desde o mandato do presidente Fernando Collor, porém, os dirigentes e a comunidade universitária foram resistentes a esse modelo de gestão de políticas educacionais. Porém, a sinalização do Estado Avaliador fez-se presente com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ano de 1990, a partir de uma demanda do Banco Mundial. Tal medida evidencia a injunção das Organizações Internacionais sobre as políticas nacionais. O SAEB, ainda vigente com atualizações posteriores a 1990, refere-se a uma avaliação externa em larga escala centrada no desempenho do estudante, voltada para identificar a qualidade da educação básica brasileira.

Após o impeachment do Presidente Collor, a curta gestão do seu sucessor Itamar Franco foi marcada por um processo positivo de diálogo e negociação entre o MEC e a comunidade de Educação Superior, que conseguiu transformar, em parte, essa cultura de resistência à avaliação (BRASIL, SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004). Nesse sentido, a Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC criou, em 1993, a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras que, de acordo com Dias (2006, p. 441), “tinha a função de implementar os processos políticos recomendados internacionalmente” e era coordenada pela SESU.

A composição dessa Comissão provinha da junção de diversos segmentos, como: Institutos Federais, Universidades Estaduais, municipais, particulares, escolas católicas e os Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação e de Pró-Reitores de Planejamento, Administração e Extensão (DIAS,

MARCHELLI; HORIGUELA, 2006, p.441), formando-se um Comitê Técnico Assessor para analisar os projetos de avaliação das universidades.

No mesmo ano, por meio de um acordo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES) com o MEC, surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado para que as universidades pudessem realizar a autoavaliação. Dias, Marchelli; Horiguela, (2006, p. 441) destaca algumas ideias do PAIUB:

[...] o PAIUB partiu em busca de uma linguagem comum para todas as IES do país, por meio da criação de uma tabela mínima de indicadores institucionais para o ensino da graduação. Destacam-se também as seguintes ideias presentes nos subsídios que sustentaram o programa: respeito à identidade institucional, de forma a levar em consideração as diferenças entre as IES avaliadas; não punição ou premiação pelos resultados alcançados; adesão voluntária; busca de legitimidade ética do processo; e continuidade das ações avaliativas com vistas a integrá-las à cultura institucional.

Desse modo, percebe-se que o PAIUB fundamenta-se em um conceito de avaliação formativa e educativa que valoriza a história e o compromisso social da instituição, a avaliação interna e externa numa perspectiva de superação do estado de qualidade diagnosticado. A participação no Programa ocorreu por meio de Edital Público e adesão institucional, favorecendo a intensificação do debate sobre avaliação institucional das universidades. Esse Programa permitiu o desenvolvimento de várias experiências de autoavaliação de universidades, mas não conseguiu a regulamentação por base normativa e não se sustentou no mandato presidencial seguinte.

Esse desinteresse pelo PAIUB é refletido por Dias, Marchelli e Horiguela (2006, p. 441), quando afirma:

[...] que o PAIUB não conseguiu cumprir, em sua curta existência, o objetivo de servir como instrumento efetivo de medida sobre a produtividade do Ensino Superior brasileiro, de forma a atender às exigências impostas pelas políticas neoliberais hegemônicas de competitividade e eficiência mercadológica, preconizada pelos agentes internacionais de suporte financeiro, como o caso do Banco Mundial.

Com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) consolida-se o Estado neoliberal no Brasil com implicações na gestão das políticas públicas e no processo de privatização de serviços sociais. Nas publicações de Bresser Pereira (1995; 1998) sobre a reforma do Estado brasileiro, encontram-se os argumentos

usados para reforçar a tendência idealizada do novo modelo gerencialista do Estado. Assim, considerava ser necessário o Estado assumir um novo papel, refazendo modificações profundas na sua estrutura de poder, nas formas de organização e de gestão do setor público. Nesse período, a regulação e a intervenção do Estado na subtração dos direitos sociais são notórias.

De acordo com Queiroz (2011), a explicação está no fato de o Estado deixar de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, fortalecendo-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento como serviço não exclusivo ou competitivo do Estado, sendo a educação superior afetada diretamente pelas modificações assumidas na nova administração. (QUEIROZ, 2011).

Esse modelo de gestão foi estruturado e implementado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e oficialmente anunciado no documento *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (BRASIL, MARE, 1995). Esse texto oficial esclarece os objetivos e diretrizes da reforma da administração pública brasileira e inclui a crítica ao modelo de administração baseada em princípios racionais burocráticos.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) reaparecem com grande visibilidade teorias conservadoras justificadoras de políticas neoliberais, tais como a teoria do capital humano, que relaciona o acesso a níveis mais elevados de educação às possibilidades dos indivíduos de mobilidade social e dos países de desenvolvimento econômico, uma vez que amplia o poder de competição social e internacional, respectivamente. Nesse sentido, assume relevância a reforma educacional, a mínima participação do poder público para amenizar desigualdades sociais, a livre iniciativa do mercado na oferta da escolarização e a educação torna-se indicador de hierarquias sociais, especialmente a educação superior.

Especificamente, em relação à educação superior, conforme Lima (2011), as políticas indicaram a autonomia institucional e o financiamento subordinados aos resultados de desempenho e ajustados aos interesses do sistema produtivo, classificando as instituições numa hierarquia de eficácia (relação do produto ou desempenho com os objetivos ou metas) e eficiência (relação entre produto ou desempenho obtido com os recursos empregados).

Cabe destacar que o governo FHC tinha a avaliação da educação superior, como um tema central a ser inserido na Reforma do Estado. Para tanto, “o Estado deveria afastar-se de atividades que poderiam ser realizadas pela iniciativa privada e concentrar-se nas relacionadas exclusivamente ao exercício do poder” (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 23). Desse modo, a educação deixaria de ser tratada como um direito social, tornando-se mercadoria disputada no mercado, mas com direção controlada por diretrizes curriculares e avaliação de resultados.

Esse governo não valorizou o PAIUB, experiência iniciada de avaliação formativa em 1993, tendo como foco a avaliação institucional, e em desenvolvimento com aceitação e adesão de universidades. Contrapondo-se à experiência anterior, nesse período de governo, instituíram-se atos normativos sobre a regulação pela via da avaliação. Por exemplo, a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, além de reorganizar o Conselho Nacional de Educação conferiu atribuição ao MEC para propor e realizar avaliação da política educacional nacional, por meio de avaliações periódicas de instituições e cursos de educação superior, inclusive com exames nacionais com base em currículos mínimos.

No ano seguinte, por meio do Decreto nº 2.026, de 10 de outubro 1996, foram indicados os procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, tais como: indicadores acadêmicos; avaliação do desempenho institucional no ensino, pesquisa e extensão; avaliação do ensino de graduação (Avaliação das Condições de Oferta do Curso e Exame Nacional de Cursos ou Provão); e avaliação da pós-graduação (BRASIL, 1996).

De acordo com Barreyro e Rothen (2006, p. 959), o Exame Nacional de Cursos (ENC) ou Provão (como ficou conhecido) foi o instrumento principal dessa avaliação regulatória cujos resultados tinham efeitos no reconhecimento de cursos, porque os outros instrumentos foram pouco divulgados no período. Assim, eles afirmam de modo apreciativo: “O Provão foi um mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com estabelecimento de *rankings* que estimulava uma concorrência entre as IES” (BARREYRO; RHOthen, 2006, p. 959). Numa reflexão complementar, eles ainda consideram que o Provão foi um instrumento de avaliação por excelência, dentre outras coisas, pelo uso mercadológico dos resultados por parte das instituições de educação superior privadas. A emissão dos conceitos que eram estabelecidos de E a A, estimulava a

concorrência entre as instituições de ensino superior, implicando em grandes incentivos mercadológicos. (RHOTHEN; BARREYRO, 2011).

Na verdade, pode-se afirmar que a Avaliação das Condições de Oferta, com ênfase na organização didático-científica, corpo docente e infraestrutura e biblioteca, foi implantada um ano depois do Provão (2006) e a avaliação institucional não foi implementada nesse Governo, portanto a avaliação do desempenho discente ganhou maior força política.

Além disso, o Provão realizou-se em oito edições entre 1993 e 2003, anualmente, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dentre suas fragilidades, apontadas por Dias, Marchelli e Horiguela (2006, p. 455), destaca-se o aumento de custo para realização da prova, devido a o crescente número de instituições, cursos e áreas.

Essas medidas evidenciadas no governo Fernando Henrique Cardoso sobre a avaliação em larga escala relacionaram-se ao enfoque técnico-burocrático de avaliação com ênfase na classificação, no controle, na eficiência da alocação de recursos, nas medidas objetivas, na quantificação de resultados, na competitividade e na utilidade. Desse modo, as práticas de avaliação em larga escala da educação superior tornam-se um instrumento relevante adotado pelo Estado para regular o desempenho das Instituições públicas. Por isso, Dias Sobrinho (2003, p. 31), percebe a política de avaliação como “instrumento privilegiado de regulação”, por apresentar algumas ideias e premissas que elevam o controle do Estado, mas subtraindo os seus compromissos públicos.

Nesse período do governo de Fernando Henrique Cardoso, houve críticas a essa política de regulação pela via da avaliação em larga escala por sua natureza classificatória de cursos e instituições, valorizando essencialmente o desempenho de estudantes, sem garantia de financiamento de condições necessárias para a qualidade educacional. Desse modo, o Programa de candidatura de Luís Inácio Lula da Silva assimilava as críticas presente no debate público, tais como, o controle centralizado com execução descentralizada, a privatização da educação superior, a ausência do Estado na promoção de políticas públicas e a política de avaliação centrada no Provão, sem a existência de programas de melhoria de qualidade (PROGRAMA, 2002 apud LIMA, 2011, p. 133).

Nesse Programa de governo de Lula, a avaliação é compreendida como “instrumento para o planejamento e a intervenção do Estado, visando à melhoria do desempenho dos alunos e à melhoria do sistema de ensino” (COLIGAÇÃO LULA PARA PRESIDENTE, 2002, p. 4 apud BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 959).

Após a posse de Lula na Presidência da República, logo no primeiro ano do governo, foi criada em 2003 a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelas Portarias SESU/MEC nº 11, de 28 de abril de 2003 e nº 19, de 27 de maio de 2003 e instalada pelo Ministro da Educação, Cristovam Buarque, em 29 de abril do mesmo ano, “com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados (BRASIL, SINAES, 2003, p. 7). A Comissão foi presidida pelo professor José Dias Sobrinho da Universidade de Campinas (UNICAMP), juntamente com outros professores de instituições públicas e estudantes representantes da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Essa CEA apresentou a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior (SINAES) em vigência nos dias atuais, mas com alterações na concepção original introduzidas por vários instrumentos normativos. Algumas considerações sobre o SINAES serão apresentadas no tópico seguinte.

### **3.3 SINAES: concepção e instrumentos**

A concepção, instrumentos e procedimentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) sofrem ajustamentos e transformam-se do momento de síntese pela Comissão Especial de Avaliação (CEA) à sistematização dos atos normativos, ora com ênfase em avaliação formativa, ora em processos regulatórios, com a influência do debate público e das pressões de grupos com interesses diversos.

O SINAES teve sua primeira versão no documento elaborado pela CEA, conforme consta no documento “**Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: da concepção à regulamentação**”. Essa proposta foi o ponto de

partida para o debate público e tornou-se a referência para a elaboração dos atos normativos de construção do sistema nacional de avaliação da educação superior. (BRASIL, SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004).

No documento inicial da CEA, houve um destaque ao papel do Estado na supervisão e regulação da educação superior, de forma que possa planejar e garantir a qualidade do sistema. Para tanto, precisava estabelecer clara e democraticamente a sua política e, para viabilizá-la, os seus aparatos normativos de controle, fiscalização, supervisão, bem como os meios para implementá-la (BRASIL, SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004, p. 87). Desse modo, o texto registra que o Estado tem um papel “irrenunciável” na constituição do sistema de educação superior de qualidade, portanto é responsável pela avaliação no plano macro educacional. Também, indica que a avaliação da qualidade institucional deve ter como referência as universidades públicas.

A Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) enfatiza a responsabilidade do Estado no processo de avaliação (BRASIL, SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004, p. 22):

A criação de um sistema, combinando regulação e avaliação educativa, em suas dimensões interna e externa, deve ser de responsabilidade compartilhada do Estado e das instituições, mas interessa também e sobretudo à população, que tem os direitos de contar com um sistema educativo que cumpra com os principais anseios e necessidades mais gerais da sociedade, e de saber como as instituições estão realizando seus mandatos sociais relativos ao avanço do conhecimento e à formação de cidadãos que também sejam bons profissionais.

Além disso, a Comissão Especial de Avaliação (CEA) reflete em seus estudos que o conceito de avaliação deve ter como ideias centrais, entre outras, as de integração e de participação, considerados como:

[...] conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade (BRASIL, SINAES, 2004, p. 83).

De acordo com a CEA, o instrumento de avaliação pode ser preservado e aperfeiçoado, sempre que necessário, a partir da realidade em que está inserido, mas, deve ser capaz de construir um sistema nacional de avaliação da educação

superior, que articule regulação e avaliação educativa (BRASIL, SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004).

De modo bem sintetizado, a Comissão Especial de Avaliação (CEA) aborda a função da avaliação, que interliga duas ordens de ação:

Uma é a de verificar, conhecer, organizar informações, constatar a realidade. Outra é a de questionar, submeter a julgamento, buscar a compreensão de conjunto, interpretar causalidades e potencialidades, construir socialmente os significados e práticas da filosofia, política e ética educativas, enfim, produzir sentidos (BRASIL, SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004, p. 88).

Portanto, a avaliação inclui uma parte de um processo de verificação de coerências e incoerências entre aquilo que foi executado e o que foi planejado, para posteriormente ser atribuída uma apreciação, um conceito e/ou devidos ajustes. Ou seja, a avaliação vai além da verificação, implicando em julgamentos de natureza qualitativa e tomada de decisões sobre a melhoria do objeto avaliado.

Na proposta do SINAES, elaborada pela CEA, a avaliação devia estar associada à prática social, ou seja, precisaria questionar os significados da formação e dos conhecimentos que são produzidos, tendo como referência o desenvolvimento do País, o avanço da ciência e à participação ativa dos indivíduos que constituem a comunidade educativa, tanto na vida social, quanto econômica. (BRASIL, SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004).

Cabe destacar, que a CEA fundamentou-se no pensamento de Dias Sobrinho (2004), no qual a avaliação da educação superior tem um sentido público e social e combina regulação (responsabilidade do Estado) com avaliação (competência da comunidade educativa), favorecendo por meio dos instrumentos e práticas integradoras uma intencionalidade formativa.

A CEA considera essencial no processo de avaliação da educação superior o sentido educativo e o respeito à história e a identidade da instituição. Assim, afirma as características do processo avaliativo:

[...] a avaliação da Educação Superior deve apresentar, como marcas essenciais, dentre outras, as seguintes características: justiça, rigor, efetividade, integração, globalidade, participação, eficácia formativa, efetividade social, flexibilidade, credibilidade, legitimidade, institucionalidade, continuidade, respeito à identidade institucional, sistematização (BRASIL, SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004, p. 93).



Durante o processo de avaliação, não basta levantar apenas as deficiências, mas, também, é muito importante identificar as qualidades e aspectos fortes da IES. Além da verificação e da constatação dos problemas e carências, é importante identificar as suas causalidades, explicitar as possibilidades reais para a superação e estabelecer as ações adequadas e os meios para a transformação desejada (BRASIL, SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004, p. 97).

No documento de proposta do SINAES, elaborada pela CEA, percebe-se um modelo de avaliação que “favorece o equilíbrio da responsabilidade do Estado e das instituições em prol dos interesses da sociedade e de um sistema nacional de avaliação da educação superior, integrado ao conjunto de políticas públicas e direcionado para expansão e desenvolvimento nacional” [...] (LIMA, 2011, p. 149). Desse modo, a instituição educativa teria uma relativa autonomia e liberdade na realização do processo avaliativo. Desse modo, o SINAES admite que:

Para o cumprimento das responsabilidades sociais que lhe são historicamente determinadas, a instituição educativa precisa de liberdade especialmente para criar, pensar, criticar, aprender, produzir conhecimentos e, enfim, educar. A autonomia não é o contraponto, mas, sim, uma das condições da avaliação (BRASIL, SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004, p. 87).

A proposta do SINAES foi submetida a um debate público. Conforme mostra Lima (2011), foi um debate restrito, envolvendo a participação de diversas entidades e representações institucionais, mas com base em Weber (2004) identifica alguns impasses nessas audiências:

Houve um consenso quanto ao formato e o processo da avaliação que seriam contínuos e participativos; a autoavaliação como base inicial e centrada no projeto institucional e a avaliação externa (por comissão de pares); o resultado como síntese de todos os procedimentos avaliativos, integrando instrumentos e informações acadêmicas (quantitativas e qualitativas). [...] No que se refere à divergência [...] destaca-se os instrumentos regulatórios: Exame Nacional dos Cursos (ENC), Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e o Censo. Houve confronto das propostas de substituição imediata do “Provão” e da defesa da permanência com aperfeiçoamento desses instrumentos, adequando-os à nova lógica avaliativa, de forma a assimilar a experiência, as vantagens comparativas das áreas de conhecimento e a transparência da qualidade acadêmica. (LIMA, 2011, p. 154).

Após a sistematização da proposta do SINAES, a CEA encaminhou o documento ao Ministério da Educação, sendo ele alterado na concepção e

denominado Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior (SINAPES):

A proposta do Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES) assimilava a avaliação com funções de controle e regulação pelo mercado de serviços educacionais e pelo poder público. Portanto, assumia um discurso contraditório, indicando a intencionalidade de superar a fragmentação, uma formação além do treinamento profissional (flexível pelas exigências do mercado), mas induzia as instituições a uma estreita aproximação com o sistema produtivo (LIMA, 2011, p. 158).

Em relação, a essa proposta do SINAPES, Lima (2011, p. 160) discute que ela não apresenta interesse em avaliar curso e instituição, nem o processo de gestão, mas valorizava o modelo objetivista e classificatório das políticas regulatórias anteriores, estimulando a competitividade e o pragmatismo, afetando a autonomia institucional.

A proposta do SINAPES incluía ainda um Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior (IDES). Na percepção de Lima (2011, p. 158), essas sistemáticas sinalizavam a “existência de disputas teóricas e políticas entre os atores oficiais sobre avaliação e regulação”. Para se chegar a um consenso, foi editada a Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003. Os principais pontos foram:

[...] incluiu da proposta inicial do SINAPES os aspectos avaliativos propostos (ensino e produção de conhecimento, desempenho estudantil, condição institucional e responsabilidade social) e transformou os índices em conceitos. Porém, assimilou da proposta do SINAES: o princípio da globalização; o respeito à identidade e diversidade de cursos e instituições; e a participação (sem esclarecer como e em qual procedimento avaliativo) (LIMA, 2011, p. 160).

Posteriormente, essa Medida Provisória n.º 147, de 15 de dezembro de 2003, foi convertida na Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2003). Esse movimento do processo de formalização, de acordo com Lima (2011, p. 148) “permite compreender os embates e lutas políticas que produziram na base normativa do SINAES ambiguidades e contradições, promovendo adesões e resistências”.

