



Universidades Lusíada

Carmo, Hermano Duarte de Almeida e, 1950-
Esgaio, Ana Cláudia Gaspar

Ética, responsabilidade social e serviço social : um imperativo de educação para a cidadania

<http://hdl.handle.net/11067/4014>

<https://doi.org/10.34628/f78s-sd19>

Metadados

Data de Publicação	2016
Resumo	Esta comunicação procura situar o conceito de responsabilidade social na matriz do Serviço Social, com base nas abordagens teóricas da ética e tendo como referência os desafios colocados pela Agenda Global. Procura-se, através da construção e exploração de mapas conceptuais discutir a relevância de uma estratégia de educação para a cidadania na construção da prática do Serviço Social. Os resultados desta análise reforçam o potencial das estratégias de educação para a cidadania no desenvolvimento...
Palavras Chave	Serviço social, Cidadania, Ética
Tipo	article
Revisão de Pares	yes
Coleções	[ULL-ISSSL] IS, n. 47-48 (2016)

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T10:20:19Z com informação proveniente do Repositório

**ÉTICA, RESPONSABILIDADE SOCIAL
E SERVIÇO SOCIAL:
UM IMPERATIVO DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA**

**ÉTHIQUE, RESPONSABILITÉ SOCIALE
ET DU TRAVAIL SOCIAL:
UN IMPÉRATIF DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ**

**ETHICS, SOCIAL RESPONSIBILITY
AND SOCIAL SERVICE:
AN IMPERATIVE OF CITIZENSHIP EDUCATION**

Hermano Duarte de Almeida e Carmo

Doutor em Ciências da Educação

Agregado em Política e Ação Social

Professor Catedrático no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa

Membro integrado do Centro de Administração e Políticas Públicas hermano@iscsp.hermano@iscsp.ulisboa.pt

Ana Cláudia Gaspar Esgaio

Mestre em Sociologia e Doutoranda em Ciências Sociais

Especialidade em Serviço Social

Professora Auxiliar Convidada no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

Universidade de Lisboa

Membro do Centro de Administração e Políticas Públicas aesgaio@iscsp.ulisboa.pt

aesgaio@iscsp.ulisboa.pt

Resumo: Esta comunicação procura situar o conceito de responsabilidade social na matriz do Serviço Social, com base nas abordagens teóricas da ética e tendo como referência os desafios colocados pela Agenda Global. Procura-se, através da construção e exploração de mapas conceptuais discutir a relevância de uma estratégia de educação para a cidadania na construção da prática do Serviço Social. Os resultados desta análise reforçam o potencial das estratégias de educação para a cidadania no desenvolvimento de uma prática autêntica no Serviço Social. Este trabalho permite concluir que uma estratégia de educação para a cidadania poderá apoiar a autenticidade da prática do serviço social, bem como sistematizar implicações para a formação inicial dos assistentes sociais.

Palavras-chave: Ética, responsabilidade social, educação para a cidadania, autenticidade

Résumé: Cette communication vise à situer le concept de responsabilité sociale dans la matrice du travail social, fondé sur des approches théoriques de l'éthique et en référence aux défis de l'Agenda Global. On utilise la construction et l'exploitation des cartes conceptuelles pour discuter la pertinence d'une stratégie d'éducation à la citoyenneté dans la construction de la pratique du travail social. Les résultats de cette analyse affirment le potentiel des stratégies d'éducation à la citoyenneté dans le développement d'une pratique authentique dans le travail social. Une stratégie d'éducation à la citoyenneté pourrait soutenir l'authenticité de la pratique du travail social et aussi systématiser les implications pour la formation initiale des travailleurs sociaux.

Mots-clés: Éthique, responsabilité sociale, éducation à la citoyenneté, authenticité

Abstract: This Communication seeks to situate the concept of social responsibility in the social work domain, based on theoretical approaches to ethics and with reference to the challenges of the Global Agenda. The construction and analysis of conceptual maps supports the discussion of the relevance of an education strategy for citizenship in building the practice of social work. The results of this analysis reinforce the potential of educational strategies

for citizenship in the development of an authentic practice in social work. An education strategy for citizenship can support the authenticity of the practice of social work, but also allows the systematization of implications for the initial training of social workers.

Keywords: Ethics, social responsibility, citizenship education, authenticity

1. A RESPONSABILIDADE SOCIAL NA MATRIZ TEÓRICA DA ÉTICA

Sendo nosso primeiro objetivo analisar, de forma crítica, o processo de construção do conceito de responsabilidade social na matriz do Serviço Social e na sua dimensão ética, revela-se fundamental delimitar o conceito de ética.

Ricoeur (1990) faz a distinção entre as noções de ética e de moral, vendo a ética como a reflexão acerca das ações e associando a moral às normas, obrigações e interdições universais que se constituem como constrangimento à ação, distinção partilhada pela generalidade dos académicos.

Por outro lado, a ética é também distinta da noção de lei, uma vez que esta última não será o *patamar mais elevado para o comportamento ético* (Rego et. al., 2007, p. 93). Desta forma, apesar do cumprimento da lei ser genericamente um dever ético, também se poderá estar perante um comportamento ético, exatamente porque não cumpre a lei¹ (Rego et. al., 2007) ou porque vai além das suas prescrições².

Almeida (2010) distingue duas vertentes teóricas de desenvolvimento da ética: a ética normativa, que *propõe os princípios da conduta correta* (p. 77) e a metaética, que *investiga o uso e a fundamentação de conceitos como certo e errado, bem ou mal* (p.77). Dados os objetivos deste trabalho, a nossa reflexão será enquadrada no domínio da ética normativa, identificando as principais abordagens teóricas da ética.

A classificação que apresentaremos de seguida, não deve ser olhada de forma rígida ou estanque, uma vez que não esgota a teorização no âmbito da ética³ e que as abordagens são, em vários aspetos, complementares entre si. Para além das abordagens normativas clássicas (teleológica e deontológica), são

1 A título de exemplo, Rego et al. (2007) referem o caso de gestores de empresas multinacionais, que operando num país com a pena capital em vigor, poderão não reportar às autoridades o roubo de um empregado, que poderia levar à sua condenação à morte. Neste caso, o comportamento do gestor é ilegal, por estar em desacordo com o quadro normativo vigente, mas legítimo, por estar em consonância com o quadro de valores por ele definido (Moreira, 1979)

2 Partindo da situação das empresas multinacionais, estas poderão conceder benefícios sociais aos seus trabalhadores que ultrapassem significativamente a legislação laboral em vigor nos países onde estão implantadas.

