



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

*Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

### **RESPONSABILIDADE SOCIAL DA UNIVERSIDADE**

*José Camilo dos Santos Filho - UNICAMP E UNOESTE*

**Resumo** - Os objetivos deste trabalho foram: (1) analisar o problema da responsabilidade social da universidade refletido em seus propósitos históricos básicos, segundo a perspectiva de pensadores conservadores, reformistas e críticos, (2) indagar sobre a repercussão das crises contemporâneas da universidade na sua missão e responsabilidade social e (3) propor novos caminhos para a responsabilidade social da universidade. Mediante análise crítica e histórico-filosófica dos propósitos da universidade e de sua resposta às demandas do Estado e da sociedade em sua história recente, discutiu-se o problema da responsabilidade social da universidade e das crises que ela está enfrentando para exercer suas funções históricas de modo relevante para a sociedade democrática contemporânea. Enquanto a universidade em sua concepção idealista opta pela busca do saber sem preocupação com o engajamento social e a universidade funcionalista se compromete com o serviço ao Estado e à sociedade, a universidade crítica promete se engajar na solução dos problemas do Estado e da sociedade, sem renunciar à crítica à atuação do Estado e das instituições da sociedade.

**Palavras-chaves:** Responsabilidade social; responsabilidade social da universidade; compromisso social da universidade; funções da universidade; Críticas à universidade.



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

O *status quaestionis* da problemática da responsabilidade social da universidade pode ser expresso mediante o confronto de algumas antinomias relacionadas aos propósitos básicos da universidade e à concretização de sua responsabilidade social. Nesse sentido, cabe a pergunta básica: Em suas funções históricas, a universidade deve manter distanciamento crítico diante dos problemas e demandas sociais ou assumir engajamento direto e comprometido com a realidade social concreta de seu país? Essa indagação pode se explicitar em três questões correlacionadas: (1) A universidade deve realizar “pesquisa alienada”, não relacionada aos problemas de seu país ou privilegiar pesquisa aplicada e funcional que poderá ajudar a resolver seus problemas concretos e imediatos? (2) A universidade deve ministrar um “ensino alienante”, funcionalista ou privilegiar um ensino crítico da realidade do país? (3) A universidade deve favorecer uma política de extensão assistencialista que apenas contribui para a manutenção do *status quo* social ou assumir uma extensão emancipadora que colabora na transformação social necessária à solução radical dos problemas sociais do país?

Essas questões merecem uma reflexão séria de quem pretende discutir o problema da responsabilidade social da universidade nesse novo momento histórico da universidade brasileira que precisa contribuir para a construção de uma sociedade democrática mais justa e igualitária (BOTOMÉ, 1996). Neste texto pretendemos responder às indagações levantadas neste trabalho mediante a discussão de três aspectos desse problema: (1) Propósitos da universidade e responsabilidade social; (2) Repercussão das crises contemporâneas da universidade na sua responsabilidade social; e (3) Proposta de alguns novos caminhos de expressão da responsabilidade social da universidade.

### **Propósitos da Universidade e responsabilidade social**

Refletir sobre sua própria essência tem sido uma atividade constante da universidade a partir do início do século XIX com a fundação da Universidade de Berlim, quando alguns filósofos alemães apresentaram contribuições relevantes para a autocompreensão da universidade. Esta tem procurado definir sua missão e sua especificidade como instituição na sociedade moderna.

A continuidade institucional da universidade no mundo ocidental sugere que seus objetivos sejam permanentes. Karl Jaspers, dentro da tradição do idealismo alemão, em 1923 definiu a missão da universidade como o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. O objetivo único de seus membros é procurar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade (JASPERS, 1959). Desta concepção decorrem por ordem decrescente de importância, no contexto contemporâneo, os três grandes objetivos da universidade: a pesquisa, porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente; a educação do homem no seu todo, devendo a universidade ser um centro de cultura e conceber o âmbito da verdade como muito maior que o da ciência; e o ensino das aptidões profissionais orientado para a formação integral, porque a verdade deve ser transmitida. Esta ideia una e única de universidade se vincula à unidade do conhecimento



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

Em 1930, Ortega y Gasset, embora se insurgindo contra a “beataria idealista” da universidade alemã, concebeu a missão da universidade de modo não muito diferente de Jaspers. Para Ortega y Gasset (1930, p. 41), as funções da universidade são, em ordem de prioridade: “transmissão da cultura; ensino das profissões; investigação científica e educação dos novos homens de ciência”. Sintetizando sua visão, este filósofo acrescenta que “a universidade é o intelecto”, é a ciência erigida em instituição (1930, p. 75).