No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES assegura o processo de avaliação das instituições de educação superior e foi regulamentado pela Portaria do MEC nº. 2.051, de 9 de julho de 2004. O SINAES tem como finalidade:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional

e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, sem paginação).

O SINAES articula objetos e objetivos da avaliação, processos apreciativos internos e externos, formativos e somativos e aspectos quantitativos e qualitativos numa perspectiva de aperfeiçoar a qualidade de instituições e sistema de educação superior. De acordo com a Lei do SINAES (Lei nº 10.861/2004), a avaliação institucional deve considerar as seguintes dimensões institucionais: a) a missão e o plano de desenvolvimento institucional; b) as políticas de ensino, pesquisa e extensão, formas de operacionalização, políticas de estímulo à produção acadêmica e de bolsas; c) responsabilidade social da instituição; d) comunicação com a sociedade; e) políticas de pessoal, planos de carreira, formação continuada e condições de trabalho; f) organização e gestão institucional, com ênfase na gestão democrática, envolvendo colegiados e participação; g) infraestrutura física, de laboratórios e biblioteca; h) relação planejamento e avaliação; i) políticas de atendimento ao estudante; j) sustentabilidade financeira.

Cabe destacar que o SINAES inclui duas dimensões avaliativas, ou seja, comunicação com a sociedade e responsabilidade social que no processo de operacionalização em instrumentos e práticas avaliativas produzem ambiguidades e não demarcação precisa, confundindo-se ou provocando interpretações diversas. Especificamente, a responsabilidade social trata-se de um conceito com origem na prática empresarial e, posteriormente, assimilada pelas políticas avaliativas e/ou regulatórias, que sugere muitas interpretações, entre as quais aquelas centradas em suas finalidades ou de serviços pontuais e assistencialistas prestados à sociedade.

Barreyro e Rothen (2014, p. 61) em sua pesquisa sobre o percurso da avaliação, apontam quatro fases para a trajetória do SINAES na sua implantação e seus desdobramentos. São elas: a) a proposta de uma nova política; b) a criação de legislação para alavancá-la; c) a implantação da lei; d) e a volta à lógica da política anterior (Provão), com a inclusão de índices.

As principais causas que implicaram na necessidade dessa mudança na avaliação são apontadas por Barreyro e Rhothen (2014): estagnação do sistema,

pela demanda reprimida e pelo baixo acesso da população a esse nível de ensino. O SINAES trouxe uma mudança na lógica de avaliação imperante, desde o Provão. Segundo esses autores, existem três eixos fundamentais nesse processo avaliativo: a) a avaliação institucional com autoavaliação, em que se recupera o paradigma da avaliação formativa; b) a avaliação de cursos; c) e a avaliação dos estudantes, eliminando o Provão, mas criando uma prova em larga escala com outras características – o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)

Sem dúvida, o SINAES perpassa por essas fases, além de incorporar características de estudos anteriores sobre processos avaliativos. O SINAES é o resultado da cumulação e da metamorfose de experiências anteriores. Para se chegar ao sistema atual, três dessas experiências foram fundamentais: a) a Avaliação Institucional do PAIUB, b) a Avaliação das Condições de Ensino dos cursos de graduação e c) o Exame Nacional de Cursos referente ao Provão (BARREYRO; ROTHEN, 2006). Queiroz (2011, p. 6) afirma que é por intermédio desses instrumentos de avaliação, que o SINAES levará a cabo suas finalidades, ou seja, a melhoria da qualidade da educação superior, o direcionamento da política da expansão de sua oferta e a elevação da eficácia e efetividade social.

Assim, a Lei do SINAES define três instrumentos avaliativos: avaliação institucional (autoavaliação e avaliação externa), avaliação de cursos de graduação e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), no entanto no desenvolvimento assume a primazia o último. Desse modo, percebe-se que as críticas do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e de movimentos sindicais já sinalizavam uma preocupação com os usos dos resultados do exame nacional numa perspectiva punitiva.

Na visão do ANDES-SN, o ENADE “distorce a noção de avaliação da educação porque, ao invés de avaliar os problemas para superá-los, ele ranqueia as melhores universidades para beneficiá-las com mais investimentos – punindo os cursos e universidades com piores notas” (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2014a, sem paginação).

Além disso, o ANDES-SN aponta para o fato de estudantes estarem sofrendo assédio moral, por serem responsabilizados pelos maus resultados das IES. Afirma ainda, que o exame é utilizado para propalar distinções e prêmios para

os melhores, promovendo o ranqueamento, tanto de estudantes como de instituições. Essas atitudes são contrárias à concepção de avaliação crítica, porque nesta “avaliar não é punir ou premiar, mas conhecer os problemas e encontrar formas de superá-los, objetivando o aperfeiçoamento das instituições em busca do padrão unitário de qualidade” (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2014b).

Em um artigo publicado pela Associação Brasileira Mantenedora de Ensino Superior (ABMES), Frauches (2014) afirma que “a crítica mais consistente e contundente que se faz ao ENADE, da forma como é disciplinado na Lei do SINAES, é a falta de comprometimento do estudante com o seu desempenho nos Exames”. Afirma ainda que, apesar do ENADE ser um componente curricular, o aluno não é reprovado e a sua diplomação estará assegurada, bastando comparecer ao evento, assinar a lista de presença e deixar de responder ou responder aleatoriamente às questões.

O ENADE é um instrumento que foi pensado para avaliar o desempenho dos estudantes, como forma de medir a qualidade de ensino prestada pelas IES. Porém, conforme críticas acima se tornou um problema para estudantes e IES, com sua natureza classificatória, que “pune e premia os estudantes, uma vez que os resultados são encaminhados aos alunos e instituições de educação superior, podendo ter uso em processos seletivos de emprego e cursos de pós-graduação” (LIMA, 2011, p. 167). Contudo, as instituições de ensino superior de natureza privada beneficiam-se dos rankings, como estratégia mercadológica.

Existe uma forte tendência mercadológica em torno do processo de avaliação da educação superior, que beneficia principalmente as instituições privadas. Apesar das instituições privadas utilizarem a avaliação como diferencial de mercado, na proposta original, a CEA é bem clara quanto ao propósito social do sistema de avaliação:

Igualmente importante é ressaltar que um sistema de avaliação como o aqui proposto opera com as ideias da solidariedade e da cooperação intra e interinstitucional, e não com a ideologia da competitividade, da concorrência e do sucesso individual. Não menos importante é destacar que esse sistema se vincula à ideia de educação como bem social, e não como mercadoria (BRASIL, SINAES, 2004, p. 85).

Para atender o real propósito do SINAES, enquanto sistema de avaliação, torna-se necessário estabelecer a articulação entre as diversas dimensões educativas e institucionais, diferentes metodologias, procedimentos, objetos e objetivos, instâncias da comunidade acadêmico-científica e do Estado, autoavaliação e avaliação externa, autorregulação e regulação (DIAS SOBRINHO, 2006).

O SINAES pretendia abordar duas intenções importantes: a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e b) a regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado (BRASIL, SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004, p. 85).

Nesse sentido, considerava que a função avaliativa teria como foco a realização da missão institucional, portanto teria propósitos controladores e fiscalizadores, apesar de contribuir para processos de recredenciamento de instituições e reconhecimento de cursos. A função regulatória é de responsabilidade do Estado e implica em regras ou normas de entrada, permanência e saída do sistema de educação superior. (BRASIL, SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004).

Para Verhine (2015, p. 609), a avaliação e a regulação são atividades distintas, que se complementam, pois “a avaliação serve para alinhar decisões de cunho regulatório”. Sendo assim, a implementação de um modelo de avaliação até chegar ao modelo do SINAES foi um processo árduo, que precisou ser revisado e aperfeiçoado muitas vezes. Em relação à regulação da educação superior, ele indica como necessário fazer distinção entre o sistema federal de educação, que abrange instituições e cursos de instituições federais e também privadas, e os sistemas estaduais e municipais, que, de acordo com a LDB de 1996, são ambos regulamentados através de seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação (VERHINE, 2015, p. 208). Assim, tenta mostrar que a Lei do SINAES dirige-se ao sistema federal de educação e a sua abrangência.

No entanto, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) teve suas atribuições diminuídas com o Decreto nº 5.773 de 2006 que dispôs sobre regulação, supervisão e avaliação e regulamentou a Lei do SINAES, porque lhe retirou o “processo de execução da avaliação e o poder de indicar comissões externas, articular instrumentos e práticas, dar estabilidade e continuidade ao processo avaliativo, emitir pareceres conclusivos e informar a sociedade sobre os resultados” (LIMA, 2011, 165).

A avaliação realizada no âmbito do SINAES é coordenada pela Comissão de Avaliação de Educação Superior (CONAES), entidade colegiada composta de 13 membros, nomeados pelo Ministro da Educação. Porém, a execução do SINAES nas suas três vertentes (focalizando o desempenho estudantil, os cursos e as instituições) é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, autarquia vinculada ao MEC que também se responsabiliza pela avaliação da educação básica.

Posteriormente, em 2008, no segundo mandato do Governo Lula, contrariando a expectativa de que o SINAES teria papel relevante na regulação de cursos de graduação e instituições, foram criados dois índices pelo MEC com esse fim: o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) pela Portaria Normativa nº 4 e o Índice Geral de Cursos (IGC) por Portaria Normativa nº 12. No cálculo desses dois índices, o ENADE torna-se priorizado na classificação da qualidade de cursos e instituições.

Rothen e Barreyro (2011, p. 21) fazem uma crítica quando dizem que: “A criação de um instrumento simplificado de avaliação para a regulação, a utilização de ranques e o uso intensivo da mídia resgatam práticas centrais da política da educação superior do governo Fernando Henrique Cardoso”. Ou seja, apesar do governo priorizar a inclusão social, percebe-se uma forte lógica privatizante.

Dessa forma, a avaliação dos estudantes, realizada através do ENADE, passou a ter centralidade na avaliação/regulação da educação superior. Atualmente, os resultados do ENADE são considerados seu componente de maior peso, mostrando que a lógica de regular o sistema pelos resultados de uma prova, continua em vigor.

O ENADE assume grande responsabilidade no processo de avaliação. Sendo preocupante, pois, sabidamente o exame não é aceito por parte dos

estudantes brasileiros, que acabam por boicotar a prova. As IES adotam medidas didático-pedagógicas para tentar sanar essa fragilidade, como oferecer treinamento aos estudantes para as provas, o que conseqüentemente traz grandes distorções em seus resultados que, com toda certeza, não expressam a qualidade real do sistema educacional superior brasileiro, distorcendo o propósito do exame (BOTELHO *et al.* 2014).

O SINAES encontra-se em um longo processo de objetivação, abrangendo momentos da sua concepção, formalização e implementação. Alguns dos pontos mais críticos durante o processo de implementação são apontados por Verhine (2006, p.961):

A avaliação do desempenho estudantil foi implantada imediatamente em 2004, pois já existiam procedimentos e infraestrutura para a aplicação de exames em larga escala, decorrentes do período (1995 a 2003) em que se aplicava o Provão. Também a autoavaliação institucional se iniciou rapidamente, uma vez que, segundo informações fornecidas pelo MEC, a grande maioria das IES no país instituiu sua Comissão Própria de Avaliação no ano de 2004 e encaminhou seu relatório de autoavaliação ao MEC até o final de 2006. A etapa externa da avaliação, por outro lado, tanto de instituições quanto de cursos, demorou a se concretizar. Avaliadores em grande quantidade precisavam ser capacitados, instrumentos de avaliação tiveram que ser formulados, pré-testados e reformulados, e uma estrutura de logística teve que ser montada de modo a contemplar visitas *in loco* para todas as instituições e todos os cursos de nível superior que se integram ao sistema federal de educação.

Esses quesitos tiveram que ser ajustados, para que o SINAES não perdesse sua credibilidade e findasse os processos de regulação, que dependiam de seus resultados. O Ministério de Educação (MEC) prontamente realizou os ajustes necessários e entre as medidas apresentadas foi a Portaria Normativa MEC nº 4 de 5 de agosto de 2008, conforme Verhine (2006, p.961). Essa Portaria trata do Conceito Preliminar do Curso (CPC), ou seja:

Indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do ENADE, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos –, conforme orientação técnica aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (BRASIL, 2007, s. p)

Em contraposição, Dias Sobrinho (2008b, p. 825) é bem enfático quanto ao elemento central do SINAES deve ser a instituição, de modo a valorizar “os esforços institucionais no sentido do cumprimento científico e socialmente relevante dos



processos de construção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, ética, social e política”.

Botelho et al (2014, p. 12) faz críticas quanto ao processo de avaliação do SINAES:

Atualmente, a melhoria da educação superior como um processo sustentável se torna um grande desafio, que terá maiores chances de efetividade quando houver participação responsável e comprometimento do corpo docente, discente e técnico-administrativo das IES, e da sociedade civil, por meio de suas representações. Para tanto, é necessário que o Governo Federal, esteja disposto a redirecionar suas ações, com políticas de debates e reflexões, em busca de corrigir as distorções promovidas pelo uso indevido dos atuais indicadores de qualidade. Tais indicadores podem até facilitar a execução da difícil tarefa de avaliar, mas destoam da filosofia dimensional dos SINAES, e como resultado, muito pouco auxiliam no processo de avaliação da qualidade institucional da educação superior.

A qualidade de um processo educativo não pode ser medida de forma isolada pelo processo de mensuração que está sendo utilizado, que também deve ser avaliado, pois o instrumento de avaliação não deve objetivar pressionar as IES de tal forma que elas se tornem mais um setor burocrático do que um centro de excelência acadêmica (BOTELHO et al., 2014).

Contudo, é difícil o estabelecimento de critérios de avaliação isentos de imperfeições. Por este motivo, é necessário que instrumentos desta natureza estejam sujeitos a constantes avaliações, visando à correção de distorções e o seu aprimoramento (BOTELHO et al 2014, p. 10). Assim, extrair conclusões a respeito da qualidade de ensino, a partir de três ciclos avaliativos (avaliação in loco) dos cursos de graduação e avaliações do ENADE é algo extremamente complexo, que diante das evidências precisa ser repensado.

Ainda hoje, o modelo de avaliação está em construção, o mais recente ato normativo foi o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino (BRASIL, 2017).

De acordo com o Ministério da Educação (2017), esse Decreto irá facilitar o processo de supervisão, avaliação e regulação da educação superior, dentre as mudanças: assegura mais autonomia às universidades e aos centros universitários, que podem ter maiores graus de autonomia, de acordo com seus resultados de

avaliação de qualidade, de forma que as faculdades com maiores notas de visita *in loco* estarão aptas a registrarem seus próprios diplomas; as IES mantenedoras serão penalizadas por eventuais problemas por suas mantidas; diminuição de tempo e recurso e única visita para credenciamento, bem como para os processos de reconhecimento de curso para áreas afins; o ambiente regulatório, de supervisão e avaliação da educação superior poderá corrigir os erros e estimular o desenvolvimento das instituições que procedem de maneira correta.

Ainda, de acordo com o Ministério da Educação, o Decreto nº 9.235 de 2017 permite contribuir para o alcance da meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% entre a população de 18 a 24 anos. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2016, o Brasil tem 2.407 instituições credenciadas, 405 instituições de educação superior a distância e 34.366 cursos em funcionamento.

Sendo assim, percebe-se que os ajustamentos dirigem-se para a regulação da qualidade de ensino nas IES de forma menos burocrática. De fato, o texto está mais sintetizado, porém, apresenta algumas ambiguidades e flexibilidades, favorecendo o setor privado com a manutenção de instituições isoladas e deixando as IES suscetíveis ao erro, com dubiedade de interpretação, além, de continuar estimulando a competição de mercado entre as IES, através da meritocracia.

## **4 RESPONSABILIDADE SOCIAL: DA ORIGEM EMPRESARIAL À EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Esse capítulo trata da responsabilidade social, sua origem empresarial e assimilação nas políticas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com ênfase na diversidade de significados desse conceito e, principalmente, nas instituições educativas.

A responsabilidade social é um tema atual, com alguns estudos bem pontuais, principalmente no que se refere a seu uso na educação superior. Antes de ser adotado pelas Instituições de Ensino ou incluído em políticas de regulação/avaliação, o conceito de responsabilidade social foi utilizado no âmbito empresarial, desde o final do século XIX e início do século XX. Nesse tempo, responsabilidade social significava uma estratégia financeira empresarial para obter vantagens competitivas no mercado.

Nesse sentido, conforme Schroeder e Schroeder (2004), as empresas dos séculos XIX e XX desenvolveram-se sob a lógica de mercado, com a ideologia de que a eficácia e a eficiência da produção seria a garantia da realização do interesse próprio e uma sociedade estável com desenvolvimento humano. No entanto, esse pressuposto não se realizou com a acumulação do Capital em detrimento da condição humana. Assim, cabe a responsabilidade ao Estado pela regulação e promoção do bem estar social.

No entanto, com a crise da economia, ocorrem críticas à qualidade da ação estatal nos moldes liberal e do bem estar social e impõe-se um novo formato mais controlador por fins/objetivos e resultados e menos provedor e executor de políticas públicas, ou seja, desenvolve-se a reforma do Estado neoliberal. Nesse novo cenário, numa lógica de mercado mais complexa, fortalece-se a concepção de responsabilidade social corporativa.

Em suma, o conceito de Responsabilidade social, desenvolvido no âmbito da economia empresarial com propósitos de marketing e vantagens competitivas, incorpora-se nas políticas regulatórias das políticas públicas e, no caso da educação superior, especialmente com o SINAES.

### **4.1 Responsabilidade Social: origem e concepções**

O conceito de responsabilidade social inscreve-se na agenda empresarial a partir de lutas sociais de trabalhadores, políticos e posicionamento de igreja em prol de um desenvolvimento industrial com ética e qualidade de vida no trabalho numa relação de equilíbrio entre interesses do capital, trabalhadores, consumidores e da sociedade em geral.

Na origem, percebem-se debates sobre a importância da responsabilidade social na ação empresarial, desde a década de 1950 nos Estados Unidos e na Europa nos anos de 1960. No entanto, foi a França, na década de 1970, o primeiro país que regulamentou a exigência de balanço empresarial para comprovar o desempenho social da empresa.

No século XX, nos Estados Unidos, os elevados lucros de grupos empresariais que atuavam em monopólios despertavam forte descontentamento na população, que discutia a distribuição de riquezas e o papel do Estado, enquanto observava a ascensão do socialismo na Europa. Nessa época, desenvolve-se o conceito de responsabilidade social, apoiando-se nos princípios básicos da filantropia e da governança, manifestações paternalistas do poder corporativo (FARIA; SAUERBRONN, 2008).

Anteriormente, a responsabilidade social era entendida como prestação de contas do administrador dos bens que lhe foram confiados, mas essa concepção foi questionada, considerando que a empresa não se desenvolve só o Capital, mas também mobilizava os recursos naturais, tecnologias e recursos humanos, consumo, processos de troca e distribuição para gerar lucros e/ou atender demandas sociais. Portanto, responsabilidade social relaciona-se também com ambiente social e com cidadania.

Desse modo, afirma-se uma concepção de responsabilidade social empresarial como relacionamento ético com grupos sociais (interessados e impactados), com o meio ambiente e com ações sociais, ultrapassando estruturas/dinâmicas internas e valorizando a cidadania na sociedade. Assim, diz respeito a uma gestão empresarial ética e transparente para minimizar impactos negativos da acumulação do lucro do capital no ambiente social.