3 Beauchamp e Bowie (1997) referem outras abordagens teóricas da ética como as teorias da moralidade comum e as teorias feministas e a ética do cuidado, que não serão tratadas neste documento.

identificadas as teorias da justiça e a ética das virtudes. Por fim, será feita uma breve referência às questões do relativismo cultural.

1.1 As Abordagens Clássicas da Ética

Neste trabalho incluímos na designação de abordagens clássicas da ética, as abordagens teleológica e deontológica.

A **abordagem teleológica** baseia-se nas finalidades (*telos*) da ação humana, que prevê a avaliação das ações em função dos seus efeitos. *Trata-se de uma abordagem ética consequencialista, que determina o valor moral de cada ação em função das consequências que produz* (Almeida, 2010, p. 78).

Nesta abordagem destacam-se duas vertentes, o **egoísmo ético** e o **utilitarismo**. O **egoísmo ético**, visível no pensamento de Adam Smith, define a ação ética como aquela que maximiza os interesses individuais, mesmo que em prejuízo de outros (Petrick e Quinn, 1997). Desta forma, concebe a intervenção do Estado essencialmente na proteção da liberdade individual e na regulação mínima da atividade económica (Almeida, 2010), dando pouca atenção às suas consequências noutros indivíduos eventualmente afetados pelas ações. O **utilitarismo**, desenvolvido por autores como Jeremy Bentham e John Stuart Mill, viria precisamente a equacionar estas consequências em terceiros, tendo como pressuposto base a ideia de que uma ação é *boa* se produz o maior grau de satisfação para o maior número de partes interessadas, ou seja, para os *stakeholders* (Petrick e Quinn, 1997). No entanto, também esta visão tem fragilidades, uma vez que coloca dificuldades na gestão da diversidade de interesses das várias partes e ignora o conceito de justiça social (Almeida, 2010). Nesta aceção, a intervenção do Estado é vista como necessária apenas quando as ações têm implicações negativas para outros (Coleman, 2000).

A segunda perspetiva clássica é a **abordagem deontológica**, que se baseia na *existência de um código moral de valores universais aplicável em qualquer contexto, atribuindo um valor absoluto à ação humana, independentemente dos seus efeitos* (Almeida, 2010, p. 78).

Um dos pensadores incontornáveis nesta abordagem é Kant, que defende que a única base para o estabelecimento de uma tradição moral é a razão ou a lógica (Robin & Reidenbach, 1987), pelo que a moralidade da ação depende da aceitação racional do dever. Para Kant, o dever não está ligado a *sentimentos, impulsos e inclinações*, mas sim à *relação dos seres racionais entre si* (1991 [1786], p. 77). A filosofia kantiana, baseando-se na racionalidade, desvaloriza em certa medida os sentimentos e emoções nas motivações dos comportamentos, descurando as situações de conflito de valores (Almeida, 2010).

A filosofia de Kant assenta, pois, no conceito de **imperativo categórico**, que *prescreve a ação como absolutamente necessária, (...) sem a subordinar a um outro fim* (Vancourt, 1991, p. 35). Este imperativo é formulado por Kant de várias formas, entre as quais, a seguinte: *Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo*

tempo querer que ela se torne lei universal (Kant, 1991 [1786], p. 59). Deste imperativo destacamos três elementos fundamentais: a universalidade, a vontade ou autonomia e a humanidade (Almeida, 2010; Rego et. al, 2007).

Ainda no âmbito da abordagem deontológica destaca-se a análise da **ética dos deveres e dos direitos**, influenciada, por autores como Locke, que apresenta uma leitura das realidades sociais baseada nos direitos humanos, em detrimento de uma análise das ações individuais (Almeida, 2010). Assim, *os deveres morais decorrem de direitos que os precedem e determinam* (Almeida, 2010, p. 96). O Estado teria como papel proteger esses direitos, tendo uma atuação limitada de forma a não interferir com a liberdade individual (Almeida, 2010).

Almeida (2010) utiliza a distinção de Boatright (2003) entre direitos negativos e positivos, na análise relativamente ao papel do Estado na promoção dos direitos. Assim os primeiros seriam os que *implicam o respeito pelos direitos alheios, tal como o direito de propriedade* (p. 97); os segundos consistiriam na *contribuição ativa dos outros para a sua verificação, tal como o direito a tratamento médico* (p. 97). Os direitos positivos seriam da exclusiva responsabilidade do Estado, tendo outros atores (como as empresas e cidadãos em geral) uma ação limitada aos direitos negativos (Almeida, 2010).

1.2 As Teorias da Justiça

As teorias da justiça desenvolvem-se a partir da abordagem deontológica da ética, sendo inclusivamente integradas nessa perspetiva por vários autores⁴. No entanto, distanciam-se do caráter abstrato das abordagens clássicas, introduzindo o conceito de justiça como elemento complementar de análise.

As teorias da justiça abordam, em particular, a forma como são atribuídos direitos e deveres na sociedade e como devem ser distribuídos os benefícios e os encargos entre os cidadãos (Almeida, 2010, p. 104).

Destacamos neste trabalho as teorias da justiça de base distributiva, que procuram analisar a distribuição de benefícios e encargos sociais (Beauchamp & Bowie, 1997), aspetos particularmente relevantes no âmbito da responsabilidade social.

Destacam-se duas vertentes principais nestas teorias: a libertária e a igualitária. A primeira vertente atribui *prioridade à proteção da liberdade individual e do direito à propriedade privada* (Almeida, 2010, p. 105). Neste sentido, Robert Nozick considera-os como elementos incontornáveis na análise da justiça distributiva, cuja avaliação apenas pode ser efetuada com base em critérios históricos (antecedentes da distribuição), circunstâncias atuais e comparação entre benefícios e encargos de cada indivíduo. Por outro lado, rejeita a existência de princípios universais (padronização de princípios), uma vez que estes violam necessariamente as liberdades individuais. Em consequência, Nozick (2009)

⁴ Ver por exemplo Robin & Reidenbach (1987) e Petrick & Quinn (1997).

expressa de forma inequívoca uma conceção minimalista do Estado.