No nível mais abstrato, a formulação dos objetivos da universidade manteve uma notável estabilidade ao longo do tempo. Os três principais fins da universidade passaram a ser a pesquisa, o ensino e a prestação de serviços. Da Alemanha surgiu a ideia de universidade dedicada à pesquisa realizada por professores especializados com a ajuda de estudantes aprendizes de pesquisa. Da Inglaterra, algumas universidades importaram a forte ênfase no ensino de graduandos e uma concepção ampla de educação que, além do desenvolvimento intelectual, compreende também o desenvolvimento moral e emocional do estudante. Dos Estados Unidos, as universidades atuais passaram a incorporar a ideia de serviço como o terceiro de seus propósitos essenciais. Esta inovação ficou conhecida na história da universidade americana como a “Wisconsin idea” (RUDY; BRUBACHER, 1997).

Mais recentemente, algumas universidades têm formulado sua missão fundamental nestes termos: “promover a aprendizagem através da descoberta (pesquisa), transmissão (ensino) e aplicação do conhecimento (serviço).” No entanto, o que tem ocorrido é que, em decorrência de políticas universitárias concretas, a dimensão cultural da universidade tem-se atrofiado e o conteúdo utilitário e produtivista tem sido privilegiado, levando à explosão dos fins abstratos da universidade numa multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si. Esta explosão das funções foi o correlato da explosão da universidade, em termos de aumento da população estudantil e do corpo docente, da proliferação de universidades e da expansão da pesquisa universitária para novas áreas do saber. Foi também neste contexto que cresceu o que Clark Kerr (1963) chamou de “multiversidade”, ou seja, a universidade que, depois da Segunda Guerra Mundial, passou a realizar múltiplos propósitos e funções e, em decorrência de suas novas atividades e serviços, transformou-se numa imensa burocracia.

Diante dessa transformação da universidade, surgiram três posições críticas. Os tradicionalistas ou liberais conservadores propugnavam o desengajamento da universidade com os problemas sociais e sua dedicação exclusiva à pesquisa desinteressada e ao ensino. Os ativistas sociais ou críticos radicais criticavam a hipócrita e proclamada neutralidade da universidade e seu serviço à sociedade de modo passivo, aceitando sem crítica a agenda estabelecida pelo governo, pelas empresas e por outros grupos de interesse poderosos. Os reformistas entusiastas da multiversidade entendiam que esta estava respondendo ativamente às demandas da sociedade por novos serviços, novos programas de capacitação e novas formas de consultorias e assistência (KERR, 1963).

Cada um dos críticos envolvidos acreditava que as universidades deveriam servir à sociedade. Suas diferenças estavam mais na estimativa do peso que essas instituições deveriam carregar e nos modos como poderiam oferecer suas contribuições mais importantes. São



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

precisamente essas diferenças que estão no cerne da discussão sobre as responsabilidades e compromissos sociais adequados à universidade.

#### **Visão dos tradicionalistas ou liberais conservadores**

Os tradicionalistas adotam uma espécie de teoria da resistência. Entendem que a universidade não deve fazer concessão ao espírito de uma sociedade econômica e pragmática, dominada pela lógica do mercado ou do Estado. Veem como exemplos perversos desta lógica o que ocorreu na ex-União Soviética e na Alemanha nazista, onde suas universidades foram funcionalizadas a serviço do poder de estados totalitários. Por isso, consideram que se deve restaurar a primazia do espiritual e do cultural na atuação da universidade.

Para os tradicionalistas, representados especialmente por Jacques Barzun, Robert Nisbet, Sidney Hook e Allan Bloom (1989), o único propósito da universidade é a busca desinteressada do conhecimento e do saber por si mesmos. Esta visão negligencia os três elementos do conhecimento – preservação, avanço e disseminação e pretende fazer da universidade uma torre de marfim, isolada do mundo, o que na realidade a universidade nunca foi, nem nos seus primórdios, como argumenta Ronald Barnett (1994).

Esses liberais ainda sonham com um tempo quando o currículo dos cursos de graduação se restringia às humanidades e quando a educação superior era mais claramente uma questão de desenvolvimento pessoal. Esta universidade pré-moderna sonhada pelos tradicionalistas ou liberais já não tem lugar no mundo moderno onde a ciência e a tecnologia se transformaram na nova riqueza das nações.