A responsabilidade social, a princípio tem relação direta com a prática social e desenvolvimento humano. O maior desafio para a demarcação do conceito de

Responsabilidade Social tem sido as suas várias interpretações e desdobramentos. Almeida et al. (2010, p. 8) destaca essa preocupação acerca da interpretação desse conceito, considerando que já foi denominada de: “Responsabilidade Social Corporativa, Responsabilidade Social Empresarial, Responsabilidade Socioambiental, Responsabilidade Social e Cidadania Empresarial, Responsabilidade nos negócios, Responsabilidade Social e Sustentabilidade”.

Além disso, o conceito de responsabilidade social, de acordo com o estudo bibliográfico, confunde-se ainda com outros temas como: cidadania, voluntariado, terceiro setor, filantropia e assistencialismo. De fato, trata-se de um conceito múltiplo e abrangente, que envolve caráter econômico, político e social. A seguir, discutem-se algumas questões pragmáticas relacionadas ao tema de responsabilidade social (RS).

A palavra responsabilidade social associada à cidadania, por exemplo, provoca estranhamento no conhecimento popular, considerando que o conceito de cidadania relaciona-se à conquista de direitos, somente possível num processo democrático. Considerando a realidade brasileira, no período de redemocratização a partir de 1985, Carvalho (2010, p. 7) afirma que o termo cidadania foi bastante discutido, sendo bastante complexo e relacionado aos direitos sociais, pronunciando-se da seguinte forma:

O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras.

Portanto, a conquista por direitos é uma luta do povo e o Estado tem papel fundamental na efetivação das conquistas políticas. Para sua formulação das políticas públicas existe a necessidade de ordenamento, o que conforma o Estado de direito (COUTO, 2010). São características fundamentais do Estado de direito:

- estrutura formal do sistema jurídico, garantia das liberdades fundamentais com a aplicação da Lei;
- estrutura material do sistema jurídico, liberdade de concorrência no mercado, reconhecida no comércio aos sujeitos da propriedade;
- estrutura social do sistema jurídico, a questão social e as políticas reformistas de integração da classe trabalhadora; e
- estrutura política do sistema jurídico, separação e distribuição do poder. (COUTO, 2010, p. 59).

Assim, torna-se ingênuo aquele que acredita na garantia plena desses direitos num sistema produtivo com relações desiguais entre capital e trabalho que se reproduzem na dinâmica da vida social, quer pela via do Estado ou da empresa privada. No entanto, para minimizar o excesso de desigualdade social, que reflete no bem-estar social de todos, enfatiza-se a Responsabilidade Social das empresas privadas e instituições públicas.

A responsabilidade social, também pode ser confundida com voluntariado, no entanto este não pode e não deve fazer parte do mecanismo de gestão empresarial ou institucional. Tal fato porque o voluntariado é um serviço comprometido com a sociedade e alicerçado na liberdade de escolha.

A história mostra que o órgão incentivador da participação voluntária pelo mundo foi a Organização das Nações Unidas (ONU), tendo em vista que criou, em 1971, a pedido dos países membros, o Programa de Voluntários das Nações Unidas (UNV), com o propósito de “ser uma fonte estratégica de conhecimento e assistência sobre o papel e a contribuição do voluntariado para os programas de desenvolvimento” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2018, sem paginação).

Assim, os voluntários desenvolvem atividades nos movimentos populares e no governo, com o setor privado e com as agências da ONU, e também trabalham com as ONGs. No Brasil, tem-se a Lei do voluntariado nº 9.608 de 1998, que dispõe sobre o serviço de voluntário, como sendo:

[...] a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. (BRASIL, 1998, sem paginação).

Nessa perspectiva legal, o serviço voluntariado não produz obrigações trabalhistas e vínculos empregatícios (art. 1º, Parágrafo Único), mas podem ter ressarcimento das despesas com as atividades laborais, mediante acordos entre as entidades pública ou privada (arts. 2º e 3º) da referida Lei.

Para Luz (2013, p. 88) esta Lei do voluntariado “reforça uma forma antiga de agir frente aos problemas sociais no Brasil: prática do voluntariado”. Complementando o pensamento de Luz (2013), Caldana e Figueiredo (2008) afirmam que no Brasil tem-se observado um estímulo crescente ao voluntariado

como modo de democratização do Estado e de participação de todos os atores nos graves problemas.

A própria Lei do Voluntariado (Lei nº 9.637/1998) incentiva a participação de instituições consideradas privadas de fins não lucrativos (arts. 1º e 2º), desde que realize finalidades cívicas, sociais e culturais e, de certo modo, favorece o trabalho terceirizado e a não responsabilização do Estado. Nessa perspectiva, no mesmo ano, o governo sancionou a Lei nº 9.637/1998 que trata das organizações sociais, qualificando-as como “pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos”. Essa medida permite às entidades consideradas organizações sociais uma parceria entre a administração pública e as organizações, por meio de um contrato de gestão ou convênio, dispensando o processo de licitação (LUZ, 2013). Trata-se de um incentivo às parcerias para fortalecer as organizações do setor privado na gestão pública.

Outro incentivo bastante significativo ao voluntariado no Brasil foi a criação da Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), ou seja, Lei nº 9.790 de 1999, mais conhecida como Lei do Terceiro Setor. Essa Lei qualifica as pessoas jurídicas de direito privado como “organizações sem fins lucrativos” que estariam aptas a executar atividades de interesse público (CRUZ, 2013).

Porém, a referida Lei foi alterada pela Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. E, no ano seguinte, houve nova alteração para a Lei 13.204 de 14 de dezembro de 2015, que passou a ser conhecida como Marco Regulatório que estabeleceu mútua cooperação para a consecução de finalidades de interesses públicos, ou seja, essa Lei também valoriza a participação social no repasse de recursos públicos para as entidades, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho, que podem ser formalizados de três formas: termo de colaboração, termo de fomento ou acordo de cooperação.

Diante dos conceitos abordados, pode-se perceber que existe uma diferença entre responsabilidade social e Terceiro Setor. Desse modo, a responsabilidade social trata basicamente de ação social externa de uma empresa, instituição ou organização, beneficiando principalmente a comunidade e as organizações. Por sua vez, o Terceiro Setor abrange ações públicas que saem do domínio estatal e passam a ser incorporadas por organizações da sociedade civil. Assim, justifica-se a

iniciativa privada com fins públicos, com o objetivo de combater grandes problemas do mundo atual, como a pobreza, violência, poluição, analfabetismo, racismo, dentre outros (SCACIOTTI, 2010).

No Brasil, como em toda a parte, cresce o entendimento de que uma política de desenvolvimento social precisa da participação de novos atores. Trata-se, portanto, de buscar parceiros fora do Estado, isto é, na sociedade ou, mais especificamente, nas empresas privadas e no terceiro setor (PASSADOR, 2012, p.2).

Ainda, responsabilidade social é associada a assistencialismo e filantropismo. Ao buscar um compromisso com a sociedade, algumas organizações se condicionam a ações assistencialistas ou filantrópicas, o que impede em muitos casos o real crescimento e desenvolvimento de um grupo (CRUZ et al., 2010). O filantropismo é entendido como o ato de fazer o bem a um determinado grupo, uma forma de demonstrar amor e compaixão, também conhecida como caridade, desprendimento, generosidade. Geralmente, as Organizações sem fins lucrativos nascem dessas atuações sociais.

A Filantropia não precisa necessariamente de uma organização, empresa ou instituição para acontecer, é um ato humanitário e pode partir de uma única pessoa ou grupo de pessoas, sendo normalmente mobilizado para suprir carências de necessidades básicas por pessoas menos desfavorecidas, abandonadas pelo poder público. Para Cruz et al (2010, p. 6), a filantropia possui como característica fundamental “a ação estratégica, uma vez que tema publicidade como pano de fundo”. Ou seja, essas ações também são motivadas pela divulgação para promover a visibilidade de quem está atuando. Sendo assim, a principal diferença entre a Filantropia e a responsabilidade social se traduz na forma, de como uma instituição conduz suas atividades de maneira que se torne corresponsável pelo desenvolvimento da sociedade.

Cabe destacar que o assistencialismo no Brasil coloca-se como forma de minimizar problemas geralmente de ordem econômica e cria relação de dependência dos beneficiários, trazendo obstáculos para a inclusão social e para o exercício da cidadania. Numa perspectiva crítica, Ramminger (2001 apud CRUZ et al. 2010, p. 6) considera que ações assistencialistas são prejudiciais ao



desenvolvimento de uma comunidade periférica. Ao solucionar problemas com agilidade, não se aborda as raízes de um problema e o agente assistencialista (ou gestor) concebe-se na sua autoavaliação como um ator bondoso. Dessa forma, nessa visão há diferença entre assistencialismo e responsabilidade social, considerando que a última é mais complexa, porque deve visar a sustentabilidade daquele que possui a vontade de mudar pelos próprios méritos, ou seja, não se trata de lutar por um problema social isolado e sim contra os desafios para superar as raízes do problema.

Desse modo, observa-se que essas concepções de responsabilidade social aproximam-se mais com a prática do setor privado. A responsabilidade social na visão assistencialista e filantrópica é apoiada pelas empresas brasileiras, incluindo apoio a projetos e Organizações Não Governamentais (Ong's). Tal fato justifica-se porque, no setor privado, a responsabilidade social é vista como forma de promoção e de diferencial competitivo no mercado, além de romper com o pressuposto de que as empresas preocupam-se apenas com o lucro.

Catani e Almeida Júnior (2011) afirmam que foi a partir dos anos de 1980 e 1990, em face do processo de desmantelamento e enxugamento do Estado, que a Responsabilidade Social passa a ser vista, devido à ausência de investimentos públicos, como forma de estabelecer um determinado padrão equilibrado de bem estar na sociedade. Segundo eles, o conceito de responsabilidade social na educação superior surge nesse cenário com a transferência de responsabilidades quanto aos direitos sociais:

Nos domínios da educação, a utilização de tal expressão coincide com o contexto do Estado Mínimo, isto é, na crença hegemônica da lógica de mercado, em que a gestão do social vinculada aos direitos sociais se desloca para a gestão de ser a relação entre o Estado e a sociedade, passando para relação comunidade/empresa, organizações não-governamentais e organizações filantrópicas (CATANI; ALMEIDA JÚNIOR, 2011, p. 65).

O fato é que, em diversos países, em especial no Brasil, observa-se um estímulo ao voluntariado como via de democratização do Estado, com o objetivo de envolver a sociedade com responsabilidades para resolver os graves problemas sociais. Esse estímulo, parte principalmente das Organizações Internacionais, que tem como finalidade incentivar a permanente cooperação entre seus membros, a fim

de atingir seus objetivos comuns. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma das principais incentivadoras.

Ademais, a operacionalização da prática de responsabilidade social por organizações sociais orienta-se por normas internacionais e nacionais. Exemplo disso, em 2010, a *International Organization for Standardization (ISO)*, entidade que coordena a elaboração de normas técnicas internacionais de diversos assuntos, publicou a ISO 26.000 – Diretrizes sobre Responsabilidade Social. O entendimento é que responsabilidade social aplica-se a todos os tipos e portes de organizações: privadas, públicas ou organizações sem fins lucrativos, sejam elas pequenas, médias ou grandes (ALMEIDA et al., 2010, p. 9).

A elaboração da ISO 26.000 envolveu 99 países, 42 organizações que atuam no tema (como a Organização Mundial da Saúde - OMS, Global Reporting Initiative - GRI, Pacto Global da Organização das Nações Unidas - ONU, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico –OCDE), totalizando 450 especialistas de diversas partes interessadas das seguintes categorias: trabalhadores; consumidores; indústria; governo; organizações não governamentais; serviços, suporte e outros (como Academia) – na intenção de garantir a legitimidade necessária para um assunto complexo e abrangente como o da Responsabilidade Social (ALMEIDA, 2010, p. 9).

Em 2004, o Brasil já havia publicado uma norma sobre responsabilidade social, ou seja, a ABNT NBR 16.001, que foi atualizada em 2012, à luz da ISO 26.000, contemplando suas definições, princípios, temas centrais e questões. A Norma Brasileira difere da Norma Internacional, porque, enquanto a ISO 26.000 traz orientações e diretrizes, a ABNT NBR 16.001 é uma norma de requisitos, os quais são obrigatórios para quem declarar segui-la.

Segundo Almeida *et al.* (2010, p. 11), estes requisitos possibilitam a verificação do cumprimento à Norma. Desse modo, considera:

[...] Isso é vantajoso principalmente para o consumidor ou para o investidor, que podem dar preferência e escolher comprar produtos ou serviços, ou investir em organizações que sigam os requisitos (regras) estabelecidos na Norma, tendo alguma confiança quanto ao seu cumprimento, pois alguém atesta e emite um certificado com a sua assinatura (ALMEIDA *et al.*, 2010, p. 11).

Esse autor também informa que o Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro) desenvolveu um Programa de Avaliação da Conformidade específico para esta Norma, ou seja, o Programa Brasileiro de Certificação em Responsabilidade Social (PBCRS). O Inmetro define procedimentos de certificação e realiza a acreditação de organismos de certificação que realizam auditorias nas organizações e emitem o certificado, que leva também a marca do Inmetro.

Sendo assim, a responsabilidade social está bem presente na dinâmica operativa no âmbito empresarial, porém, a reflexão sobre o conceito é recente na prática universitária. No entanto, a responsabilidade social (RS) está no éthos institucional da universidade e só pode ser conhecida na medida em que se compreende a amplitude dessa instituição no processo de desenvolvimento da sociedade. Segundo Nascimento et al (2015), precisa-se entender o significado do que seja uma organização universitária e das concepções que lhes dão forma para se ter a natureza e a extensão da sua relevância. No entanto, nesta dissertação prefere-se discutir a universidade como instituição com finalidade social de formação humana e produção de ciência e cultura.

Antes de discutir o significado e uso do conceito de RS para as IES, é importante considerar o conceito de responsabilidade social como carregado de múltiplos sentidos com implicações em práticas diversificadas. Muitas vezes, encontra-se relacionado à área de gestão e práticas educativas, com propósitos de favorecer imagem social e promover diferencial competitivo, mas também em processos regulatórios e avaliativos. Além disso, com a globalização, economia, mercado e educação estão cada vez mais interligados e as IES privadas são uma empresa, cada dia mais consolidadas no mercado, porém, tem um papel mais importante, o ensino superior (VALLAEYS, 2006 apud CALDERÓN, 2006), que é um bem público, mas oferta por concessão do Estado na forma de mercadoria.

Na educação superior brasileira, o conceito de responsabilidade social teve destaque com a aprovação e implementação da Lei nº 10.861/2004, referente ao Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior (Sinaes), assumindo um significado no texto legal de pertinência social. No entanto, esse conceito é apropriado e praticado com múltiplos sentidos, ora denominado de

Responsabilidade Social Universitária (RSU), Responsabilidade Social da Educação Superior (RSES) e Extensão Universitária.

De acordo com Calderón (2011), tanto a Responsabilidade Social Universitária (RSU), quanto a Responsabilidade Social da Educação Superior (RSES), são termos que não possuem raízes históricas no cenário universitário brasileiro. O termo Responsabilidade Social Universitária muitas vezes é rejeitado pela academia, porque tende a ser interpretado como um fim e não como um meio para o cumprimento das missões das IES (BOLMAN; MOTTA, 2008).

Assim, no próximo tópico, enfatiza-se o debate sobre o conceito de responsabilidade social e seu uso na educação superior, na perspectiva de apontar como diferentes interpretações influenciam políticas e ações institucionais. Da mesma forma, pretende-se indicar intenções diferenciadas no uso do conceito, especialmente quando se confronta o interesse público e o interesse privado.

#### **4.2 Responsabilidade social na educação superior**

Antes disso, é preciso entender qual a missão de uma instituição de ensino superior, para tanto é importante considerar não apenas a atividade de ensino, mas outros aspectos da formação humana. Esse entendimento é fundamental para explicar a difusão do discurso de Responsabilidade Social na Educação Superior.

Nesse sentido, Calderón (2006) considera que o processo de globalização e a denominada sociedade do conhecimento impõem mudanças nos discursos sobre a finalidade da universidade e, conseqüentemente, das instituições de educação superior. Na sua análise, não se deve mais pensar em fazer revolução social por meio de universidade no âmbito macro e micro, orientando-se por projetos utópicos com propósitos humanistas, considerando que os tempos atuais exigem um novo pacto entre universidade e sociedade em prol do desenvolvimento humano com sentido redefinido (não só técnico e econômico, mas, também, ético, solidário e responsável). Desse modo, o conceito de responsabilidade social torna-se relevante para mudar ambientes e práticas universitárias “predatórias e mercantilistas”, bem como, daquelas abertas para o novo.

A preocupação com a responsabilidade social nas IES foi influenciada pelo meio empresarial, como estratégia de marketing das IES privadas, conforme explica Calderón (2006, p. 7):

A Responsabilidade Social Universitária (RSU) constitui-se temática emergente que, especificamente no cenário universitário brasileiro, ficou em evidência a partir das tendências delineadas pelas estratégias de marketing das instituições de ensino superior (IES) do setor privado, uma consequência direta da expansão da Responsabilidade Social Empresarial (SER) e do Terceiro Setor.

Atualmente, com a globalização, as áreas estão cada vez mais interligadas e a oferta de educação ocorre também pela via privada, condicionada pela lógica de mercado e competitividade. Portanto, as IES privadas enquanto empresas educacionais, assumem papel social relevante na oferta de um “serviço”<sup>1</sup> público. Portanto, enquanto empresas educacionais deveriam considerar, conforme Vallaey (2006 apud CALDERÓN, 2006, p. 14), três grandes eixos que poderiam dar maior consistência e sustentação à universidade comprometendo-se a:

a) garantir a responsabilidade social da ciência; b) promover a formação da cidadania democrática, por meio da formação de estudantes e cidadãos responsáveis; e c) contribuir para o desenvolvimento, por meio da formação do estudante como agente do desenvolvimento, instituindo a problemática do desenvolvimento como tema transversal e prioritário em todas as carreiras.

Na visão de Todorov (2005, p. 43), o espaço da sociedade, onde a instituição está inserida deve ser tão importante quanto o espaço da sala de aula, ou seja, a proposta curricular precisa estar atrelada as demandas daquela região. Assim, considera: “A moldura do ensino superior é, portanto, o seu comprometimento com um determinado lugar e tempo”. Porém, o que percebe é que as universidades estão produzindo ciências, mas, a grande maioria das pesquisas não está levando em consideração os problemas sociais, justificando-se pelas necessidades tecnológicas trazidas pela globalização e por questões pragmáticas, e acreditando ser de responsabilidade exclusiva do poder público a resolução dos problemas sociais.

De acordo com Todorov (2005, p. 41):

Uma instituição de ensino que prepara cidadãos para a liberdade é a que garante que ninguém será discriminado, a favor ou contra, por questões ideológicas, políticas, partidárias, filosóficas, religiosas; por defender teorias ou abordagens, ou por pertencer a qualquer grupo ou facção, ou até mesmo por não querer pertencer a grupos e facções.

---

<sup>1</sup> Destaque da autora da dissertação.