Relativamente às teorias igualitárias, estas foram edificadas com base nos contributos de Rawls. O autor defende um conceito de justiça prévio à noção de bem, que permite a maximização do último, já que a diversidade nas sociedades humanas, conduz à coexistência entre diferentes noções de bem e à emergência de conflitos de interesse (Almeida, 2010). Desta forma, apresenta a ideia de um contrato assente num pressuposto de igualdade hipotética ou *véu de ignorância*, situação hipotética que parte de uma determinada conceção de justiça *a priori* de um conhecimento relativamente às posições sociais e conceções de bem de cada um dos membros da sociedade (Rawls, 1993). No entender de Rawls, só este posicionamento permitiria edificar a cooperação social e a reciprocidade entre os indivíduos (Almeida, 2010).

Rawls (1993) enuncia dois princípios de justiça social. O primeiro relacionado com a *atribuição de direitos e deveres* (p. 68), sendo que cada pessoa tem o mesmo direito à mais ampla liberdade que seja compatível com liberdades semelhantes de outros e que o autor designa como o princípio da liberdade. O segundo princípio ligado à *distribuição dos benefícios socioeconómicos* (p. 68), tem prioridade sobre o segundo e refere que as desigualdades socioeconómicas devem ser distribuídas para que possam, simultaneamente, beneficiar todos, com particular ênfase nos *menos beneficiados* e decorrer de cargos e funções abertos a todos, contendo, assim, dois outros princípios: o da *igualdade equitativa de oportunidades* e o da *diferença* (p.239). A injustiça seria, assim, *simplesmente a desigualdade que não resulta em benefício de todos* (p. 69).

No entanto, Rawls, apesar de reconhecer a diversidade nas sociedades, na sua conceção de igualdade hipotética ou véu de ignorância, acaba por não valorizar a incontornável presença e influência de aspetos doutrinários (política e religião) no processo de negociação equitativa⁵.

1.3 A Ética das Virtudes

A **ética das virtudes** radica no pensamento de Aristóteles (384-322 a.C.), destacando o papel do agente, do seu carácter e do juízo pessoal que produz perante cada situação (Almeida, 2010, p. 78).

Assim, enquanto as abordagens clássicas se centram na avaliação da conduta, a ética das virtudes centra-se no carácter a desenvolver pelo agente, no progresso moral do indivíduo e nas virtudes que deve deter (Almeida, 2010). Desta forma privilegia-se o *ser (being)* em detrimento do *fazer (doing)* (Carroll, 1998, p.5).

Aristóteles identifica diversas virtudes, que são um ponto de equilíbrio

5 Rawls viria a reconhecer mais tarde (*Justice as Fairness*, 1958) a possibilidade de emergirem vários conjuntos de princípios de justiça na posição original, suavizando as suas afirmações iniciais, o que pode em última análise colocar em causa a consistência da própria teoria, independentemente dos avanços científicos que proporcionou (Sen, 2010).

relativamente ao agente, entre o excesso e a carência, ou seja, um meio-termo entre vícios. Nas virtudes identificadas denota-se a presença da ideia de solidariedade social (magnanimidade, magnificência, liberalidade) perante o sofrimento alheio (justa indignação) (Almeida, 2010).

As virtudes não são sentimentos ou elementos inatos, mas sim disposições passíveis de serem treinadas e exercitadas (Beauchamp & Bowie, 1997). Desta forma, a *educação de um carácter virtuoso* parece ser mais proveitosa do que a imposição de uma norma universal na resposta às *particularidades, exigências e dilemas da vida social quotidiana* (Almeida, 2010, pp. 118-119).

1.4 O Relativismo Ético

A discussão em torno da ética não se esgota contudo nas perspetivas que destacámos acima. A abordagem do **relativismo ético** considera não existir *um padrão universal de normas morais aplicáveis indiferenciadamente em qualquer contexto ou a qualquer indivíduo para avaliar a moralidade de uma acção* (Almeida, 2010, p. 78).

O relativismo ético pode ser analisado na sua dimensão individual e cultural. Se a primeira enfatiza a diversidade de sentimentos e atitudes dos indivíduos e suas consequências no que é considerado bem ou mal, a segunda reforça a ideia de que não existem critérios sociais independentes da cultura que possam determinar se uma prática é correta ou incorreta (Beauchamp & Bowie, 1997).

Esta noção de relativismo, desenvolvida com base no trabalho levado a cabo pela Antropologia, acabou por ser também questionada neste mesmo âmbito, uma vez que se verificou que, para além da discordância em aspetos superficiais, existiam bases comuns, quando se aprofundava a análise dos sistemas culturais (Beauchamp & Bowie, 1997). Esta abordagem apresenta ainda outros constrangimentos, podendo ser utilizada para justificar ações moralmente questionáveis, alegando diferenças culturais. Por outro lado, apesar de existirem diferenças culturais relativamente aos preceitos éticos, existem normas e padrões éticos base que devem ser cumpridos sob pena de cair numa lógica de anarquia (Rego et al., 2007).

1.5 A Responsabilidade Social nas Abordagens Éticas

Perante tudo o que fica dito anteriormente, parece-nos importante apresentar uma análise integrada das várias abordagens éticas, tendo como referência de análise as questões da responsabilidade social na matriz do Serviço Social, situando-a como campo de construção de representações e ideais sociais, bem como de práticas e comportamentos.

Apresentamos na tabela seguinte uma síntese dos principais contributos e limitações destas abordagens para a delimitação do conceito de responsabilidade social.