Wagenberg (2003, p. 30) reforça a finalidade da universidade para o desenvolvimento do estudante e sua relação com a sociedade: “Desenvolvimento consiste em ensinar ao estudante a pensar por si mesmo; ajudá-lo a fortalecer seus próprios ideais, opiniões e ideias e ensinar-lhe a realidade do mundo”. A realidade do mundo consiste nas suas experiências e vivências com a comunidade.

Ao ensinar esta realidade, a universidade passa a assumir seu compromisso social e o estudante começa a compreender sua própria responsabilidade. É aqui que a transformação se inicia – quando se constrói a universidade ao redor de um núcleo social e não como um processo paralelo como o da projeção social [...] a RSU é o elo entre dois mundos diferentes: a universidade, com seus tecnocratas, docentes, estudantes, missão, currículo, pesquisa e o resto de sua bagagem – tanto desejada quanto indesejada – e a realidade de nossos países, com sua iniquidade, sua pobreza, seus antagonismos e sua globalização (WAGENBERG, 2003, p. 30).

Este autor supra citado defende a urgência da Responsabilidade Social Universitária por se tratar de um centro de ensino e pesquisa, que deve direcionar suas ações para ajudar países em desenvolvimento. Em suas pesquisas observou que o acesso à universidade é cada vez mais difícil, afirmando que “quem consegue ingressar na universidade é privilegiado e tem o dever de utilizar seus conhecimentos para criar melhores condições de vida para todos” (WAGENBERG, 2003, p. 29).

Na visão de Cristóvam Buarque (1991, p. 4 apud MOROSINI, 2011, p. 466), a finalidade da universidade é produzir conhecimentos com qualidade social e ética em prol da humanidade. Assim, expõe o seu pensamento:

O primeiro compromisso social da universidade é com a qualidade social da produção do conhecimento, a quem se destina e promover a criação de um futuro que venha a beneficiar toda a humanidade, com uma globalização que não inclua a exclusão social. Para isto empreender ações que tenha compromisso com a Humanidade, nas áreas de Ciências e das nominadas Humanidades, no compromisso social e ético com o país e sua população, no que se refere ao trabalho das áreas tecnológicas, cuja destinação é construir outra sociedade cidadã, soberana, sem a exclusão das massas desfavorecidas.

Assim, não há visão única sobre a finalidade da educação superior, sendo esta repleta de ideologias, que se interligam, complementando-se e, até mesmo, opondo-se, portanto, tornando-se complexa na sociedade atual. Conforme mostra Dias Sobrinho (2008a, p. 194), “A educação superior cumpre atividades que carregam significados bastante complexos, relacionados com as questões epistêmicas, éticas, políticas, sociais, econômicas, culturais, etc..”. A função social

das Instituições de Ensino Superior está exatamente em oferecer condições de liberdade para que todas essas questões políticas e sociais possam ser debatidas sem opressão.

Desse modo, as instituições educativas assumem um compromisso social. Não necessariamente devem preocupar-se apenas com questões científicas, econômicas e legais, mas também com responsabilidades éticas, morais e sociais. Além de ter qualidade científica, elas devem ser um instrumento de “fortalecimento da autonomia pessoal, da emancipação do sujeito, mediante as relações com os valores, o conhecimento, a crítica, a reflexão, o exercício político da participação na vida da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2008a, p. 195).

Para Dias Sobrinho (2008a, p. 195), “[...] a finalidade central da educação superior, ainda que não exclusiva e admitindo muitas limitações, é a formação para a vida em sociedade”, este é o objetivo primordial a toda Instituição de ensino superior: Esta deve ter como princípio básico e por natureza a promoção de um bem social, ou seja, “Educação”. De modo que, ao prestarem esse serviço, a IES estaria cumprindo com sua função social, e, conseqüentemente, dando sentido ao conceito de “responsabilidade social”.

Nesse caso, entende-se que apenas a sua existência de formação humana bastaria para o cumprimento de sua responsabilidade social. Porém, não é tão simples quanto parece, nem toda IES pode afirmar que desenvolvem ações de responsabilidade social, além disso, em que este estereótipo lhe agregaria. Dias Sobrinho (2008a, p. 195) traz a seguinte explicação:

A responsabilidade social de uma instituição educativa diz respeito, então, centralmente, ao cumprimento, com qualidade e sentido social e público, de suas finalidades e seus objetivos essenciais: a formação (entendida como elevação humana em suas múltiplas dimensões), o desenvolvimento da vida democrática, o aprofundamento dos valores primordiais da vida em sociedade, dentre os quais a solidariedade, a liberdade, a justiça, os direitos públicos, o respeito à diversidade [...].

Ainda, Dias Sobrinho (2008a, p. 195) entende que entre as finalidades da educação superior destaca-se a de formar homens e mulheres para uma existência social mais digna, solidária, justa, material e espiritualmente mais elevada. Também, ele faz referência ao terceiro setor que deve ter como elementos definidores o bem estar público e interesse comum, e apoiar ações que envolvem pobreza, desigualdade e exclusão social.

Por sua vez, a Comissão Especial de Avaliação (CEA), partindo do princípio de que a educação é um direito e um bem público, entende que a “missão pública da Educação Superior é formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do País” (BRASIL, SINAES, 2004).

Dessa forma, a temática responsabilidade social tem sido amplamente discutida e justificada nas políticas e práticas institucionais em diversas áreas de conhecimento (ambiental, economia, saúde e principalmente educacional), incluindo o setor empresarial, de serviços e público. Na educação superior, torna-se critério para medir a qualidade institucional e de cursos, encontrando resistências pela origem empresarial, mas também defensores do uso dessa categoria nos processos regulatórios e avaliativos de políticas e práticas educacionais.

No Brasil, a relação entre Responsabilidade Social e Educação Superior (RSES) teve destaque no século XXI juntamente com o aprofundamento da mercantilização da educação, quando as IES privadas passaram a incorporar em suas estratégias de marketing o discurso de Responsabilidade Social Empresarial ou corporativa (CALDERÓN, 2005). Em razão dessa origem empresarial, segundo Calderón (2006) existem críticas e resistências ao uso do conceito de responsabilidade social com base nos argumentos de não se adequar às IES públicas porque estas não são empresas e inserir-se numa lógica neoliberal e de uma sociedade excludente em conformidade com orientações de organismos internacionais. Porém, esse autor justifica que a RSU faz parte da tradição universitária latino-americana com influência de ideias humanistas em prol de uma universidade comprometida com a superação da pobreza e com a luta por justiça social, portanto não se trata de ideias conservadoras.

Ainda, Calderón (2011) faz uma abordagem sobre a mudança no discurso da Unesco a partir das Conferências Mundiais sobre a Educação Superior que ocorreram entre os anos de 1998 e 2009. De acordo com o levantamento bibliográfico por ele realizado, na Conferência de 1998, a Unesco se opôs às teses do Banco Mundial, defendendo a responsabilidade do Estado pelo ensino superior, contra qualquer forma de mercantilização. Porém, na Conferência de 2009, o discurso apresentava princípios neoliberais, passando a Unesco a valorizar o “conceito de Responsabilidade Social e Educação Superior (RSES), enquanto



princípio ético que tenta equilibrar-se na tensão entre a educação como direito humano e como serviço comercial” (CALDERÓN, 2011, p. 1185).

Durante a Conferência Mundial sobre Ensino Superior de 2009, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foi publicado o documento “As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social” (UNESCO, 2009). O documento trouxe uma seção especificamente para abordar Responsabilidade Social na Educação Superior, que demonstra o envolvimento que a universidade precisa estabelecer, com vários aspectos, tais como: os desafios sociais, econômicos e culturais.

Diante da complexidade dos desafios mundiais atuais e futuros, a educação superior tem a responsabilidade social de avançar nosso conhecimento multifacetado sobre várias questões, que envolvem dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e nossa habilidade de responder a tais questões. A educação superior leva a sociedade a gerar conhecimento global para atingir os desafios mundiais, com relação a segurança alimentar, mudanças climáticas, uso consciente da água, diálogo intercultural, fontes de energia renovável e saúde pública (UNESCO, 2009, p. 1).

A UNESCO (2009 apud FERREIRA, 2014) afirma que a RSU radica em trabalhar para que a sociedade possa compreender, da melhor forma possível, os diferentes problemas que a afetam, e que repercutem nas dimensões sociais, econômicas, científicas e culturais, destacando ainda que as instituições de educação superior devem assumir uma liderança social na criação de conhecimento com base no fortalecimento de aspectos interdisciplinares, promovendo o pensamento crítico e a cidadania ativa.

O tema RSES, na realidade brasileira pode apresentar vários entendimentos. Conforme mostra alguns estudos realizados por Calderón, Pedro e Vargas (2011), o termo pode ser abordado como: a) **tradição universitária**: ou seja, o termo é inerente à universidade, fazendo parte da sua função social; b) **tendência do mercado**: sem dúvida, o tema passa a ser visto como uma estratégia e diferencial no mercado educacional; c) **normatização estatal**: a incorporação da temática, na legislação que regula o SINAES; d) **estratégia de gestão das organizações**: tentativas de aplicarem, nas universidades, estratégias de gestão empresarial; e) **valores para o desenvolvimento humano**: elaboração de um novo padrão pedagógico, que valorize o desenvolvimento e a formação humana, e sua

inclusão em disciplinas e nos projetos pedagógicos; e f) projetos sociais extensionistas: valorizando a participação da universidade na solução de problemas sociais por meio de projetos de intervenção social (SILVA, 2000 apud CALDERÓN, PEDRO, VARGAS, 2011, p. 1187).

Ademais, Calderón (2016) realizou um estado da arte sobre a temática Responsabilidade Social na Educação Superior (RSES) a partir teses e dissertações defendidas no Brasil, de 1990 a 2011, publicadas na base de dados da Capes. Nesta pesquisa constatou que:

RSES é essencialmente multidisciplinar, que desafia, particularmente, os programas de pós-graduação em administração e em educação, com destaque para estudos sobre a gestão universitária, objetivando não só o bom desempenho no mercado educacional, mas também a formação para o desenvolvimento humano (CALDERÓN, 2016, p. 653).

Alguns estudos na literatura acadêmica identificam vários enfoques de responsabilidade social na educação superior (RSES) que, conforme Calderón (2016), às vezes se superpõem, complementam-se ou opõem-se. Mas, no Brasil, segundo o autor, eles podem ser sintetizados em dois paradigmas opostos: paradigma do consenso e paradigma do conflito. No paradigma do consenso, a RSES relaciona-se ao cumprimento da missão institucional, por meio da realização das atividades fins de ensino, pesquisa e extensão. Portanto, bastava realizar a sua finalidade no sistema educacional, não tendo responsabilidade na solução de problemas sociais, tais como desigualdades e injustiças sociais. Por sua vez, o paradigma do conflito explicita uma posição político-ideológica e valoriza a pertinência e qualidade social do ensino, da pesquisa e da extensão, priorizando o compromisso com segmentos populacionais excluídos. Assim, contrapõe-se com o mercantilismo da atividade educacional, com o ensino meramente técnico e profissional, bem como, a pesquisa e extensão pragmática ou utilitária.

Esses significados atribuídos ao conceito de responsabilidade influenciam textos normativos e práticas institucionais com usos diversificados de marketing, de regulação e de avaliação (interna e externa) numa perspectiva competitiva no mercado, de controle estatal ou de melhoria institucional.

No Brasil, o conceito de responsabilidade social na educação superior teve maior ênfase a partir da Lei 10. 861/2004, que aprovou o Sinaes, apresentando-se

no artigo 3º como a terceira dimensão do instrumento Avaliação Institucional e sendo concebida como exigência de qualidade numa articulação com as outras nove dimensões indicadas. No inciso III do mesmo artigo da referida Lei, encontra-se uma especificação do conceito:

III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural (BRASIL, 2004, sem paginação).

No Glossário da publicação do INEP sobre Instrumento de Avaliação Institucional Externa, tanto no de credenciamento quanto no de credenciamento, encontra-se a seguinte definição de responsabilidade social das IES:

Refere-se às ações da instituição (com ou sem parceria) que contribuem para uma sociedade mais justa e sustentável, considerando trabalhos, ações, atividades, projetos e programas desenvolvidos voltados à comunidade, objetivando a inclusão social, o desenvolvimento econômico e a melhoria da qualidade de vida e da infraestrutura local. (BRASIL, 2017, p. 41).

Além disso, o conceito traduz-se em alguns indicadores dos instrumentos. Por exemplo, no Instrumento de Avaliação Institucional Externa para credenciamento, encontram-se três indicadores diretamente relacionados com a responsabilidade social, ou seja: a) missão, objetivos, metas e valores institucionais e relação com ações internas, transversais e externas por meio de projetos de responsabilidade social; b) políticas voltadas para valorização da diversidade, do meio ambiente, das Artes e do patrimônio e memória cultural, bem como de ações afirmativas e outras dirigidas para a promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial; c) políticas relacionadas ao desenvolvimento econômico e responsabilidade social.

Dessa forma, percebe-se a relevância que a dimensão de responsabilidade social assume na concepção do SINAES, mas apesar das definições parece ser um conceito não devidamente objetivado pelos indicadores e elementos de análise, provocando dúvidas e apropriações com diversos significados.

Para os pesquisadores Reis e Bandos (2004), é fundamental que exista essa relação entre as IES e a comunidade:

Os projetos sociais desenvolvidos pelas universidades é um exemplo da construção de pontes entre a universidade e a sociedade [...]. No caso destes projetos, existe a identificação de um problema específico e a construção de um programa que será desenvolvido com a parceria da universidade, professores, alunos e a comunidade (REIS; BANDOS, 2004, p. 426).

Sendo assim, uma instituição educacional, considerada socialmente responsável, traz para a academia os problemas da sociedade e cria um ambiente que fomenta a formação de lideranças, propondo soluções, intervenções, discussões e tecnologias que contribuam para a superação desses problemas pela própria sociedade (BOLAN; MOTTA, 2008).

Em relação a esse debate sobre o significado de responsabilidade social no SINAES, Calderón (2008, p. 22) afirma que: “para alguns não passava de mero populismo de esquerda e para outros seria a verdadeira fase neoliberal do governo petista, ao adotar no âmbito da educação, conceitos considerados próprios do mercado”. No entanto, na análise desse autor, a responsabilidade social reflete a missão principal da educação superior, isto é, a formação profissional e cidadã, em que o Projeto Institucional é um instrumento fundamental. Dois documentos são fundamentais para mensurar a responsabilidade social das IES: o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Em síntese, o PPI é um documento que descreve as políticas do fazer acadêmico e nele deve-se incluir a filosofia institucional, sendo capaz de garantir que a instituição concretize a sua dimensão pública, enquanto o PDI é o instrumento que estabelece ações para dar cumprimento às políticas expressas no PPI. Estes documentos são relevantes na política de avaliação da educação superior no Brasil, especialmente no SINAES.

A oficialização do SINAES, com a inclusão da dimensão avaliativa da responsabilidade social como critério de qualidade institucional e de cursos de graduação, de certa forma, gerou certa confusão sobre a diferença entre responsabilidade social e extensão universitária. Para Calderón (2008, p. 23):

A incorporação da responsabilidade social na estrutura normativa brasileira não entra em atrito com o entendimento do que é a extensão universitária. O conceito de responsabilidade social, juntamente com o conceito de compromisso social, diz respeito às discussões sobre a função social das IES, sobre o seu papel na sociedade brasileira. Já a extensão universitária, juntamente com o ensino e a pesquisa, possibilita que as IES cumpram a sua responsabilidade social. Diferentemente da extensão universitária, a responsabilidade social não é uma prerrogativa somente das universidades e dos centros universitários, mas um dever de toda e qualquer IES que interage no mercado de educação superior, independentemente de seu porte e natureza jurídica.

Nesse sentido, o autor percebe que as funções de ensino, pesquisa e extensão são exigências para universidades, e contribuem para a efetivação de seu

compromisso social. Responsabilidade social refere-se à missão da instituição na sociedade, independente do tipo, do nível de atuação e natureza.

Mas, não se pode esquecer que se relacionava a concepção de Responsabilidade Social Universitária ao trabalho de extensão. Nesse sentido, o principal objetivo da universidade é transformar positivamente a realidade social, não se resumindo apenas em formar alunos, por isso deve estar em constante transformação, conforme a necessidade social, porque a universidade precisa da sociedade para existir e fundamentar seu ensino e pesquisa, mais ainda a extensão. Para Cruz et al (2010, p.3), a extensão Universitária:

[...] está fortemente calçada no modelo conceitual da pedagogia crítica, que por sua vez, está alicerçada no diálogo, que é uma relação horizontal, onde o professor e aluno são sujeitos que fazem e refazem a história. Ao se respeitar as experiências dos alunos através de um constante processo dialógico, as chances de um trabalho em contextos populares se tornam mais reais, já que a presente ação valoriza o contexto social na abordagem pedagógica realizada.

Sendo assim, a teoria ensinada ao educando, quando aliada a prática da experiência de vida na sociedade, possibilita uma troca fundamental numa perspectiva de pedagogia crítica, capaz de construir novos conhecimentos e reformular as metodologias de ensino. Em relação a essa troca de experiências, aliada ao ensino, a extensão universitária apresenta os seguintes objetivos, de acordo com Cruz et al (2010, p.3):

[...] possibilitar a passagem da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”. Para isso, o educador tem que estabelecer uma relação de igualdade com seus educandos, suas ações e suas práticas tem que ser pautadas a partir do lugar social (contexto social), sendo indispensável ao educador/agente entrar em contato participante com a vida do povo ao qual está se trabalhando.

Para que haja o contato com a sociedade, é imprescindível se estabelecer uma relação de respeito entre os sujeitos acadêmicos e os outros atores sociais, bem como, entre cultura científica e cultura popular, pois, ambos pertencem a mundos e processos de produção diferentes, cabendo ao educador intermediar essa relação, para que não se torne uma experiência mal sucedida. Jezine (2004, p. 3 apud CRUZ, 2010, p.4) reflete bem essa relação:

Igualmente, a extensão tem como princípios integradores o ensino-pesquisa, a teoria e prática como função acadêmica da universidade que acabam por revelar um novo pensar e fazer, que se consubstancia em uma postura de organização e intervenção na realidade, em que a comunidade deixa de ser passiva no recebimento das informações/conhecimentos transmitidos pela universidade e passa a ser, participativa, crítica e

construtora dos possíveis modos de organização e cidadania. A confirmação da extensão como função acadêmica da universidade não passa apenas pelo estabelecimento da interação ensino e pesquisa, mas implica a sua inserção na formação do aluno, do professor e da sociedade, na composição de um projeto político-pedagógico de universidade e sociedade em que a crítica e autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento.

Portanto, o significado da responsabilidade social para a tríplice função universitária ensino, pesquisa e extensão ainda é motivo de discussão. A questão da extensão depende da iniciativa dos docentes, que em alguns casos precisam de capacitação para desenvolver essas atividades. Segundo Calderón (2006):

No Brasil, é comum afirmar que a extensão universitária é a “prima pobre da universidade”, por vários fatores dentre os quais destacam-se: compreensão equivocada de seu conceito; despreparo dos professores que não possuem o mesmo reconhecimento acadêmico nem o mesmo *status* docentes que atuam nas outras áreas; falta de recursos e inexistência, na maioria das vezes, políticas institucionais extensionistas sérias e consistentes.