Tabela 1. Análise dos contributos e limitações das abordagens éticas para a delimitação do conceito de Responsabilidade Social

Abordagens éticas		Fundamentos	Contributos	Limitações
Abordagens clássicas	Teleológica ou consequencialista	<ul style="list-style-type: none"> - Procura da maximização dos interesses individuais; - Finalidade (<i>telos</i>): avaliação das ações em função das suas consequências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitação da ação em benefício de outros, desde que se satisfaçam simultaneamente os interesses individuais; - Caráter pragmático no apoio ao processo de decisão dos indivíduos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desvalorização dos interesses de outros agentes afetados pelas ações, não permitindo a sua agregação e podendo dar origem a conflitos; - Dificuldades na definição das utilidades a maximizar (resposta às necessidades das várias partes interessadas); - Noção de bem-estar social como a mera soma das utilidades individuais; - Ausência da noção de justiça social, prevendo um tratamento indiferenciado dos indivíduos.
	Deontológica ou ética dos princípios universais	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação para os direitos e deveres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valor intrínseco do ser humano; - Existência de valores universais e de direitos que precedem os deveres; - Cumprimento de um dever/ obrigação social perante os outros como base para as ações (em detrimento da caridade ou generosidade). 	<ul style="list-style-type: none"> - Rigidez e abstração na análise da moralidade das ações humanas, não dando relevância aos contextos (pessoais e sociais) em que ocorrem; - Dificuldade de enquadrar conflitos de valores; - Limitação das atuação dos atores sociais aos direitos negativos (respeito pelos direitos), sendo os direitos positivos (ação proactiva no acesso a esses direitos) da exclusiva responsabilidade do Estado.

Com base em Almeida (2010); Beauchamp & Bowie (1997); Coleman (2000); Petrick & Quinn (1997); Rego et al. (2007); Sen (2010).

Tabela 1. Análise dos contributos e limitações das abordagens éticas para a delimitação do conceito de Responsabilidade Social (cont.)

Abordagens éticas	Fundamentos	Contributos	Limitações
Teorias da justiça	<ul style="list-style-type: none"> - Análise da forma de atribuição dos direitos e deveres (benefícios e encargos) na sociedade; - Orientação para a justiça social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Precedência do conceito de justiça relativamente ao conceito de bem; - Limitação da esfera de ação individual ao bem-estar social; - Atuação diferenciada perante necessidades diferenciadas, favorecendo indivíduos em situação de vulnerabilidade; - Valorização da reciprocidade e da cooperação social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de análise dos efeitos da diversidade cultural e das doutrinas na negociação equitativa (desvalorização da diversidade de princípios de justiça); - Visão utópica da justiça: justiça como ideal, que poderá dificultar a sua avaliação e concretização.
Ética das virtudes	<ul style="list-style-type: none"> - Centralidade do indivíduo/ agente; - Orientação para as virtudes/ caráter. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização das características individuais/ carácter dos indivíduos; - Presença da noção de solidariedade social nas virtudes; - Possibilidade de treinar as virtudes individuais (desenvolvimento de competências). 	<ul style="list-style-type: none"> - Relativismo (individual) pode comprometer a sua utilidade prática; - Valorização do ser em detrimento do fazer.
Relativismo ético	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidades presentes nos contextos em que as ações se desenvolvem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação ética das ações nos contextos culturais particulares em que são levadas a cabo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fraco potencial de comparabilidade; - Potencial utilização para justificar ações moralmente questionáveis, com base nas diferenças culturais; - Potenciais dificuldades na identificação de preceitos éticos mínimos.

Com base em Almeida (2010); Beauchamp & Bowie (1997); Coleman (2000); Petrick & Quinn (1997); Rego et al. (2007); Sen (2010).

A análise realizada parece apoiar o processo de construção do conceito de responsabilidade social no âmbito do Serviço Social, uma vez que permite identificar três vertentes fundamentais: a necessidade de uma **matriz axiológica** que oriente o pensamento e comportamento humanos num quadro de valores, uma **prática** que operacionalize essa matriz axiológica e um **método** que facilite a interação entre estes dois elementos e a sua concretização.

Relativamente à **matriz axiológica**, destaca-se a existência de um conjunto de valores que poderão guiar o comportamento humano, nomeadamente o personalismo (ser humano visto como um fenómeno único e irrepitível, com uma dignidade intrínseca à sua condição), e que se consubstanciam em direitos e deveres. O comportamento humano deve guiar-se por estes pressupostos, abandonando um cariz de mera caridade ou generosidade e encaminhando-se

para a noção de justiça social e de solidariedade.

A matriz axiológica deve servir de referência a uma **prática** concreta, no sentido da valorização das ações em benefício próprio, mas também das que beneficiam outros, contextualizando culturalmente as práticas e avaliando os seus efeitos pessoais e sociais, de forma a apoiar o processo de tomada de decisão.

Por fim, o **método** utilizado seria baseado em duas dimensões: numa dimensão individual, de valorização do caráter, e numa dimensão social, baseada no estímulo e aprendizagem da cooperação social.

2. Responsabilidade social, serviço social e educação para a cidadania

No primeiro ponto procurou-se esboçar brevemente o fundamento ético da responsabilidade social, que se pode por esse facto definir operacionalmente como um *compromisso ético de atuar em benefício de outrem, decorrente do reconhecimento da interdependência dos seres humanos entre si e com a biosfera⁶ e da necessidade de contribuir para o bem comum⁷, tendo em conta as circunstâncias específicas de atuação⁸.*

2.1 Escalas de responsabilidade social na prática do Serviço Social

Tal compromisso é complexo, exigindo uma expressão coerente em três escalas diferenciadas de atuação no Serviço Social:

- *A uma escala micro* (interpessoal e grupal), trata-se de um dever cívico individual, podendo traduzir-se quer em comportamentos espontâneos e isolados de serviço aos outros em contextos interpessoais informais, quer em ações mais organizadas (e.g. participação em trabalho voluntário), ou de um dever profissional, no desempenho de funções em contexto organizacional. Seja de que forma for, o denominador comum é a atitude de serviço aos outros, encarada como um compromisso cívico e/ ou profissional, baseado numa filosofia personalista. Nesta escala é enfatizado o papel do assistente social enquanto pessoa e/ ou profissional.
- *À escala meso*, traduz-se num duplo compromisso no seio das organizações, para com o bem-estar dos parceiros internos (colaboradores, acionistas ou outros proprietários) ou externos (fornecedores, clientes ou sociedade civil em geral) (Carmo, 2014: 100), assumindo-se o assistente social como gestor.
- *À escala macro*, traduz-se no compromisso para com o bem-estar das pessoas que integram uma dada comunidade, o país no seu todo, ou países

⁶ Decorrente das conceções teleológicas

⁷ Imperativo decorrente das conceções deontológicas, de justiça e das virtudes

⁸ Nomeadamente o contexto cultural e histórico em que se desenrola a atuação. Este cuidado fundamenta-se no relativismo ético.

e territórios terceiros. A organização de programas de voluntariado em contexto nacional ou internacional, a cooperação e o apoio humanitário, são exemplos típicos da operacionalização possível da responsabilidade social (Carmo, 2014: 101), identificando-se o assistente social com um papel sociopolítico, aproximando-se da figura de ativista social.