No texto do Plano Nacional de Extensão (PNE), essa função é considerada como prática acadêmica que interliga a universidade por meio das suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população (BOLAN; MOTTA, 2008, p. 15). Para Calderón (2005, p. 24):

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

Com base nessas ideias, percebe-se que a extensão universitária é um desafio para educadores e educandos, por colocar novas questões para as práticas de ensino, estimular a autocrítica e impulsionar um dinamismo à gestão da educação superior.

Na visão oficial do SINAES, prevalece a ideia de considerar responsabilidade social como dimensão a ser avaliada, mas relacionada à missão, identidade, objetivos e metas institucionais, dimensão esta que precisa de maior especificação em indicadores e elementos de análise, porém implicando em ações internas e externas. De modo que, o Estado pretende avaliar “a interação e o cumprimento dos compromissos com a sociedade do ponto de vista da missão educativa” (BRASIL, 2006, p. 22). Portanto, a responsabilidade social de uma instituição educacional com

o tipo de organização, sua história e finalidades no contexto local e nacional. Assim, implica em uma instituição que se comunica e dialoga com segmentos e setores sociais para conhecer problemas e propor soluções e, ao mesmo tempo, transformar-se e contribuir nas mudanças sociais. Desse modo, responsabilidade no SINAES tem relação com uma prática de extensão crítica e não meramente assistencialista ou filantrópica, portanto não se volta para objetivos competitivos de instituições de educação superior.

Com a vigência do SINAES, desde 2005 e já com a realização de 14 edições, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior<sup>2</sup> (ABMES) promove várias campanhas para incentivar a prática de responsabilidade social pelas instituições de ensino superior particular, dentre elas, a Semana da Responsabilidade Social com fins de dar maior visibilidade aos projetos sociais das instituições e fortalecer parcerias, resultando na concessão do “Selo IES Socialmente Responsável” mediante a comprovação pelas associadas participantes de que desenvolvem atividades relevantes de responsabilidade social nas suas bases (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR, 2009, s.p).

Figura 1 – Selo da campanha 2017/2018 atribuído pela ABMES



---

<sup>2</sup>Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). Fundada em agosto de 1982, e congrega entidades mantenedoras do ensino superior particular de todo o território nacional com o objetivo de representá-las nas mais diversas instâncias, governamentais e não governamentais, e de contribuir para o fortalecimento do ensino superior particular brasileiro (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR, 2009, s.p).

Fonte: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MANTENEDORA DE ENSINO SUPERIOR, 2018.

O selo é renovado anualmente e as IES contempladas podem divulgar ao público, que possuem uma certificação em reconhecimento das atividades na área de responsabilidade social, conseqüentemente, é uma forma de obter destaque no mercado educacional. O selo pode ser usado em peças de marketing com o intuito de divulgar que a IES é comprometida e faz a diferença na educação superior e na comunidade onde ela está inserida (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR, 2009, s.p).

Outra iniciativa muito importante para disseminação do conhecimento, sobre o tema responsabilidade social, é a criação da revista “Responsabilidade Social” pela ABMES. Essa revista reúne textos de especialistas nacionais e internacionais sobre o tema Responsabilidade Social (RS), teve início em 2006 e possui acesso online gratuito. Em uma análise ainda que superficial das edições da revista apreende-se o grande incentivo ao desenvolvimento de ações de RS nas instituições de ensino superior privadas como forma de promoção. Tais iniciativas podem ser vistas como incentivo ao mercantilismo neoliberal.

Ademais, a Lei das OCIPs nº 9.790 de 1999 facilitou a criação de parcerias e convênios com todos os níveis do governo e órgãos públicos. Com esse incentivo, várias organizações foram criadas buscando identificar as principais fraquezas das empresas e instituições públicas e oferecer ferramentas para suprir essas deficiências. Assim, percebe-se que a responsabilidade social não se trata apenas de uma tendência mercadológica, mas sim de uma obrigação institucional diante da normativa estatal. Nesta perspectiva, vale citar o Instituto Ethos, que entende a necessidade de uma nova forma de gestão empresarial.

O Instituto Ethos foi criado em 1998 por um grupo de empresários e executivos da iniciativa privada como um polo de organização de conhecimento, troca de experiências e desenvolvimento de ferramentas para auxiliar as empresas na análise de suas práticas de gestão e aprofundar seu compromisso com a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável. Desse modo, propõe-se a disseminar a prática da responsabilidade social empresarial, ajudando as instituições principalmente a compreender e incorporar de forma progressiva o conceito



do comportamento empresarial socialmente responsável (INSTITUTO ETHOS, 2016).

Sendo assim, o mercado universitário, formado pelas IES privadas, que se assumem como uma categoria de empresas educacionais, utilizando o discurso de responsabilidade social como estratégia de marketing para promover suas ações e balanços sociais com a ajuda das OCIPs. Porém, nem sempre apresentam uma prática institucional verídica, demonstrando que existe uma deficiência quanto a esses dados de uma forma oficial. Conforme constatou Calderón (2005), no *site do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social*, encontram-se a divulgação de dados de várias IES, entre outras afiliadas, enfatizando suas ações. No entanto, hoje a forma mais segura para divulgação desses dados são os eventos e as publicações científicas, que ainda estão distantes da sociedade.

Diante dessa difusão do discurso de responsabilidade social nas IES, percebe-se claramente a intervenção estatal no mercado da educação superior, construindo uma cultura que valoriza o compromisso das IES com a sociedade, independentemente de sua natureza jurídica. Portanto, o SINAES com sua base normativa incentiva essa prática.

## **5 CONCEPÇÃO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL EM UMA IES PRIVADA: ALGUMAS EVIDÊNCIAS**

O conceito de Responsabilidade Social teve origem no setor privado e nele se desenvolveu como forma de promoção e diferencial competitivo no mercado e de ruptura de modelos de empresas com visibilidade apenas pelo lucro, na perspectiva de mostrar uma imagem mais aceitável na sociedade.

No entanto, com a nova formatação de Estado neoliberal, ajustada ao processo de reestruturação capitalista e de globalização, e as respectivas implicações na regulação da eficácia, eficiência e produtividade do sistema empresarial e das ações de instituições/organizações sociais, coloca-se na agenda pública com muita ênfase o conceito de Responsabilidade Social, com expressão em normas e práticas regulatórias.

No Brasil, o SINAES, instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, no seu Artigo 3º inciso III, prescreve a responsabilidade social como uma dimensão avaliativa das IES, especialmente a partir de cinco elementos a considerar: sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

Para compreender como as IES estão assimilando esses elementos e se apropriando do conceito de responsabilidade social e de que forma esse significado se incorpora nas ações desenvolvidas, tornam-se relevantes estudos específicos em âmbito institucional. Desse modo, por meio de textos e ações pode-se apreender o significado atribuído ao conceito em foco.

Na pesquisa bibliográfica percebeu-se que esse conceito de responsabilidade social teve fácil adesão nas IES privadas e suas organizações sociais, influenciando seu processo de gestão e ações. Essas empresas educacionais adotam o discurso de responsabilidade social como estratégia de marketing, promovendo suas ações e balanços sociais.

Numa perspectiva de contribuir com o debate, realizou-se uma pesquisa documental em uma IES privada com o propósito de apreender o significado de

responsabilidade social subjacentes aos textos e ações institucionais. O nome da Instituição ficará no anonimato, conforme acordado no termo de consentimento, como forma de preservar sua imagem.

### **5.1 A Instituição de educação superior: natureza, tipo e abrangência**

A IES privada em estudo possui natureza jurídica de sociedade anônima fechada, com fins lucrativos e tem organização acadêmica como faculdade. Sua situação cadastral no MEC está ativa, com tipo de credenciamento presencial superior e possui atualmente nove cursos de graduação autorizados. Além disso, atua em território nacional e internacional, pertencente a um grupo educacional.

A missão da instituição está em “preparar seus alunos para que possam atingir seus objetivos educacionais e de carreira” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2016). Nesse sentido, pretende promover e estimular o discente a uma formação que atenda às necessidades do mercado, respaldado nos princípios teóricos e filosóficos, que dão base conceitual e prática para que tenham êxito em suas carreiras profissionais.

Dessa forma, percebe-se que a missão institucional traduz um interesse pragmático de formar para o mercado de trabalho, mas no discurso enfatiza que essa formação deve ter fundamentos teóricos e filosóficos. Não se pode esquecer que atualmente o mercado de trabalho exige do trabalhador mais competências científicas, portanto requer uma formação mais fundamentada.

Nos objetivos e metas, explicitados no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016), a IES pretende tornar-se, em território nacional, um dos principais provedores de educação superior de alta qualidade, oferecendo padrão acadêmico internacional através de cursos de classe mundial, focados na carreira e no sucesso profissional de seus alunos.

A IES considera como expressão de sua qualidade acadêmica a qualificação do corpo docente, formado por um doutor, vinte e cinco mestres e seis especialistas (RELATÓRIO DE PROFESSORES, 2018). No entanto, percebe-se a existência de um número reduzido de docentes para a sustentabilidade do total de nove cursos de graduação ofertados pela IES, com um total de 784 estudantes, implicando em uma

relação aluno/professor de 24,5. Ainda, pode-se afirmar que a existência de um número reduzido de doutores (apenas um) e a presença de seis especialistas entre os docentes pode comprometer a qualidade nos tempos atuais e revela a ausência de sustentabilidade de atividades de pesquisa. No entanto, cabe destacar que o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 que trata de credenciamento/recredenciamento não define exigências de qualificação de corpo docente para faculdades, tornando os critérios bastante flexíveis.

Atualmente, a IES possui nove cursos de graduação presenciais autorizados e também é Polo Ead de um Centro Universitário, totalizando treze cursos entre presenciais e a distância. Esses cursos presenciais ofertados pertencem às áreas de Engenharia e Informática, conforme a relação seguinte: Administração; Análise e desenvolvimento de Sistemas; Design de Interiores; Engenharia Ambiental e Sanitária; Engenharia Civil; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica; Gestão de Tecnologia da Informação; e Segurança da Informação (BRASIL, Sistema e-MEC, 2018).

Todos esses cursos estão com alunos matriculados. No entanto, os cursos de Segurança da Informação e Engenharia possuem um número muito pequeno de matrículas, que possivelmente serão transferidos para outros cursos, na mesma área de conhecimento.

Além dos cursos de graduação, a IES possui dois cursos de especialização em funcionamento, ou seja: Estruturas Metálicas e Gestão Empresarial (BRASIL, SISTEMA e-Mec, 2018). A IES também é polo de apoio presencial de quatro cursos a distância, autorizados por um Centro Universitário<sup>3</sup> localizado em Fortaleza, que compõe o quadro de Instituições de Ensino Superior do grupo educacional. Este, por ser um Centro Universitário, possui autonomia para criar cursos, ao contrário da categoria acadêmico-administrativa de faculdade, que pode apenas ser polo de apoio dos cursos Ead. Vale ressaltar que o processo de autorização desses cursos Ead segue um instrumento específico do MEC e obrigatoriamente deve possuir a mesma infraestrutura necessária dos cursos presenciais. Esses cursos de Ead ofertados no

---

<sup>3</sup>As normas para credenciamento/recredenciamento de Centro Universitário (Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017) exigem quinto do corpo docente em regime de tempo integral, um terço com titulação de mestre e/ou doutor, um mínimo de oito cursos reconhecidos com avaliação satisfatória, programa de extensão na área dos cursos ofertados e de Iniciação Científica, além de conceito maior ou igual a quatro em avaliação externa (BRASIL, 2017). Diante de exigências mais rigorosas concede a esse tipo de organização institucional maior autonomia.

Polo da IES são: Administração, Construção de Edifícios, Engenharia de Produção e Gestão de Tecnologia da Informação (BRASIL, Sistema e-MEC, 2018).

Outro dado importante, que consolida a IES, refere-se ao seu quantitativo de alunos matriculados. Dado esse, obtido através de relatório atual da própria IES.

Tabela 1 – Número de alunos matriculados por curso

<b>Cursos de graduação presencial da IES</b>	<b>Matrículas</b>
Administração	71
Análise e desenvolvimento de Sistemas	39
Design de Interiores	55
Engenharia Ambiental e Sanitária	18
Engenharia Civil	258
Engenharia de Produção	64
Engenharia Elétrica	183
Gestão de Tecnologia da Informação	64
Segurança da Informação	15
<b>Total</b>	<b>784</b>

*Fonte:* Relatório de dados da Instituição *Locus* da Pesquisa, 2018.

Conforme se observa na Tabela-1, o curso que detém o maior número de matrículas é o curso de Engenharia Civil com 258 alunos matriculados, esse número reforça a Engenharia como área do conhecimento de maior impacto na IES. Dado importante a ser considerado na pesquisa, pois, trata-se de um público que se volta mais para atividades práticas do que com debates teóricos, com um domínio no uso de fórmulas e cálculos para resolver problemas de forma assertiva.

Esse perfil torna a pesquisa ainda mais desafiadora, no sentido de buscar entender como esse público está se apropriando do termo responsabilidade social, um termo até então mais facilmente trabalhado com o público das áreas de ciências humanas e ciências sociais.

Outro dado importante a ser considerado, refere-se às taxas de evasão, na medida em que esses dados podem indicar o nível de satisfação dos alunos, bem como dificuldades em permanência em instituições particulares de ensino. Também, pode-se considerar que muitos estudantes inicialmente buscam instituições privadas por não conseguirem ingressar em instituições públicas, mas continuam participando de

processos seletivos nestas e assim que tem possibilidades de vaga fazem opções por aquela financiada com recursos públicos.

Os dados abaixo se referem aos cancelamentos por curso realizados no primeiro semestre de 2018, obtido através de relatórios da própria IES.

Tabela 2 – Número de cancelamentos de matrícula por curso

<b>Cursos de graduação presencial da IES</b>	<b>Cancelamentos</b>
Administração	9
Análise e desenvolvimento de Sistemas	4
Design de Interiores	5
Engenharia Ambiental e Sanitária	2
Engenharia Civil	10
Engenharia de Produção	2
Engenharia Elétrica	13
Gestão de Tecnologia da Informação	3
Segurança da Informação	1
<b>Total 49</b>	

*Fonte:* Relatório de dados da Instituição *Locus* da Pesquisa, 2018.

O número de cancelamentos que vimos na Tabela-2 é algo previsível no início de cada semestre. Em conversas informais com os gestores, obteve-se a informação que antes dos alunos efetuarem o cancelamento, ele precisa realizar uma entrevista com o coordenador de curso, para informar os motivos de sua decisão. Nessa entrevista, o coordenador busca entender o motivo do cancelamento para ajudá-lo e evitar a ocorrência. O principal motivo dos cancelamentos é de origem financeira, ou seja, o estudante não tem condições de pagar as mensalidades e na sequência está à aprovação em universidades públicas e em última opção está alguma insatisfação com a IES.

A IES também oferece um setor de apoio e suporte ao estudante, com acompanhamento de pedagogo e psicólogo, atuando na ajuda em aspectos cognitivos, emocionais, sociais, culturais e pedagógicos que possam interferir no sucesso acadêmico e profissional.

Em relação à infraestrutura, a IES considera ser um dos seus principais diferenciais, constituído por biblioteca com acervo físico e digital, um cyber e dois laboratórios de informática, oito laboratórios específicos para aulas práticas, ou seja:

laboratório de Química, laboratório de física, laboratório de materiais de construção civil, laboratório de desenho, laboratório de materiais elétricos e instalações elétricas e prediais, laboratório de eletricidade e magnetismo e laboratório de eletrônica e arquitetura de computadores. As salas de aula são climatizadas, com suporte de data show e computadores, dimensionadas para turmas de no máximo 50 alunos para aulas teóricas. O prédio é adaptado para deficientes, com rampas, piso tátil e identificação em braile.

No entanto, se todos os cursos presenciais e Ead estivessem em funcionamento, a IES precisaria melhorar suas instalações para não perder qualidade, mesmo o MEC autorizando o funcionamento de todos esses cursos.

Outro diferencial da IES são os projetos internacionais, conforme conversas informais com os gestores e comprovação no Plano de Desenvolvimento Institucional. Assim, obteve-se a informação de que a IES possui curso de inglês presencial e online subsidiado pela instituição com horários intercalados às aulas, para incentivar a participação dos alunos. O curso de inglês, no entanto, ainda possui uma baixa procura como se pode observar na tabela 3 referentes ao período letivo de 2018.2.

Tabela 3 – Curso de Inglês presencial e online e dados de matrícula

Cursos de Inglês	Matriculas
Presencial	16
Online	1
Total 17	

*Fonte:* Relatório de dados da Instituição *Locus* da Pesquisa, 2018.

Além disso, existe uma premiação muito requisitada pelos alunos, referente ao melhor aluno, selecionado a partir de alguns critérios, como coeficiente de rendimento, fluência em inglês e atuação em projetos sociais. Esses projetos sociais são concebidos pela IES como prática de Responsabilidade Social.

A premiação normalmente é uma viagem internacional com todas as despesas pagas, que envolve a competitividade de alunos de todas as outras IES do grupo, para uma experiência internacional que agregue conhecimento, com maior ênfase na área de gestão e empreendedorismo, uma vez que consiste em visitas as

principais empresas atuantes no mercado internacional como Google, Instagram, Android dentre outras. A IES começou a participar dessa premiação em 2017, porque os alunos precisam ter 50% de seu curso concluído, desde então, dois alunos tiveram a experiência nos anos de 2017 e 2018.

Outro projeto internacional refere-se ao intercâmbio, por meio do qual o estudante pode estudar um semestre em uma das Instituições Internacionais do Grupo, pagando a mesma mensalidade. Nesse caso, as despesas são custeadas pelo estudante, sendo consideradas ainda de alto custo e até o momento não teve procura.

A pesquisa procurou conhecer a dinâmica institucional, na forma descrita em documentos oficiais, especialmente quanto ao desenvolvimento de ações finalísticas, considerando que podem revelar a concepção de responsabilidade social. Nesse sentido, torna-se importante identificar os diversos programas institucionais sob a ótica da gestão e dos atores envolvidos no processo. Para tanto, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) foram imprescindíveis para a pesquisa.

Desse modo, o intuito da pesquisa é contribuir com a reflexão sobre o conceito de Responsabilidade Social e apreender a concepção apropriada pela IES. Ou seja, se o conceito está sendo interpretado na forma do SINAES, ou se tem sido recriado na prática institucional ou condicionado por uma visão empresarial.

## **5.2 A concepção de responsabilidade social na ótica institucional**

Inicialmente, foi realizada uma leitura técnica no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Este documento define a missão da instituição de ensino superior, objetivos, metas e as estratégias de realização em um marco temporal. Portanto, trata-se de um documento que deve estar intimamente articulado com a prática e os resultados da avaliação institucional, tanto os procedimentos de autoavaliação como de avaliação externa.

Cabe destacar a avaliação, regulamentada pelo SINAES, fornece informações para o processo regulatório de credenciamento e reconhecimentos das IES. Quando se trata de Instituição já credenciada e/ou em funcionamento, a exemplo da IES na qual a pesquisa se realizou, os resultados dessas avaliações



devem balizar as ações para sanar deficiências identificadas (BRASIL, [20--]). Ou seja, trata-se um documento extremamente importante para IES, porque permite ter uma visão geral do desenvolvimento institucional em todos os processos atuais e como a IES pretende se estabelecer nos próximos cinco anos.