Figura 1. Escalas de responsabilidade social no Serviço Social



Na mais recente definição de Serviço Social da *International Federation of Social Workers* (IFSW) e da *International Association of Schools of Social Work* (IASSW) este é identificado como *uma profissão de intervenção e uma disciplina académica que promove a mudança social e o desenvolvimento, a coesão social e o empowerment e libertação das pessoas. Os princípios centrais do serviço social são a justiça social, os direitos humanos, a responsabilidade coletiva e o respeito pelas diversidades. O serviço social envolve as pessoas e as estruturas sociais, suportado pelas teorias do serviço social, das ciências sociais, das humanidades e dos conhecimentos indígenas, de forma a dar resposta aos desafios sociais e melhorar o bem-estar* (IFSW & IASSW, 2014).

A responsabilidade social é assim enfatizada na sua dimensão coletiva, enfatizando os interesses sociais e tendo como grande finalidade o bem-estar social, sendo associada à *responsabilidade para com os outros e para com o ambiente*, com base nas relações de reciprocidade estabelecidas nas comunidades e colocada em prática nas várias escalas da prática do serviço social (IFSW & IASSW, 2014). Neste sentido, e apesar do sujeito a quem é atribuída a responsabilidade ser coletivo (comunidades, nações e humanidade), a responsabilidade deve manifestar-se na prática levada a cabo nas várias escalas de atuação mencionadas anteriormente (indivíduos, famílias, grupos, organizações e comunidades).

2.2 Responsabilidade social, Serviço Social e educação para a cidadania: aprendizagens necessárias

Conforme se defende na definição operacional, a assunção de um *compromisso ético de atuar em benefício de outrem* não é espontânea, mas decorre de quatro aprendizagens indispensáveis:

- a aprendizagem sobre a interdependência dos seres humanos;
- a aprendizagem sobre a interdependência dos seres humanos com a biosfera (Rifkin, 2014);
- a aprendizagem de que as ações que contribuem para o bem comum aumentam o capital social e melhoram a qualidade de vida não só dos outros mas também dos próprios; e
- a aprendizagem de que qualquer ação humana para ser eficaz e eficiente, exige que seja tido em conta o contexto cultural e histórico em que se inscreve.

Tais aprendizagens implicam um percurso de desenvolvimento pessoal, complementado por um processo de desenvolvimento social, que decorre do exercício dos diversos papéis que cada um vai desempenhando ao longo do seu ciclo de vida, nos diversos contextos que atravessa.

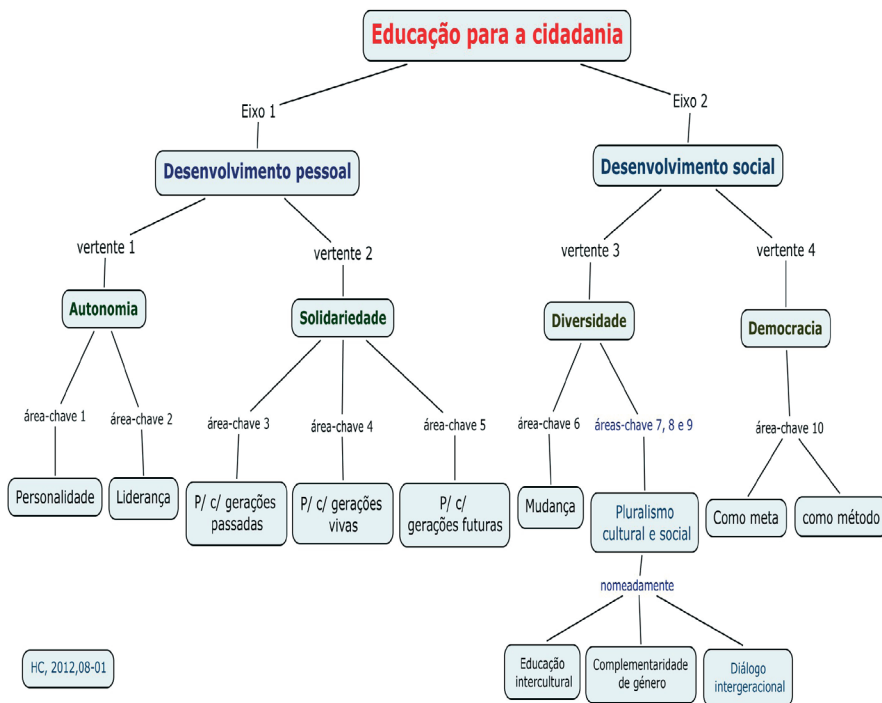
Deste modo, **a aprendizagem da responsabilidade social está profundamente ligada à educação para a cidadania**, que visa a *interiorização de um conjunto de direitos e deveres reconhecidos como legítimos, que permitam aos aprendentes participar ativamente na construção da sua história pessoal e serem igualmente sujeitos empenhados na história coletiva* (Carmo, 2014: 38).

Iremos clarificar o argumento em duas etapas:

- em primeiro lugar, explicitando as componentes do modelo de educação para a cidadania que defendemos;
- em segundo lugar interrogando o modelo relativamente à sua utilidade para a aprendizagem da responsabilidade social.

De um modo sintético, o modelo preconizado é o que se apresenta na figura 1. De acordo com este mapa conceptual (Novak, 2000), qualquer estratégia de educação para a cidadania deve ter em conta dois eixos (E), quatro vertentes (V) e dez áreas-chave (AC), que se podem brevemente descrever (Carmo, 2014: 39).