Por motivo de reestruturação na gestão da IES, o PDI mais atual encontra-se em reformulação e corresponderia aos anos de 2017-2022, portanto não foi possível ter acesso. Dessa forma, tomou-se como referência para a análise o PDI corresponde aos anos de 2011 – 2016, selecionado como um rico documento que aborda todo o percurso da IES, desde o seu credenciamento em 2011 até a autorização dos cursos em funcionamento atualmente. Dessa forma, trata-se de um documento que está na origem do credenciamento institucional.

Tal pesquisa documental nos permitiu uma visão da estrutura organizacional, das práticas de gestão e das ações administrativas importantes para alcançar os resultados esperados pela comunidade acadêmica e sociedade. Esse entendimento da realização das finalidades institucionais torna-se relevante para analisar o significado do conceito de responsabilidade social, conforme o objetivo geral da pesquisa.

No PDI da IES consta que a realização dos objetivos, metas, valores e ações da instituição se relaciona com a metodologia a ser adotada para construir o conhecimento, de modo diversificado, holístico, pluridisciplinar e organizado, capaz de promover uma constante integração e atualização e, sobretudo, contemple a formação de profissionais competentes, polivalentes, flexíveis e dotados da capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida.

No documento registra-se a função social da IES no seguinte trecho: “O PDI é considerado o documento de maior referência para o corpo social da instituição e para a sociedade, pois, nele consta as ações que a IES desenvolverá e promoverá no Estado do Maranhão, e principalmente em São Luís”. Nele existe uma preocupação em demonstrar como a IES pode contribuir para o desenvolvimento do Estado, projetando suas ações futuras na construção de uma IES empenhada socialmente com o cenário acadêmico.

Esse PDI foi dividido em dez eixos: Perfil Institucional; Projeto Pedagógico; Implantação e Desenvolvimento da Instituição – Programa de Abertura de Cursos de

Graduação; Implantação e Desenvolvimento da Instituição – Programa de Abertura de Cursos de Pós-Graduação e Extensão; Organização didático-pedagógica da instituição; Perfil do Corpo Docente e Corpo Técnico-administrativo; Organização Administrativa da Instituição; Infraestrutura e Instalações Acadêmicas; Atendimento de Pessoas com necessidades especiais; e Sustentabilidade Financeira.

No eixo 2, referente ao Projeto Pedagógico, encontram-se descritas as políticas para o ensino, pesquisa e extensão fundamentais para o desenvolvimento da finalidade educacional. Aqui, apresentam-se as políticas de ensino, pesquisa e extensão. Os demais eixos serão destacados, a partir da sua associação ao conceito responsabilidade social, considerando os objetivos da pesquisa.

Nesse eixo 2, as políticas acadêmicas “visam conceber a atividade de ensino e suas articulações com a pesquisa e extensão, fazendo com que o aluno entenda que aprender não é somente estar em caráter contemplativo frente à sociedade, mas sim, estar envolvido na sua interpretação, produção e ação” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2016). Existe uma preocupação da IES, para que o conhecimento adquirido seja voltado em benefícios e melhorias para a sociedade, nesse sentido, percebe-se um incentivo a práticas sociais, refletindo a função social da IES.

Em relação às políticas de ensino, o PDI concebe que a base cognitiva do processo de aprender é a motivação decorrente do envolvimento do estudante com atividades práticas que lhe oferecem significados concretos. Para a IES, essa forma de aprender é conhecida como “aprendizagem ativa” na qual o conhecimento não é transmitido pelo professor ao aluno. O processo é centrado no aluno, que constrói o conhecimento por si só, a partir da sua interação com elementos do ambiente externo e relacionamento com outras pessoas.

Desse modo, a IES defende o trabalho em grupo, como forma de construir por si mesmo o conhecimento com o qual estão lidando. Nesse processo de aprendizagem ativa, os estudantes são os sujeitos do processo e os professores atuam como mediadores e orientadores. Além disso, permite que o estudante escolha atividades que lhe interessam e possam fazer algum sentido.

No desenvolvimento do curso, conforme o PDI, parte da carga horária é optativa, considerando que o estudante elege as atividades que possam lhe trazer

algum significado, não apenas dentro da estrutura curricular do próprio curso, mas, também, nas diversas atividades de caráter geral que são oferecidas e que têm como objetivo criar possibilidades de formação mais abrangente. Para a IES, esse formato curricular prepara os estudantes para a carreira profissional, porque as empresas valorizam cada vez mais os profissionais com esse perfil mais flexível e eclético.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da maioria dos cursos de graduação, nas modalidades bacharelado e licenciatura, exigem as atividades complementares como parte da carga horária. Na IES, foi concebido um programa com a ideia de permitir que o aluno opte entre as diversas possibilidades que lhe serão colocadas a disposição, procurando estimular o conceito de autonomia.

Apesar da pesquisa científica não ser obrigatória em instituições não universitárias, no PDI a IES compromete-se com incentivos para que docentes e discentes concorram com projetos em editais publicados por instituições de fomento científico, como a Fundação de Amparo à Pesquisa e as Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Também, faz referência a Programa de Iniciação Científica, oferecido pela própria Instituição. Conforme informações do PDI, estas são algumas ênfases da política de pesquisa científica:

- a) **Trabalhos de pesquisa interdisciplinar:** São os trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos pelos alunos na etapa final dos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*;
- b) **Publicação institucional de pesquisa:** Tem como objetivo veicular as produções científicas desenvolvidas dentro do grupo educacional através de um periódico científico avaliado pela Capes;
- c) **Programa de Iniciação Científica e Tecnológica:** Programa destinado a incentivar a participação de alunos que tenham interesse em se aprofundar no universo da pesquisa, ciência e tecnologia. Os trabalhos devem ser orientados por um professor da IES e se destacar através da originalidade e do cunho experimentalista do assunto em pauta.

- d) **Programa de Apoio a Pesquisa Docente:** O Programa visa estimular os professores ao desenvolvimento do espírito investigativo. Nesse sentido, a IES promete implantar um programa específico que irá oferecer bolsas aos docentes que desenvolvam trabalhos de pesquisa;
- e) **Programa de Apoio a participação em Eventos:** Esse programa destina-se a fornecer ajuda a docentes e alunos para apresentação de seus trabalhos em eventos científicos, de cunho nacional ou internacional.

No entanto, constatou-se por meio de levantamento de informações sobre as atividades científicas, junto às coordenações de cursos, que na IES apenas se encontra ativo o Programa de Iniciação Científica, com registro de participação da área de conhecimento das Engenharias e encontra-se em desenvolvimento apenas três projetos de pesquisa. Os temas de pesquisa em andamento não refletem a prática de Responsabilidade Social com sentido público, apesar da instituição propagar que as atividades de investigação científica devem refletir um caráter social. Não se identificou a existência de pesquisas em cursos da área de informática e tecnologia com registro nos cursos.

Apesar da não exigência de produção científica para as faculdades no processo de credenciamento/recredenciamento, no PDI da IES o ensino articula-se com a pesquisa, portanto a atividade científica deveria estar presente na formação profissional em todos os cursos e assim estaria assumindo sua responsabilidade social, caso se entenda esta relacionada ao cumprimento das finalidades sociais, conforme Wagenberg (2003); Dias Sobrinho (2008) e Calderón (2006; 2016).

Nesse sentido, Wagenberg (2003) valoriza a relação das finalidades da educação superior com o compromisso social como forma de desenvolvimento da capacidade de pensar e de atitudes de responsabilidade diante de problemas sociais enquanto Dias Sobrinho (2008) enfatiza o cumprimento das funções de ensino, pesquisa e extensão, mas com ética, moral e compromisso social. Por sua vez, Calderón (2016) percebe a relação do conceito de responsabilidade social com a missão institucional, tanto no paradigma do consenso (por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão) como no paradigma do conflito (também por meio dessas três funções, mas com pertinência e qualidade social).

Em relação às políticas institucionais de extensão, o PDI (2016, p. 16) traz a seguinte afirmação: “A extensão se concretiza a partir da possibilidade de interferência e mudança social do alunado e do indivíduo que participa/recebe os projetos de extensão proporcionados pela IES”. Nesse sentido, a IES promove programas de extensão direcionados à sociedade, de maneira que o estudantes e envolva com a intervenção na realidade local na qual está inserido, proporcionando benefícios sociais, a partir do conhecimento adquirido ao longo da sua jornada acadêmica.

Desse modo, é nas políticas de extensão que o tema Responsabilidade Social tem visibilidade e se concretiza na IES. A extensão representa um espaço de aproximação entre a IES e a sociedade, com o desenvolvimento de atividades de cunho social, tanto no interior do espaço institucional quanto em locais externos. Essa concepção de responsabilidade social como ação extensionista inclui a expectativa de um processo de aprendizagem do estudante e da concessão de um benefício ou assistência, direcionada para os problemas sociais, no sentido de amenizá-los, porém com a clareza de que eles não serão plenamente solucionados, considerando a complexidade e a dinamicidade das relações humanas. Assim, o PDI expressa a concepção de responsabilidade social:

A responsabilidade social é um conceito que tem sido cada dia mais difundido e aplicado no contexto empresarial contemporâneo, passando, em um breve espaço de tempo, de reflexões teóricas quanto ao papel da organização na sociedade à sua efetivação, enquanto prática por meio de ações sociais implantadas interna e externamente à empresa. A existência de tais ações não implica o fim ou o pleno amadurecimento das reflexões sobre a responsabilidade social, nem um suprimento satisfatório das necessidades da sociedade em seu entorno, visto que, tudo que é social é também dinâmico, portanto passivo de constante mudança (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, p. 18, 2016).

Não se pode esquecer que o conceito de responsabilidade social tem origem empresarial encontrando nas IES privadas forte legitimidade. Estamos diante de uma atual e forte estratégia de mercado trazida pelas empresas que ideologicamente vendem uma imagem de conciliação de interesses do capital e do social, apresentando-se como eficazes e eficientes na produção, mas, também, contribuindo para o desenvolvimento humano (SCHROEDER; SCHROEDER, 2004). Dessa forma, com o discurso de responsabilidade social, a empresa educacional minimiza a compreensão de que se preocupa exclusivamente com o lucro, com a

divulgação de ações pontuais em prol da sociedade. Por isso esse conceito está sendo difundido nas IES privadas e suas associações ou organizações ligadas ao Terceiro Setor na forma de uma “ética” empresarial.

Dessa forma, o PDI da IES incorpora o conceito de responsabilidade social de origem empresarial que foi introduzido em base normativa de políticas sociais, incluindo aquelas do SINAES, fazendo uso numa concepção predominantemente de atividades extensionistas de cunho assistencialista e como estratégia de marketing. Dessa forma, torna-se relevante problematizar o discurso e a prática institucional de responsabilidade social na relação com os seus objetivos/metapas de formação profissional e os diferentes problemas do país ou realidade local que afetam a sociedade e repercutem nas dimensões sociais, econômicas, científicas e culturais.

Em outro momento, o PDI (p. 18, 2016) afirma que o sucesso da responsabilidade social no Brasil deve-se a atuação de algumas organizações como o Instituto Ethos (apresentado no capítulo anterior): “No Brasil, a responsabilidade social desenvolve-se até certo ponto, com êxito no contexto, devido à atuação de organizações como o Instituto Ethos”. Nesse caso, a IES enfatiza a atuação do terceiro setor, especialmente as organizações não governamentais que executam atividades sociais e, de certa forma, incentivam a parceria público-privada, a partir de ideias neoliberais que valorizam a lógica do mercado e a iniciativa privada com diminuição da ação direta estatal na execução de políticas sociais.

Diante da análise documental, constatou-se que no PDI prevalece uma concepção empresarial do termo responsabilidade social, sendo perceptível um comportamento estratégico típico das corporações empresariais, fazendo referência a organizações sem fins lucrativos que ajudam empresas a gerar seus negócios de forma socialmente responsável.

Além disso, a IES expõe sua dificuldade na concepção do conceito de responsabilidade social e em traduzir o termo para prática institucional. Nesse sentido, o PDI registra que o conceito de Responsabilidade Social “não tem sido satisfatoriamente difundido em um dos principais meios de reflexão e profusão de conceitos: as instituições de ensino superior” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2016, p. 18). Nesse texto, percebe-se uma crítica quanto à disseminação do conceito de responsabilidade social nas IES, demonstrando que a IES *locus* da pesquisa não se sente preparada para inclusão do tema em suas

atividades. Tal visão sugere a existência de dificuldades na tradução/assimilação do conceito, assim como, de interpretações e práticas diferenciadas das diretrizes do SINAES, enquanto base normativa da avaliação da educação superior articulada à regulação da educação superior.

Conforme abordado no capítulo 3, o conceito de responsabilidade social foi incluído como dimensão avaliativa no artigo III da Lei 10.861 do SINAES. Assim, a avaliação das IES deve considerar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades acadêmicas, cursos, programas, projetos e setores, atendendo as dimensões institucionais, dentre elas, a responsabilidade social da instituição. No entanto, no PDI da IES quando se refere à política de extensão, o documento aborda um tópico específico sobre responsabilidade social, mas em nenhum momento relaciona sua concepção com as exigências legais do SINAES. Tal fato pode significar a predominância da lógica do mercado sobre a legal no uso do conceito de responsabilidade social.

Apenas no eixo 07 do PDI sobre a organização administrativa da Instituição, no tópico sobre autoavaliação, as 10 (dez) dimensões do SINAES são citadas de forma sucinta, transcrevendo trechos da Lei nº 10.861 de 2004, sem destaque ao termo de responsabilidade social. Nessa seção do documento, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) tem maior ênfase em atendimento ao artigo 16, inciso VI do Decreto nº 5.773/2016 que trata de avaliação, regulação e supervisão. Assim, o PDI propõe uma CPA formada por cinco representantes da instituição entre: coordenador geral, corpo docente, corpo técnico-administrativo, corpo discente e representante da sociedade civil, todos indicados pela direção geral. Essa CPA deve se reunir regularmente ao longo do ano para produzir um relatório, contemplando as dimensões do SINAES, dentre elas, a dimensão 3 (três) sobre responsabilidade social da instituição. Infelizmente não tivemos acesso ao relatório da CPA e seus componentes.

No entanto, outros documentos foram analisados, como o Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação (PPC) e Relatório Geral de Responsabilidade Social da Instituição para encontrar indícios da concepção de responsabilidade social no âmbito institucional.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o mais importante instrumento de gestão utilizado pelas coordenações de curso e por seus Núcleos Docente

Estruturantes (NDE)<sup>4</sup>. Ou seja, o PPC é um documento que, de acordo com o Decreto nº 9.235/2017<sup>5</sup>, artigo 43, inciso II, deve

II- projeto pedagógico do curso, que informará o número de vagas, os turnos, a carga horária, o programa do curso, as metodologias, as tecnologias e os materiais didáticos, os recursos tecnológicos e os demais elementos acadêmicos pertinentes, incluídas a consonância da infraestrutura física, tecnológica e de pessoal dos polos de educação a distância do curso, quando for o caso (BRASIL, 2017, sem paginação).

Desse modo, trata-se de documento que define finalidades do processo formativo na relação com a dinâmica social, perfis e objetivos da formação profissional, estrutura curricular e detalhamento, metodologias, espaços, instrumentos, equipamentos e outros materiais requeridos no desenvolvimento, bem como procedimentos de avaliação e perspectiva de desenvolvimento futuro. Assim, o documento deve direcionar o processo de formação profissional para a inserção no mundo do trabalho com qualidade social.

Cada curso deve construir seu PPC obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de sua área de conhecimento, mas também não deve desconsiderar demandas regionais e locais. Nesse sentido, os PPCs da IES *lócus* da pesquisa apresentam a seguinte estrutura:

Quadro1– Estrutura dos Projetos Pedagógicos de Curso da IES

Ordem	Descrição
1	Contexto educacional
2	Políticas institucionais no âmbito do curso
3	Objetivos do curso
4	Perfil profissional do egresso
5	Estrutura curricular
6	Conteúdos curriculares
7	Metodologia
8	Estágio curricular supervisionado
9	Atividades complementares
10	Trabalho de conclusão de curso (TCC)
11	Apoio ao discente
12	Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso
13	Tecnologias de informação e comunicação – TICs no processo ensino aprendizagem
14	Procedimento de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem
15	Número de vagas

<sup>4</sup>Núcleo Docente Estruturante (NDE), conforme Resolução nº 01 de 17 de junho da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (COMAES), compõe-se de um grupo de docentes do curso (com liderança na produção científica e em outras atividades finalísticas) com atribuições de acompanhamento do cumprimento de diretrizes curriculares nacionais e atuante na elaboração, consolidação e atualização do projeto acadêmico de formação.

<sup>5</sup> Decreto que trata das funções de regulação, supervisão e avaliação da educação superior.



ANEXO I	Matriz curricular
ANEXO II	Ementas e bibliografias das disciplinas
Total 17	

*Fonte:* Elaborado pela autora a partir do Projeto Pedagógico dos Cursos da IES *lócus* da Pesquisa, 2018.

Diante de um documento tão importante para a formação profissional dos discentes e para o processo de avaliação e regulação da IES, houve uma exploração do conteúdo do PPC dos nove cursos de graduação presencial da IES *lócus* da pesquisa, tendo em vista que os cursos Ead não possuem alunos matriculados até a conclusão da pesquisa. Essa análise realizou-se com a intenção de encontrar evidências empíricas da concepção de responsabilidade dos cursos e da IES *lócus* da pesquisa.

Os PPCs seguem a mesma estrutura e orientação na organização do texto e respectivas partes, sendo diferenciados apenas pela carga horária, matriz curricular, ementas e bibliografias das disciplinas. Também, não contemplam um item específico de responsabilidade social. No entanto, é possível extrair do seu conteúdo sinais da concepção de responsabilidade social, quando se analisa as políticas institucionais de ensino e extensão, os objetivos dos cursos e os perfis profissionais dos egressos, a estrutura curricular e conteúdo, a metodologia, as atividades complementares e o apoio ao discente.

O Quadro 2 sintetiza o resultado da análise com a identificação de algumas direções comuns na estrutura do PPC dos nove cursos, relacionadas às evidências empíricas da concepção de responsabilidade social.