Figura 2. Mapa conceptual, representativo de uma estratégia de educação para a cidadania



Fonte: Carmo, 2014: 39

Antes de mais, para se ser *cidadão* é preciso aprender previamente a ser *peessoa* (E1), o que implica a necessidade de uma educação que promova o seu **desenvolvimento pessoal**. Tal educação implica a nosso ver a aprendizagem de duas competências:

- Competência para ser **autónomo** (V1), com o *potencial pessoal* bem desenvolvido e *valores sólidos* que o orientem (AC1), e para ser *sujeito* da sua história pessoal, exercendo papéis de *liderança* se (e quando) a isso for chamado, procurando *servir os outros* e não *servir-se deles* (AC2).
- Competência para ser **solidário** (V2), consciente da interdependência das gerações passadas (AC3), presentes (AC4) e futuras (AC5) e agindo em conformidade.

Começando por aprender a ser uma pessoa autónoma e solidária, para se transformar num cidadão de corpo inteiro, qualquer indivíduo terá seguidamente de aprender a ser socialmente responsável, o que implica outras duas competências em matéria de **desenvolvimento social e político** (E2):

- Competência para lidar com a **diversidade** (V3) que, a par da transitoriedade e da novidade, constitui um elemento estruturante da sociedade do século XXI, nomeadamente em quatro áreas fundamentais: o *género* (dada a despadrãoização de papéis observada nas últimas décadas) (AC8), o *contexto multicultural* que se tornou regra (AC7), a *heterocronia da mudança* (AC6); e o *caleidoscópio de gerações vivas*, cada qual com um ciclo de vida recheado de experiências diferentes (AC9).
- Competência para viver e usufruir de uma sociedade **democrática** (V4), com um quadro normativo (metas - AC10a) de direitos humanos universalmente apregoados mas nem sempre aceites, com um quadro de deveres cívicos em busca de consenso, exigindo *métodos* eficazes (AC10b) para construir a democracia no quotidiano.

Partilhado o modelo, vejamos seguidamente como pode ele ser útil para as quatro aprendizagens da responsabilidade social (RS).

2.1.1 Reconhecimento da interdependência dos seres humanos entre si

Este tipo de aprendizagem é feito em várias áreas-chave da educação para a cidadania:

- No *treino do potencial* de cada pessoa *para desenvolver uma personalidade equilibrada* (AC1), integra-se o desenvolvimento das inteligências intrapessoal, interpessoal e existencial (Gardner, 1994)⁹, de acordo com as quais se aprende que a identidade de *cada um é resultante da teia de interdependências emocionais e cognitivas* que estabelece com o mundo à sua volta e que para a satisfação das necessidades pessoais se exige uma multiplicidade de trocas e alianças.
- Na *educação para liderança* (AC2) o indivíduo aprende que a autoridade decorre da capacidade de mobilização através do consentimento, o que implica uma *estreita interdependência entre sistema liderante e sistema liderado*.
- Toda a *educação para a solidariedade* (V2, que integra AC3, AC4 e AC5) assenta no reconhecimento da interdependência entre os seres humanos (mortos, vivos ou em projeto) pelo que se pode afirmar que esta vertente é estruturante na fundamentação ética da responsabilidade social constituindo uma propedêutica precoce de práticas posteriores.

2.1.2 Reconhecimento da interdependência dos seres humanos com a biosfera (Rifkin, 2014)

Para este tipo de aprendizagens, contribuem claramente duas áreas-chave:

⁹ Goleman chama às primeiras *inteligência emocional* (1995) e *inteligência social* (2006); Por seu turno Zohar e Marshall (2004), designam a última por *inteligência espiritual*

- Em primeiro lugar, na educação para a *autonomia* (V1), a educação para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada (AC1) integra o desenvolvimento da *inteligência ecológica* (Gardner, 1994) ou da *ecointeligência* (Goleman, 2009), pela qual cada pessoa ganha sensibilidade ao rasto da ação humana na Natureza e aos seus efeitos.
- Em segundo lugar, a educação para a *solidariedade* (V2) com as gerações futuras (AC5) integra a consciência da necessidade de promover uma existência sustentável, através de ações concretas nos domínios do ambiente, da economia, das relações sociais e da cultura.

2.1.3 O imperativo do bem comum como pilar de sabedoria

Tal como a ideia de RS, a noção de *bem-comum* como meta a alcançar não é automática nem linear no desenvolvimento humano: exige uma caminhada do *Eu* para o *Outro*, empreendida ao longo do processo de crescimento. Para a conquista desta aquisição, principal motivação da RS, contribuem entre outras as seguintes áreas-chave:

- Na construção de uma *personalidade equilibrada* (AC1), integrada no desenvolvimento da *autonomia* (V1), a *educação para os valores* desempenha um papel fundamental, só alcançável numa fase relativamente amadurecida de desenvolvimento (Lourenço, 2002).
- No que respeita à *educação para a liderança* (AC2), segundo pilar da vertente da *autonomia* (V1), a aprendizagem do valor da liderança como serviço, permite ao indivíduo exercê-la tendo em conta o bem-comum.
- Por seu turno, aprendendo a ser solidário (V2) nas suas três áreas-chave (AC3, AC4 e AC5), o indivíduo interioriza cada vez mais a noção de bem-comum como meta de um jogo de *ganha-ganha*, evitando quaisquer comportamentos darwinistas sociais, mutiladores de capital social.
- A *educação para a diversidade* nas quatro facetas atrás referidas constitui de igual modo um excelente alicerce de RS nessas áreas, pela sua visão inclusiva. Com efeito, só é possível ter comportamentos socialmente responsáveis, encarando o *Outro* como pessoa com uma identidade própria se, previamente, for cultivada uma atitude de respeito pela diferença e de repúdio de quaisquer atitudes discriminatórias, sejam elas sexistas, idadistas, homofóbicas, racistas, xenófobas ou cronocêntricas¹⁰. Através do *reconhecimento* da humanidade do *Outro* e da sua *admiração*, cada um interioriza as ligações e interdependências

¹⁰ O neologismo *cronocentrismo* designa o preconceito que considera um determinado tempo (*Passado, Presente ou Futuro*) superior aos outros. Deste modo, os *fundamentalismos conservadores* baseiam-se numa posição *cronocêntrica* focada no *Passado*; os *fundamentalismos progressistas* num *cronocentrismo* focado no *futuro* (os *amanhãs que cantam*); os *modismos*, num *cronocentrismo* fixado no *Presente*. Para que qualquer intervenção social alcance resultados com qualidade, precisa, de acordo com esta perspetiva, integrar o *Passado* dos protagonistas (*experiência, conhecimentos prévios*), com o seu *Futuro* (*sonhos, expectativas, planos, programas*) e *Presente* (*análise objetiva das necessidades e recursos*) (CARMO, 2015: 75-76)

- Finalmente, a *aprendizagem da vivência democrática* (V4), quer como *meta* a alcançar (AC10a) quer como *método* de ação quotidiana (AC10b), dota o indivíduo de um dispositivo de orientação seguro e sustentável na implementação de projetos de RS.

2.1.4 A sintonização espaço-temporal das ações como base de eficácia e de eficiência

Atrás fez-se referência ainda a uma quarta aprendizagem indispensável à RS: a interiorização da tese de que qualquer ação humana para ser **eficaz** (obter os resultados desejados), e **eficiente** (fazê-lo com uma relação de custos-benefícios aceitável), exige que seja tido em conta o contexto cultural e histórico em que se inscreve.

Ora esta aprendizagem faz parte da *educação para a liderança* (AC2), segunda área-chave da vertente da *autonomia* (V1), permitindo ao indivíduo desempenhar papéis de liderança às várias escalas em que for solicitado¹¹.

3. A educação para a cidadania como estratégia de autenticidade da prática do Serviço Social

A visão integrada da cidadania apresentada anteriormente, exige a emergência de uma sensibilidade crítica que permita destringir entre *dever ser* e *ser*, neste caso concreto, entre representações¹² e práticas de responsabilidade social no Serviço Social.

A análise crítica da coerência (e incoerência) entre representações e práticas, tem já uma longa tradição na literatura das ciências humanas e sociais. Numa escala micro, destaca-se o conceito de autenticidade proposto por Carl Rogers (1985), como condição necessária ao sucesso terapêutico no contexto das relações de ajuda, e o trabalho de Moreno (1970), na análise da estrutura dos grupos, nomeadamente a convergência entre estrutura formal (organograma) e informal (sociograma).

Etzioni (1974), a uma escala meso, estabelece uma relação direta entre o grau de congruência da estrutura formal e informal nas organizações e a eficácia dessas mesmas organizações. Ainda neste âmbito, Kets de Vries (2001) desenvolveu o conceito de *organizações autenticóticas*, designação que junta as palavras gregas

¹¹ Cada contexto de liderança tem exigências próprias exigindo competências especializadas. E.g. A liderança grupal exige competências de liderança focadas nas pessoas e em tarefas (Blake e Mouton, 1985). A liderança organizacional já exige, para além das anteriores, competências de planeamento, organização, controle, comunicação, motivação e desenvolvimento. Por seu turno, a liderança política exige ainda competências focadas na coesão social e na orientação coletiva (Carmo, 2014: 61).

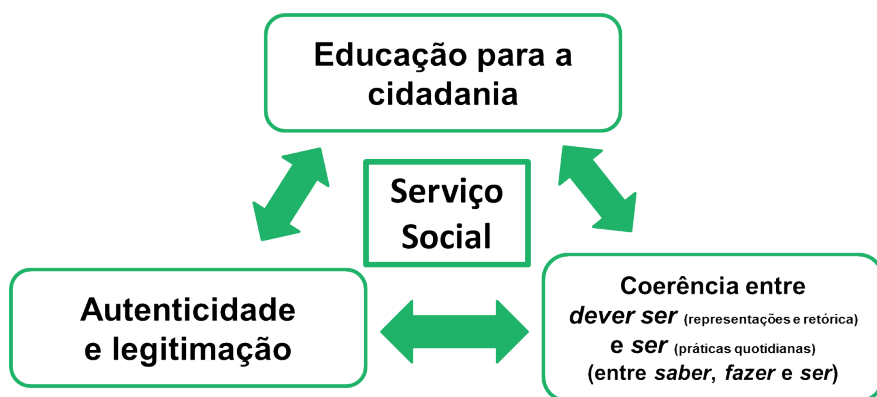
¹² Utilizamos o conceito de representações sociais como as *formas de conhecimento prático, socialmente elaborado e partilhado, que (re)criam uma realidade comum a um dado grupo social, orientando os sujeitos na interação com o meio* (Pinto, 2006, p.78).

authentekos e *zoteekos*, de que resulta a ideia de organizações com uma atuação autêntica e que se revelam essenciais para a vida dos indivíduos, uma vez que permitem criar sentimentos de pertença, satisfação e conferindo significado às suas vidas.

Em termos macro, destaca-se a ideia de autenticidade política de Adriano Moreira (1979), expressão da convergência entre forma e sede de Poder, ou seja entre a imagem de Poder e o seu exercício efetivo.

A convergência entre representações e práticas de responsabilidade social surge, como elemento indispensável no processo de legitimação do Serviço Social. Sem autenticidade, a profissão perde legitimação, transformando-se em mera retórica e influenciando negativamente os níveis de confiança nos indivíduos, organizações e sociedade em geral e, de forma mais global, originando uma perda de capital social¹³. A inautenticidade da prática do Serviço Social terá ainda, como consequências o *efeito de vacina* (Carmo, 2015, p. 214) nos indivíduos, ou seja, poderá originar sentimentos de desconfiança, que influenciarão as representações e comportamentos desses indivíduos em situações semelhantes no futuro.

Figura 3. A educação para a cidadania como estratégia de autenticidade da prática do Serviço Social



Com base em tudo o que fica dito anteriormente, defendemos que, uma prática autêntica no Serviço Social, não poderá ser assegurada meramente através de uma ação profissional que imponha normas e coloque limitações às práticas desenvolvidas, numa perspetiva tecnocrática. A convergência entre representações e práticas de responsabilidade social no Serviço Social, tem de ser escorada em estratégias de educação para a cidadania. Exigindo uma consistência

¹³ Fukuyama (2000) define capital social como *um conjunto de valores informais ou normas partilhadas pelos membros de um grupo e que permite a cooperação entre essas pessoas* (p.36).

entre valores, discursos e práticas concretas (Ketola, 2007), esta apenas poderá ser suportada por fortes competências de cidadania dos indivíduos, que condicionarão a forma como se posicionam nas várias dimensões da sua vida, quer enquanto pessoas, quer como profissionais.