Quadro 2 – Sinais empíricos da concepção de responsabilidade social nos PPCs

<b>Estrutura do PPC</b>	<b>Responsabilidade Social</b>
<b>Políticas Institucionais no âmbito do curso</b>	Políticas de ensino <ul style="list-style-type: none"> <li>• Âmbito de atividades, que dentre outras, envolve as atividades complementares relacionadas as ações de responsabilidade social.</li> </ul>
	Políticas de Extensão <ul style="list-style-type: none"> <li>• O curso tem ações de responsabilidade social inseridas no contexto de um programa nacional de responsabilidade social. Esse programa é congênere brasileiro de um outro programa internacional, mantido pelo grupo educacional através de uma fundação que apóia iniciativas de</li> </ul>

	<p>responsabilidade social em todo o mundo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Através do programa os cursos organizam diversas atividades sociais, com o propósito de envolver o aluno com a realidade de sua região, bem como despertar nele próprio um processo de mudança, despertando sua consciência social e cidadã;</li> <li>• As atividades desenvolvidas são anualmente apresentadas durante o evento “Mostra de Responsabilidade Social” e consolidado em documento.</li> </ul>
<b>Objetivos do curso</b>	<p>Objetivo Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O objetivo do curso é habilitar profissionais graduados na sua área de atuação, além de desenvolver as competências necessárias para uma atuação proativa, inovadora, consciente e com responsabilidade social e ambiental.</li> </ul> <p>Objetivo Específico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver os alunos atitudes críticas e éticas em relação ao desenvolvimento regional e nacional, respeitando o meio ambiente e os direitos humanos;</li> <li>• Capacitar os alunos para que desenvolvam novas técnicas, gerando produtos e serviços economicamente viáveis a região;</li> <li>• Capacitar o profissional egresso para atuar com ética e responsabilmente no exercício profissional, considerando e avaliando o impacto de suas atividades no contexto social e ambiental da região, contribuindo para o desenvolvimento sustentado da região na qual está inserido;</li> <li>• Capacitar o profissional egresso para analisar o contexto étnico-racial no qual está inserido, atuando em consonância e respeito ao mesmo.</li> </ul>
<b>Perfil profissional do egresso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar ações que contribuam para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil, respeitando as peculiaridades ético-raciais e os direitos humanos;</li> <li>• Desenvolver projetos que garantam a sustentabilidade do planeta, implementando políticas de preservação ambiental</li> </ul>
<b>Estrutura curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A carga horária de 120 horas são destinadas a atividades complementares, relacionadas ao Programa de Experiências, que envolvem ações de responsabilidade social;</li> <li>• O aluno que cursar a disciplina de Libras, tem direito a 20 horas em atividades complementares</li> </ul>
<b>Conteúdos curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O curso é estruturado em 5 módulos, desses, o primeiro módulo refere-se a disciplina de Humanidades, que envolve discussão sobre as relações ético-raciais e indígenas, os direitos humanos, a inserção no mercado desde o empreender até ser um líder e as relações tecnológicas com o meio ambiente e a educação ambiental [...].</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atendimento de alunos com necessidades especiais e capacitação de professores que observem o aspecto da acessibilidade pedagógica e adotem metodologias que assegure o acesso desses alunos.</li> </ul>
<b>Atividades complementares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em atividades voluntárias de assistência à população;</li> <li>• Atividades relacionadas a questões Étnico-raciais e ao</li> </ul>

	ensino de e cultura afro-brasileiras e indígenas; • Atividades relacionadas a Políticas de Educação ambiental; • Atividades relacionadas aos Direitos Humanos.
<b>Apoio ao discente</b>	• A faculdade está comprometida em assegurar aos portadores de deficiências condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações, ao longo do curso, observando a Norma Brasil nº 9.050 da ABNT.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Projetos Pedagógicos de Curso, 2018.

Pode-se dizer que os PPCs buscam uma aproximação com as diretrizes curriculares nacionais e outras indicações normativas, considerando ser um documento exigido em processos regulatórios de autorização e reconhecimento de cursos. Não se pode esquecer que a IES com os respectivos cursos tem atuação recente no município de São Luís. Dessa forma, entende-se que nos projetos de cursos sinalizam uma formação profissional competente, proativa, responsável socialmente e ética. Apesar de ser uma formação profissional das áreas de Informática e Engenharias, parece incluir também uma formação humanista, além da área técnica propriamente dita. Isso sugere que, nesses projetos de cursos, a formação é mais ampla e valoriza atitudes sociais, bem como que a concepção de responsabilidade social relaciona-se às atividades finalistas.

Em relação ao conceito de responsabilidade social da Lei do SINAES (nº 10.861 de 2004) e sua indicação no inciso III do artigo 3º, percebe-se ênfase na inclusão social, desenvolvimento econômico e social, defesa de meio ambiente, artes, cultura e patrimônio cultural. Esses temas ou pelo menos um deles aparecem praticamente em todos os itens da estrutura do projeto, por exemplo, no ensino, nos objetivos, nos perfis, na estrutura curricular e respectivos conteúdos, nas atividades complementares e no apoio estudantil.

Nesse sentido, há entendimento comum nos cursos da existência de conteúdos obrigatórios por lei que em suas estruturas curriculares se transformam em disciplinas optativas com aproveitamento de horas/aula em Atividades Complementares. Essas disciplinas são: LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais); Políticas de Educação Ambiental; Educação das Relações étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e Direitos Humanos. Tudo indica que a introdução dessas disciplinas nos currículos dos cursos podem se relacionar com a concepção da IES de responsabilidade social e a preocupação em ter um projeto

ajustado a exigências regulatórias, com provavelmente equívocos de interpretação da base legal.

Além disso, registra-se ênfase às atividades de extensão como responsabilidade social, na visão assistencialista e como estratégia de marketing, de modo que assume grande relevância para a IES como programa autônomo que se articula nacionalmente e internacionalmente. No entanto, indica-se relativa articulação com as atividades de ensino, uma vez que prevê o envolvimento do estudante nas ações de assistência social.

Diante disso, afirma-se que as diretrizes do SINAES estão reinterpretadas no discurso dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Os projetos incluem expressões, tais como promoção social, princípios éticos, desenvolvimento econômico e social e defesa do meio ambiente que aparecem como categorias de responsabilidade social na Lei do SINAES, e também indicam propósitos de formar cidadãos responsáveis e éticos, inovadores e proativos. No entanto, esse discurso textual apresenta-se de forma planejada para produzir um resultado positivo na qualidade da imagem institucional junto à sociedade, aumentando o seu poder competitivo no mercado educacional. Esse resultado está articulado também ao processo regulatório da IES e a sua promoção social, enquanto instituição responsável, em uma estratégia de valorização do seu poder competitivo no mercado.

Nesse sentido, a IES desenvolve anualmente Ações e Programas de responsabilidade social, integrantes da política de extensão, desde 2015, quando iniciaram os primeiros cursos de graduação, com o discurso de reforçar o compromisso com a sociedade e com os estudantes. Desse modo, a IES acredita que realiza na prática sua missão e valores, formando cidadãos preparados não apenas para o mercado de trabalho, mas, principalmente, conscientes do seu papel no mundo (RELATÓRIO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL, 2018).

Dentro desta visão crítica, buscamos descrever as ações e programas de responsabilidade social desenvolvidos pela IES no período de 2015 a 2018 que são citadas no relatório de autoavaliação e relatório geral de responsabilidade social, conforme apresentado no Quadro 2. Esse relatório, elaborado com fins competitivo de conquista do Selo da ABMES de Instituição Socialmente Responsável.

Quadro 3 - Ações e programas de responsabilidade social da IES

Nome do Projeto	Descrição	Dias em que aconteceu	Local em que aconteceu	Número de Pessoas Beneficiadas	Perfil de Pessoas Beneficiadas	Alunos envolvidos	Professores/colaboradores envolvidos	Apoio de empresas/governo local? Quais? Como?	Projeto é recorrente ?
Child's Dream!	Primeira ação social da IES, onde aconteceu uma manhã com muitas atividades sócio educativas em comemoração ao dia das crianças. Na ocasião, a IES recebeu crianças carentes de duas instituições. O principal objetivo foi mostrar para a sociedade que a IES acredita na transformação do futuro através de uma educação, trazendo as crianças carentes à Instituição no intuito não só de um momento de lazer, mas também com a intenção de mostrar o meio acadêmico e plantar um sonho de um futuro melhor.	17 de outubro de 2015	Na própria IES	32	Crianças carentes	25	1	Não	Não
Companha de combate ao zikavírus	A Campanha de conscientização contra o Zika Vírus, fez parte de uma campanha nacional das IES. Contou com a participação de agentes de endemias da prefeitura e Secretaria de Municipal de Meio Ambiente, todas as salas nos turnos da manhã e noite tiveram a visita dos agentes, que falaram sobre a doença, formas de prevenção, tiraram dúvidas, distribuíram de panfletos informativos e apresentaram peças práticas com os vários estágios do mosquito.	04 de março de 2016	Na própria IES	Toda comunidade acadêmica	Sociedade em geral	Todos os alunos	Todos os professores	Sim. Secretária Municipal de Meio Ambiente	Não
Pet Day	A ação social consistiu em unir esforços em prol da arrecadação de verba para os dois projetos solidários voltados para ajudar animais de rua da capital maranhense.	12 de março de 2016	Na própria IES	40	Animais abandonados e vítimas de maus tratos	12	1	Não	Não

Jogo beneficente	Em apoio a Campanha Amor Incondicional MA, que dá suporte às famílias carentes de crianças com microcefalia no Maranhão, a Faculdade DeVry São Luís, juntamente a Associação Atlética do Banco do Brasil. Os os times de futebol americano Sharks e Águia, promovem um jogo beneficente, dia 14 de maio as 09:00 horas, com o propósito de arrecadar fraldas e leite para doação.	14 de maio de 2016	AABB	32	famílias carente de crianças com microcefalia	5	3	Sim. Associação o Atlético do Banco do Brasil	Não
Dia das mães solidário	O evento consistiu em homenagear as mães de crianças com microcefalia do Maranhão. Na ocasião, foi realizada uma homenagem as mães, a entrega das doações de fraldas e leite, além de um momento de beleza para mães. Tivemos ainda, um café da manhã e berçário para acomodar as crianças.	21 de maio de 2016	Na própria IES	32	Mães de crianças com microcefalia	7	1	Não	Não
AMADA-MA.org	Projeto de responsabilidade Social desenvolvido pelos alunos do Curso de Gestão da Tecnologia da Informação, com o objetivo de elaborar o site da organização AMADA (Associação Maranhense em Defesa dos Animais), a fim de fomentar o cuidado e a adoção de animais. O Site será mais um mecanismo de difusão da organização, ampliando a divulgação de informações pertinentes ao cuidado e à adoção de animais.	Entre os dias 03/05/2017 e 06/06/2017	Na própria IES	100 associados e mais 1000 apoiadores indiretos	Toda comunidade Ludovicense	7			
Jogo Beneficente	A ação social consistiu em um Jogo beneficente organizado pelos alunos, com o objetivo de ajudar famílias	23 de setembro de 2017	Escola COC	72	famílias carente de crianças	30	2	Sim. Escola COC	Não

	carentes de crianças com microcefalia. A inscrição foi realizada mediante uma lata de leite, para doação a campanha Amor Incondicional composta por mães carentes de crianças com microcefalia. No total foram arrecadados, 55 latas e 17 pacotes de leite.				com microcefalia			eCentro Elétrico	
AME Adoção	Projeto de responsabilidade Social desenvolvido pelos alunos do Curso de Gestão da Tecnologia da Informação, com o objetivo de elaborar o site < <a href="http://ameadocao.com.br/">http://ameadocao.com.br/</a> >. O grupo AME, fomenta a adoção de crianças no estado do Maranhão. O Site será mais um mecanismo de difusão da organização, ampliando o público de associados e posteriormente podendo aumentar a quantidade de adoções no estado.	Entre os dias 20/02/2017 e 26/05/2017	Na própria IES	120	Crianças e adolescentes órfãos.	2	1	Sim. Grupo de Apoio à Adoção Ame	Não
Mostra de Responsabilidade Social 2017	Evento aberto a sociedade organizado anualmente pelas instituições que compõem o grupo educacional, com o objetivo de reafirmar o comprometimento do grupo com o comportamento ético e com a contribuição para o desenvolvimento econômico e social da sociedade	18 a 23 de setembro de 2017	Na própria IES	120	Sociedade em geral	151	7	Não	Sim.
Vida Tech	Projeto de responsabilidade Social desenvolvido pelos alunos do Curso de Gestão da Tecnologia da Informação, da Faculdade DeVry São Luís, com o objetivo de capacitar jovens carentes. A capacitação ocorre por meio de	06,13,20,27 de abril e 04 de maio de 2018	Na própria IES	20	Crianças que necessitam de atendimento especial, pois, foram	3	2	Sim. TRE-MA	Sim

	cursos ministrados pelos alunos orientado pelos professores.				vítimas de alguma ato de c				
TONEIO DE FUTEBOL BENEFICENTE	A ação teve como objetivo o fomento de cestas básicas para a Casa do Grupo Solidariedade e Vida, que cuida de crianças, adolescentes e adultos portadores de HIV. O Torneio de Futebol teve participação dos alunos dos cursos das Engenharia Elétrica, Administração, Gestão de Tecnologia da Informação, Segurança da Informação e Análise e Desenvolvimento de Sistemas.	1 de maio de 2018	Casa do Vôlei	37	São crianças, adolescentes e adultos com portadores de HIV/AIDS.	120	3	Sim. O supermercado Maciel, sensibilizado com o projeto liberou 10 cestas básicas para o evento.	Não
Projeto Wonder Woman	O objetivo deste projeto é a desenvolver o perfil empreendedor em 30 mulheres com renda familiar até 3 salários mínimos, por meio de capacitações em curso de gestão totalmente gratuitos oferecidos pelos professores (a) da IES.	09 de junho à 24 de novembro de 2018	Na própria IES	31	Mulheres com renda familiar de até 3 salários mínimos, que tenham um negócio e queiram se capacitar para desenvolver seu negócio.	7	4	Sim. Associação de Mulheres Empreendedoras do Maranhão AME	Sim
Mostra de Responsabilidade Social 2018	Tornar disponíveis, a toda comunidade (interna e externa), informações sobre as ações sociais promovidas pela IES, assim como, abrir espaços, além da "mostra", para debates sobre temas de interesse da comunidade com a participação do corpo docente, discente e colaboradores da instituição e fortalecer parcerias da IES com a sociedade.	17 e 21 de setembro de 2018	Na própria IES	279	Sociedade em geral	40	22	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório de autoavaliação e responsabilidade social, 2018.



A IES desenvolveu em três anos de funcionamento treze projetos de responsabilidade social ou de política de extensão, entre os quais quatro são considerados programas por terem continuidade e nove são denominados ações, por serem eventos com atividades isoladas e multidisciplinares. Os programas são: Mostra de Responsabilidade Social, Projeto Wonder Woman e Vida Tech. Ou seja, o primeiro envolve ações de promoção da imagem da empresa socialmente responsável. O segundo e o terceiro relacionam-se com ação extensionista de natureza educativa, sendo o terceiro vinculado à área de formação profissional e o segundo com participação voluntária de estudantes.

A análise das atividades desenvolvidas pelos programas e ações de responsabilidade social indica que apenas três projetos têm relação direta com a formação profissional do curso de graduação, como os projetos AMADA, AME e Vida Tech, relacionados ao curso de Gestão de Tecnologia da Informação.

Sendo assim, os demais programas e ações são atividades com participação voluntária para professores e estudantes, que são motivados para participar com um discurso da necessidade de contribuir para o bem estar social com trabalhos solidários.

Em resumo, pode-se concluir que os programas e ações de responsabilidade social da IES têm propósitos de promoção de imagem social positiva, educativo, de prestação de serviços e de assistência solidária com doações. Em relação à promoção da imagem social, pontuam-se os projetos de: Child's Dream, Mostra de Responsabilidade Social com duas edições e Dia das Mães Solidário. Com sentido educativo concebem-se os projetos: Zika vírus, Vida Tech e Wonder Woman. Com intenção de prestação de serviços solidários, encontram-se os projetos: AMADA – MA e AME adoção. Por últimos, projetos assistencialistas de arrecadação de renda e doação de bens: Pet Day, Jogos beneficentes em duas edições e Torneio de Futebol.

A participação de estudantes ainda é bastante limitada, com exceção de alguns projetos de projeção da imagem institucional e relacionados a campanhas mais abrangentes. Além do discurso ético de solidariedade social, existem outros fatores que incentivam a participação dos estudantes nesses projetos, como a emissão de certificados em atividades socialmente responsáveis, sendo considerado

um diferencial nas grandes empresas para vagas de estágio e emprego. Outro fato, é que a participação nessas atividades pode ser aproveitada para pontuação no programa de extensão da IES para cumprimento da carga horária obrigatória.

Para a IES, o desenvolvimento das atividades de responsabilidade social agrega valor de mercado e gera marketing social positivo, sendo um importante diferencial competitivo. A institucionalização da responsabilidade social na educação superior deve-se principalmente a regulação do Estado através das diretrizes do SINAES, no entanto, esse discurso foi se moldando às estratégias empresariais e corporativas, principalmente nas IES privadas.

Sem dúvida, a inclusão da dimensão Responsabilidade Social no instrumento de avaliação do SINAES proporcionou essa ênfase nas práticas de assistência social das IES, no entanto, encontra-se reinterpretada em uma visão mercantilista da educação superior privada.

Essa concepção empresarial impactou no discurso e a prática institucional da IES locus da pesquisa. Há uma ênfase na prática de atividades de Responsabilidade Social de cunho assistencialista e de projeção da imagem institucional, conforme comprovado em seus documentos institucionais.

Sendo assim, percebe-se que a responsabilidade social se relaciona com as finalidades institucionais, conforme direção reafirmada no SINAES. Ou seja, considerar a responsabilidade social no contexto das IES deveria remeter primordialmente à sua própria missão institucional (SERRA, 2009). Porém, a interpretação de Responsabilidade Social enquanto dimensão isolada e desarticulada com as outras dimensões, diferente do proposto pelo regulamento do SINAES, gerou ambiguidades e problemas no cumprimento da missão institucional e das políticas de ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, percebe-se uma forte influência empresarial sobre o tema responsabilidade social, de modo que na educação superior “a aproximação dessas duas áreas não pode deixar de contemplar a dimensão pública, sob pena das questões sociais se transformarem em meros recursos estratégicos e políticos de grandes corporações” (SERRA, 2009, p.7).

A pesquisa indica que a IES lócus desenvolve suas atividades de responsabilidade social com vistas a obter um Selo de Instituição Socialmente Responsável que é atribuído pela Associação Brasileira Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). Essa campanha da ABMES é justificada com propósitos de fortalecer a educação superior particular brasileira. Consta nos anexos do Relatório Geral de Responsabilidade Social da IES lócus da pesquisa, que a instituição possui o Selo de Instituição Socialmente Responsável por dois anos consecutivos. Para adquirir o Selo, a IES precisa participar anualmente da Campanha da Responsabilidade Social do Ensino Superior Particular, promovida pela ABMES.

Conforme consta na página oficial da ABMES (2018) “O evento tem como objetivo geral organizar, anualmente, nas instituições e/ou em espaços escolhidos por elas, uma mostra de suas ações, isto é, expor os seus feitos nos projetos sociais [...]”. O quadro 2, referente as ações desenvolvidas pela IES lócus, mostra que em 2017 e 2018 a instituição organizou sua Mostra de Responsabilidade Social, exatamente no período da campanha determinada pela ABMES, com isso, lhe foi concedido o Selo de Instituição Socialmente Responsável.

Com a posse do Selo a instituição vai “poder estampar em suas publicações, site, folders, informativos e outras peças de divulgação que sua IES é comprometida e faz a diferença na educação superior e na comunidade onde ela está inserida” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MANTENEDORA DO ENSINO SUPERIOR, 2018, sem paginação). Tal perspectiva torna-se factível a influência da matriz empresarial sobre a responsabilidade social.

A ABMES (2018) traz alguns dados que comprovam a aceitação dessa prática pelas IES privadas:

a Campanha computou, em 14 edições, mais de 15,5 milhões de atendimentos à população em diversas áreas [...] ponto alto do projeto já reuniu em uma semana de atendimentos mais de 1,3 milhões de pessoas em todo país. O resultado tem sido positivo: ao todo, foram mais de 1.800 instituições que aderiram à Campanha, promovendo mais de 90 mil atividades, entre 2005 e 2018, mostrando que exercem seu papel social (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MANTENEDORA DO ENSINO SUPERIOR, 2018, sem paginação).