As ideias que apresentámos anteriormente levam-nos, então a identificar três objetivos para a formação inicial em Serviço Social (vd. figura seguinte):

- reconhecer os contextos micro, meso e macro da atuação da profissão que influenciam o bem-estar social;
- alterar os sistemas de poder que estão na origem da discriminação, exploração, opressão e perpetuação das desigualdades (ISFW & IASSW, 2014), através de estratégias de educação para a cidadania, de *empowerment* e de desenvolvimento de uma consciência crítica;
- e consolidar uma atuação integrada e multidimensional, orientada pela solidariedade, coesão social, mobilização e sustentabilidade.

Figura 4. Implicações para a formação inicial em Serviço Social



Julgamos, assim, estar em sintonia com a definição de Serviço Social (IFSW & IASSW, 2014), não descurando a responsabilidade coletiva nesta análise. Associada à noção de responsabilidade coletiva, surge a de ação coletiva, ou seja a ação sociopolítica que o assistente social desenvolve em conjunto com os sistemas clientes no sentido da mudança social, ou seja, da mudança das estruturas que impedem o efetivo acesso dos mesmos aos *recursos, oportunidades*

e opções da sociedade de que fazem parte (Pinto, 2011, p.73).

A responsabilidade coletiva surge como particularmente relevante num contexto em que se privilegiam abordagens de gestão tecnocráticas também na área do Serviço Social, em que se privilegia uma *nova prestação de contas* (*new accountability*) e não a noção de responsabilidade (Banks, 2007). Esta abordagem visa servir a todos, mas utilizado de forma exclusiva, poderá levar a privilegiar as necessidades do profissional e não do sistema-cliente.

Parece, pois, fundamental investir na reflexividade crítica dos profissionais de Serviço Social, de forma a melhor enquadrar a sua atuação nos contextos políticos e culturais, a nível nacional, mas também no contexto global, reconhecendo o potencial da profissão na promoção de relações positivas entre indivíduos e povos, num equilíbrio entre equidade e empatia (Banks, 2007).

Referências

- Almeida, F. (2010). *Ética, Valores Humanos e Responsabilidade Social das Empresas*. Cascais: Principia.
- Banks, S. (2007). Between Equity and Empathy: Social Professions and the New Accountability. *Social Work & Society*, 5(0), 11-22.
- Beauchamp, T. & Bowie, N. (Eds.). (1997). *Ethical Theory and Business* (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Blake, R.; Mouton, J. (1985). *The Managerial Grid III: The Key to Leadership Excellence*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Carmo, H. (1986). *Análise e intervenção organizacional*. Lisboa: Fundetec.
- Carmo, H. (coord.) (2015). *Desenvolvimento Comunitário*. Lisboa: ISCSP.
- Carmo, H. (2014). *Educação para a cidadania no século XXI: trilhos de intervenção*, Lisboa: Escolar Editora.
- Carroll, A. (1998). The Four Faces of Corporate Citizenship. *Business and Society Review*, 100/101, 1-7.
- Coleman, J. (2000). *Foundations of Social Theory* (3ª reimp.). Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Etzioni, A. (1974). *Análise Comparativa de Organizações Complexas*. S. Paulo: Zahar Editores.
- Fukuyama, F. (2000). *A Grande Ruptura: A natureza humana e a reconstituição da ordem social*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e debates.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência social*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2009). *Ecointeligência*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- International Federation of Social Workers & International Association of Schools of Social Work. (2014). *Global Definition of Social Work*. Disponível em <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/> (consultado no dia 22.07.2016).
- Kant, I. (1991). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70 (Trabalho original publicado em 1786).
- Ketola, T. (2007). A Holistic Corporate Responsibility Model: Integrating Values, Discourses and Actions. *Journal of Business Ethics*, 80, 419-435.
- Kets de Vries, M. (2001). Creating authentizotic organizations: Well-functioning individuals in vibrant companies. *Human Relations*, 54(1), 101-111.
- Lourenço, O. (2002). *Desenvolvimento Sociomoral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, A. (1979). *Ciência Política*. Lisboa: Bertrand.
- Moreno, J. (1970). *Fondements de la sociométrie*. Paris: PUF.
- Novak, J. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento – mapas conceptuais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas*. Lisboa: Plátano.
- Nozick, R. (2009). *Anarquia, Estado e Utopia*. Lisboa: Edições 70.
- Petrick, J., & Quinn, J. (1997). *Management Ethics: Integrity at Work*. Newbury Park: Sage Publications.
- Pinto, C. (2006). *Autorepresentação e heterorepresentação dos condutores de veículos automóveis ligeiros: Contributo para a compreensão da guerra civil rodoviária em Portugal*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Pinto, C. (2011). *Representações e Práticas do Empowerment nos trabalhadores sociais* (Tese de Doutoramento em Ciências Sociais na especialidade de Política Social, Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2011).
- Rawls, J. (1993). *Uma Teoria da Justiça*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rego, A., Cunha, M., Costa, N., Gonçalves, H., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Gestão Ética e Socialmente Responsável*. Lisboa: RH Editora
- Ricoeur, P. (1990). Éthique et morale. In P. Ricoeur (1991), *Lectures 1: Autour du politique* (pp. 256-269). Paris: Éditions du Seuil.
- RIFKIN, Jeremy, 2014, A terceira revolução industrial, Lisboa, Bertrand
- Robin, D., & Reidenbach, R. (1987). Social Responsibility, Ethics, and Marketing Strategy: Closing the Gap Between Concept and Application. *Journal of Marketing*, 51(1), 44-58.
- Rogers, Carl (1985). *Tornar-se Pessoa* (7ª edição). Lisboa: Moraes Editores.
- Sen, A. (2010). *A Ideia de Justiça*. Coimbra: Almedina.
- Vancourt, R. (1991). *Kant*. Lisboa: Edições 70.
- Zohar & Marshall (2004). *Inteligência Espiritual*. Lisboa: Sinais de Fogo.