A IES lócus demonstra total aprovação dessas associações e organizações, como cita também o Instituto Ethos, como sendo um grande impulsionador das

práticas de responsabilidade social no Brasil. Em paralelo, tendo em vista o enfraquecimento e domínio estatal, percebe-se que as ações públicas passam a ser incorporadas por essas organizações da sociedade civil, assim como, as instituições educativas com o objetivo de combater grandes problemas sociais.

Desse modo, a pesquisa apreende a concepção de responsabilidade social da IES em estudo, sendo influenciada por dois movimentos: do mundo empresarial com a mediação da ABMES e da regulação estatal com a referência do SINAES. Desse modo, percebe-se uma aproximação com o SINAES nos projetos de cursos de graduação quando o conceito ou categorias a ele ligadas aparecem nos objetivos, perfis profissionais de egressos, estrutura e conteúdos curriculares, políticas de extensão e atividades complementares. Tal fato tem explicação nas medidas regulatórias do Estado brasileiro que exige esse documento em processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento com os devidos ajustamentos legais. Nesses documentos encontra-se também subjacente a interpretação empresarial.

No entanto, a influência do conceito de responsabilidade social desenvolvido no mundo empresaria torna-se bastante nítido quando se examina os programas e ações realizados e levantados nos relatórios institucionais. Aqui, percebe-se que programas e ações de natureza educativa são mínimos, bem como aqueles de prestação de serviços fortalecedores da formação acadêmica. Assim, prevalecem aqueles que formam imagem social positiva da empresa educacional e os meramente assistencialistas que também contribuem para a imagem de instituição ética e socialmente responsável.

## 6 CONCLUSÃO

A pesquisa apresenta reflexões teóricas sobre regulação e avaliação das práticas institucionais e a assimilação desses conhecimentos na história das políticas de educação superior no Brasil, com especial atenção ao conceito de responsabilidade social e seu desenvolvimento no mundo empresarial e nas políticas de educação superior do SINAES e, particularmente, em uma IES privada.

A pesquisa considerou as atribuições do Estado de regulação, coerção e controle que assume qualidades diferentes no desenvolvimento histórico em razão do confronto de grupos com interesse contraditórios entre o bem público e o bem privado. Assim, desenvolveram-se modelos de regulação burocrático-profissional e pós-burocrático (BARROSO, 2005) que consolida o Estado avaliador. Nessa última tendência, no campo educacional, o Estado controla finalidades, currículo e resultados por normas e avaliação, mas concede autonomia e flexibilidade às instituições ou empresas sobre processos e metodologias. Ou seja, a avaliação confere o padrão de qualidade dos resultados ou produto da ação humana (empresarial ou pública), favorece premiações e punições, ao mesmo tempo em que induz o ajustamento aos aparatos normativos vigentes.

A pesquisa enfatiza que, no Brasil, desde a metade dos anos 1990, a regulação da educação superior ocorre por base normativa, mas, essencialmente, pela via da avaliação. Inicialmente, a avaliação centralizava-se na avaliação em larga escala de estudantes, apesar da indicação de avaliação de cursos, e enfatizava resultados classificatórios e rankeados com punições e privilégios, recebendo muitas críticas. Essas críticas não foram superadas nas propostas que se sucederam de avaliação da educação superior.

Atualmente, regulação e avaliação articulam-se na Lei nº 10.861 de 2004 que institui o SINAES com base em três instrumentos: avaliação institucional, de cursos e de desempenho do estudante, cujos resultados condicionam credenciamento e credenciamento de instituições, bem como autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Inicialmente, o SINAES pretendia ser uma avaliação formativa, educativa, global, qualitativa e contextualizada, mas posteriormente foi perdendo a natureza educativa e prevalecendo a classificatória.

O SINAES incluiu como dimensão avaliativa o conceito de responsabilidade social, desenvolvido no setor empresarial como estratégia de marketing e imagem social de uma empresa ética que presta serviços assistencialistas à sociedade. Apesar desse conceito de responsabilidade social ter origem no meio empresarial e corporativo, foi na educação superior que teve destaque com a implementação da Lei nº 10.826/2004. No entanto, na concepção original da proposta do SINAES, as dimensões avaliativas encontram-se articuladas entre si, devendo cada uma ser avaliada na relação com as outras, sem serem tomadas isoladamente e com absoluta autonomia. Dessa forma, entendeu-se no SINAES que responsabilidade social relaciona-se com o cumprimento da missão institucional e de suas finalidades sociais com qualidade social, que devem incluir também processos de inclusão social, desenvolvimento econômico e social, defesa do meio ambiente, memória cultural, produção artística e patrimônio cultural.

É evidente que essa dimensão avaliativa influenciou a gestão das IES, principalmente nas IES privadas que representam a categoria de empresas educacionais e são as que mais se valem do discurso de responsabilidade social como estratégia de marketing, promovendo suas ações e balanços sociais.

Na análise documental de uma instituição privada, percebe-se a presença do conceito de responsabilidade social nos projetos de curso e em relatórios institucionais sobre ações desenvolvidas. Nos projetos de cursos, a concepção de responsabilidade social aproxima-se dos SINAIIS com indícios nos objetivos, perfis profissionais e currículo, provavelmente em razão de exigências normativas do processo regulatório, mas que parecem não se objetivar nos programas e ações institucionais. Nos registros da prática, entende-se que o conceito encontra-se associado às ações extensionistas e assistencialistas numa concepção empresarial, predominantemente desvinculadas das atividades de formação profissional e de produção científica. Assim, prevalece a concepção de responsabilidade social como estratégia de marketing e de projeção da imagem social de instituição ética diante dos problemas sociais, efetivada com a mediação da ABMES, associação na qual as instituições privadas encontram-se vinculadas.

Com base no pensamento de autores citados na pesquisa percebe-se a complexidade da operacionalização do conceito de responsabilidade social. Nesse

contexto, constatou-se pelas referências utilizadas as ambiguidades e definições de responsabilidade social. Tal fato, em parte explica as dificuldades das instituições de educação superior em traduzir o conceito em ações relevantes para o desenvolvimento educacional. Com isso, buscam a criatividade na tentativa de atingir as metas institucionais de forma eficiente (CALDERÓN, 2008).

Não resta dúvida, diante das análises nos documentos institucionais, tais como, PDI, PPC e Relatório de autoavaliação e de responsabilidade social, além das informações colhidas durante as visitas in loco, que a IES em estudo está condicionada por uma concepção de responsabilidade social empresarial e mercantilista, seguindo uma lógica de mercado condiciona todas as IES privadas. Além disso, o conceito de Responsabilidade social está sendo incorporado de forma equivocada no discurso institucional, pois, a IES não consegue traduzir as diretrizes do SINAES nem no projeto de cursos (apenas se aproxima) e muito menos nos projetos e ações extensionistas e/ou de ensino.

Essa conclusão pode parecer previsível, por se tratar de uma instituição de ensino superior privada. No entanto, a pesquisa foi bastante desafiadora e refletiu um percurso teórico que envolve o poder regulador do Estado, traduzido nos critérios de avaliação interna e externa de um Sistema de Avaliação da Educação Superior considerado complexo em sua tradução pelos gestores das IES. Também, apresentou dificuldades por ser um estudo realizado em um campo extremamente restrito que é a educação superior privada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Carla (Coord.) et al. **Compreendendo a Responsabilidade Social: ISO 26000 e ABNT NBR 16001**. Brasília, DF, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 16001**: Responsabilidade social – Sistema da gestão – Requisitos teve sua primeira edição publicada em novembro de 2004 e a sua segunda versão em julho de 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MANTENEDORA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **O que é a ABMES**; 2009. Disponível em: <<https://abmes.org.br/o-que-e-a-abmes>>. Acesso em: 07 de ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Campanha de Responsabilidade Social do Ensino Superior Particular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.responsabilidadesocial.abmes.org.br/index.php/campanha/o-que-e-a-campanha>>. Acesso em: 10 de nov. 2018.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 12 de jan. 2018.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” Contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 955-977, out. 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf> >. Acesso em: 14 de mar. 2018.

BOLAN, Valmor; MOTTA, Márcia Vieira da. Responsabilidade Social na Educação Superior. **Responsabilidade social**, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Brasília, ano 3, n. 3, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985**. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91177-29-marco-1985-441184-norma-pe.html>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, 2017. Disponível em:



<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9235-15-dezembro-2017-785940-publicacaooriginal-154513-pe.html>>. Acesso em: 10 de dez. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**: da concepção à regulamentação. 2 ed.ampl. Brasília: Inep, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm)>. Acesso em: 12 de dez. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 147, de 15 de dezembro de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. 80p.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE Histórico**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto desburocratiza e premia instituições pela qualidade**. Brasília, 18 dez. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/58611-decreto-desburocratiza-e-premia-instituicoes-pela-qualidade>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional**. Brasília, [20--]. Disponível em: <[http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form\\_PDI.htm](http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm)>. Acesso em: 11 nov. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC nº. 4 de 5 de agosto de 2008**. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília: Ministério da Educação, ago. 2003.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Denominações das Instituições de Ensino Superior**. Brasília. Disponível em: <[http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura\\_cursos.html](http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html)>. Acesso em: 17 de jun. de 2018.

BRASIL. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA\\_2051.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf)>. Acesso em. 30 de maio de 2016.

BRASIL. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA\\_2051.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL/MEC (1986). **Relatório Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior**. Brasília, DF. set. de 1986. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Doze Premissas para a Construção de uma política Institucional de Responsabilidade Social nas IES. **Responsabilidade Social**, ano 3, n. 3, jun. de 2008.

\_\_\_\_\_. Responsabilidade Social Universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. In: Estudos: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, ano 14, n. 36, jun. 2006. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2006.

\_\_\_\_\_. Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. **Estudos**, v. 22, n. 34, p. 13-27, 2005.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; PEDRO, Rodrigo Fornalski; VARGAS, Maria Caroline. Responsabilidade social da Educação Superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v. 15, n. 39, p. 1185-98, out./dez. 2011.

CARVALHO, Luís Miguel. Multirregulação, comparações internacionais e conhecimento pericial: interpelando o PISA como provedor de conhecimentos e políticas. In: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

CATANI, Afrânio Mendes; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. Responsabilidade social e avaliação da educação superior no Brasil: algumas considerações. In: CALDERÓN, Adolfo Ignacio; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos Santos; SARMENTO, Dirléia Fanfa (Org.). **Extensão Universitária: uma questão em aberto**. São Paulo: Xamã, 2011.

CHADDAD, Flávio Roberto; CHADDAD, Marcela Cristina. A educação no Brasil no contexto da lei 5540/68. **RECIFIJA Revista Científica das Faculdades Integradas de Jáu**, Jaú SP, vol. 7, n.1, 2010.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.p. 295-316.

CRUZ, Breno de Paula Andrade et. al. **Extensão Universitária e Responsabilidade Social: 20 anos de experiência de uma Instituição de Ensino Superior**. XXXIV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 25 a 29 set. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior Regulação e emancipação. **Avaliação**-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, maio, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008a.

\_\_\_\_\_. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Edu. Soc.**, Campinas, v. 25, n.88, p. 703-725, Especial, out. 2004.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**, campinas, v.1, n.1, p. 15-24, jul. 1996.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S.l.], v. 1, n. 1, jun. 2012. ISSN 1982-5765. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/722>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Avaliação na educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Concepções de universidade e de avaliação institucional. **Revista Avaliação**, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES, Campinas, v. 4, n. 2, p. 29- 40, jun.1999.

\_\_\_\_\_. **Qualidade, avaliação: do SINAES a índices**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008b.

DIAS, Carmen Lúcia; Horiguela, Maria de Lourdes Morales; Marchelli, Paulo Sergio. **Políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico**. Educação e Pesquisa, São Paulo - SP, v. 32, n. 003, set./dez. 2006.

FARIA, Alexandre; SAUERBRONN, Fernanda Filgueiras. A responsabilidade social é uma questão de estratégia? Uma abordagem crítica. RAP, Rio de Janeiro, 42(1), p. 07-33, jan./fev. 2008.

FERREIRA, Ivani Maria. **A dimensão social de educação superior: universidades socialmente responsáveis**. 2014. Disponível em: <[http://www.convibra.org/upload/paper/2014/40/2014\\_40\\_10150.pdf](http://www.convibra.org/upload/paper/2014/40/2014_40_10150.pdf)>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

FORMULÁRIO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI. [2006]. Disponível em: <[http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form\\_PDI.htm](http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2018.

FRAUCHES, Celso da Costa. **Sinaes: 10 anos de acertos e desacertos**. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior-ABMES. Brasília, 21 abr. 2014. Disponível em: <<https://blog.abmes.org.br/?p=7994>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KRAWCZYK, Nora Rut. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

LIMA, Lucinete Marques. **O processo de auto-avaliação da UFMA (2004-2006) no contexto regulatório da Educação da Educação Superior**. 2011. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP.

LIMA, Telma Cristiane S. de; MOTO, Regina Célia T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp. P. 37-45. 2007.

LUZ, Lilian Xavier. Marco Legal do público e do privado na educação no contexto pós-reforma do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia: Funape, 2013, p. 82-97.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MENEGHEL, S. M. ; ROBL, F. ; SILVA, T . A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o debate. **Educar em Revista**, v. 28, p. 89-106, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a07n28.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. 2018.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. **Educação superior**: universidade e o projeto de formação cidadã. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 465-482, set./dez. 2011.

NASCIMENTO, José Mancinelli Lêdo do. Metodologia para avaliar a responsabilidade social das universidades públicas. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 685-702, nov. 2015.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; PEREIRA, Isabel Cristina Auler; PINHO, Maria José de. A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 165-177, mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Organização das Nações Unidas no Brasil. **Voluntariado**. 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/vagas/voluntariado/>>. Acesso em: 12 de jan. 2018.

PASSADOR, Cláudia <https://nacoesunidas.org/vagas/voluntariado/> a Souza. A responsabilidade no Brasil: uma questão em andamento. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CLA SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, Lisboa, Portugal, oct., 8-11, 2002.

PROJETO Pedagógico de Curso. Maranhão: [IES *lócus* da pesquisa], 2018.

PLANO de Desenvolvimento Institucional. [IES *lócus* da pesquisa], 2018.

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. **Reforma gerencial, “estado avaliador” e o sistema nacional de avaliação da educação superior**: qual o papel da regulação? 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, São Paulo, 26 a 30 de abril de 2011.

REIS, A. L.; BANDOS, M. F. C. A responsabilidade social de instituições de ensino superior: uma reflexão sistêmica tendo em vista o desenvolvimento. **Revista Gestão e Conhecimento**, edição especial, nov. 2012. In: 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE SISTEMAS, Puc Minas-Campus Poços de Caldas, 25 e 26 de set. 2012.

RELATÓRIO de autoavaliação. Maranhão: [IES *lócus* da pesquisa], 2018.

RELATÓRIO de Responsabilidade Social. Maranhão: [IES *lócus* da pesquisa], 2018

ROJAS COUTO, Berenice. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira**: uma equação possível; 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “provão ii” ou a reedição de velhas práticas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan.-mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a02v32n114.pdf>>. Acesso em: 15 de mar. 2018.

SCACIOTTI, Sergio. Responsabilidade social empresarial e o Terceiro Setor no Brasil. **Comunidade ADM**. fev. 2010. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/cotidiano/responsabilidade-social-empresarial-e-o-terceiro-setor-no-brasil/39004/>>. Acesso em: 13 de abr de 2018.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBP**, v. 31, n. 3, p. 493 - 510 set./dez. 2015.

SCHROEDER, JocimariTres; SCHROEDER, Ivanir. Responsabilidade social corporativa: limites e possibilidades. **RAE-eletrônica**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v3n1/v3n1a01>>. Acesso em: 23 maio 2018.

SERRA, Antonio Roberto Coelho. **Responsabilidade Social ou estratégia de Responsabilidade Social Empresarial**; IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 25 a 27 de Nov. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Ppara avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997. P.41 – 70.

\_\_\_\_\_. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil**: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Edu. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez., 2008.

\_\_\_\_\_. Que Lugar Ocupa a Qualidade nas Recentes Políticas de Educação Superior? Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, 2006.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES-SN. **ANDES-SN reafirma críticas ao Enade e ao Sinaes**. Brasília, 18 nov. 2014a. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7176>>. Acesso em: 12 de dez. de 2017.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES-SN. **Nota Pública da Diretoria do ANDESSN sobre o ENADE**. Brasília, 12 de nov. 2014b. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-567869137.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

TENÓRIO, Robinson Moreira; ANDRADE, Maria Antonia Brandão de. **A avaliação da educação superior no Brasil**: desafios e perspectivas. In: LORDÊLO, Jac; DAZZANI, M. V. (Org.). Avaliação educacional: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. 349p. ISBN 978-85-232-0654-3.

VERHINE, Robert E. **Avaliação e regulação da educação superior**: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015.

**APÊNDICE A – Documento para autorização da pesquisa**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
FUNDAÇÃO instituída pela Lei nº 5.152 de 21/10/1966  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ilmo. Sr.  
Thiago Simões Carneiro  
Diretor Geral  
Instituto de Ensino Superior Franciscano

São Luís, 19 de julho de 2018

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão apresenta a V. Sa. a mestranda Janaína Itapotiara Nunes Lima, que realizará como dissertação de conclusão de curso a pesquisa sobre o **"A RESPONSABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO REGULATÓRIO DO SINAES: apropriação/objetivação em uma instituição privada no Maranhão.**

O objetivo da pesquisa é analisar as formas de desenvolvimento de projetos de responsabilidade social da instituição e contribuições na realização das políticas do Sistema Nacional de Avaliação Institucional. A importância da pesquisa justifica-se especialmente num momento de avaliação do Plano Nacional de Educação, tornando-se necessário o registro de conquistas e desafios do processo de expansão da educação superior.

Na certeza de que essa Instituição de Ensino Superior desempenha um relevante papel na oferta de vários cursos de graduação/pós-graduação e tendo vários estudantes beneficiários, vimos solicitar de V. Sa. **autorização** para a Mestranda realizar a pesquisa nessa instituição, bem como a oferta de informações necessárias para o estudo. O estudo buscará informações de base documental, tais como Projeto Institucional, PDI, Projeto de Curso e de Avaliação Institucional e relatórios correspondentes, especialmente sobre Responsabilidade Social, incluindo dados quantitativos. Também, realizará entrevistas com 2 dirigentes, 2 representantes da CPA, 3 coordenadores de curso e 5 professores.

Na oportunidade, afirmamos que a instituição e os entrevistados ficarão em total anonimato, garantido a não identificação de qualquer uma das partes, cujas denominações serão fictícias. Esta pesquisa encontra-se sob a minha orientação (Dra. Lucinete Marques Lima), enquanto docente permanente do referido Programa de Pós-Graduação em Educação.

Na expectativa do atendimento do nosso pleito, colocamo-nos à disposição para o diálogo e realização de trabalhos conjuntos.

Atenciosamente

  
Prof. Dra. Lucinete Marques Lima - Orientadora