Os valores acadêmicos defendidos pela visão idealista-liberal de universidade são: liberdade acadêmica dos professores para decidirem o que pesquisar e o que ensinar, alto padrão intelectual da pesquisa e do ensino, proteção da universidade contra a interferência externa na busca do conhecimento, seja por parte do Estado, dos políticos, das empresas ou de grupos de interesse da sociedade civil. No entanto, como acredita Ronald Barnett (1990), na sociedade moderna a universidade não goza de autonomia institucional, nem de neutralidade do conhecimento, nem tão pouco da separação da sociedade. Apesar disso, no reino das ideias e dos valores, é legítima a defesa da autonomia da universidade, da liberdade acadêmica e da busca desinteressada do saber.

Apesar das restrições que se possa fazer à visão dos tradicionalistas, duas linhas de argumento merecem cuidadoso exame. A primeira afirma que o esforço exagerado para responder às necessidades da sociedade expôs a universidade às pressões e tentações que ameaçam corromper os valores acadêmicos. Muitos professores já estão utilizando tempo demais para consultoria junto a empresas e ao governo, relegando as funções primordiais da pesquisa e da docência. Por outro lado, as pesquisas orientadas para a solução de problemas imediatos das empresas ou da sociedade podem desviar a atenção dos pesquisadores para a pesquisa básica que pode oferecer solução de longo prazo muito mais relevante aos problemas da sociedade.

O segundo tema na crítica dos tradicionalistas é mais de natureza administrativa, mas merece cuidadosa consideração. Pressionada por mais e mais atividades e programas, as



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

instituições orientadas para o serviço tenderão a crescer burocraticamente e a substituir padrões informais de apoio e supervisão por procedimentos formais e rotineiros que irão exigir mais tempo e rigidez para serem executados.

A perspectiva dos tradicionalistas aponta para uma série de perigos e abusos que já existem nas universidades contemporâneas. Pela sua lógica, a universidade deveria tornar-se uma instituição mais isolada e dar pouca atenção aos problemas imediatos da sociedade. Esta solução radical dos conservadores levaria as universidades a descartarem suas faculdades profissionais, seus institutos multi ou interdisciplinares de pesquisas orientados para problemas práticos, seu papel de crítico social e de consultoria junto aos governos e às empresas. No entanto, parece mais provável que a interação destas funções pragmáticas com a própria pesquisa básica nas ciências da natureza, nas ciências sociais e nas humanidades realizada dentro da universidade seja mais fertilizadora para ambos os lados.

Para prevenir possíveis excessos e abusos, a universidade poderia estabelecer algumas diretrizes a serem implementadas no interesse de suas funções essenciais e do benefício social de longo prazo. Assim, por exemplo, a universidade deveria evitar assumir tarefas que outras organizações poderão se desincumbir igualmente bem. Depois, deveria assumir como princípio que todo programa adicional deveria contribuir para o reforço das atividades de pesquisa e ensino da instituição. Critérios como estes poderão inibir o excessivo crescimento das atividades de serviço que apresentam caráter assistencialista e trazem apenas benefícios de curto prazo, sem contribuir para a verdadeira solução dos problemas sociais do país.

### **Visão dos ativistas ou críticos radicais**

Os críticos radicais criticam a falsa neutralidade e o pseudo-isolamento da universidade e, ao mesmo tempo, denunciam sua funcionalização pelo Estado a serviço do capitalismo ou diretamente pelas empresas capitalistas, negligenciando o serviço a outras organizações da sociedade civil. Reconhecem que as universidades têm obrigação de usar seus recursos acadêmicos para responder às necessidades públicas, mas entendem que não podem apenas expressar uma aceitação passiva dos objetivos e valores da sociedade, o que lhes retira seu papel de liderança intelectual e encoraja seu envolvimento em atividades de valor ético e intelectual duvidoso. Ao contrário dos tradicionalistas que procuram minimizar o envolvimento externo da universidade, a fim de manter a qualidade de suas funções acadêmicas essenciais, muitos ativistas desconsideram esses valores e desejam elevar a posição moral da universidade procurando evitar toda cumplicidade com atividades e organizações que consideram destrutivas e desumanas, como a guerra. Na sua tarefa de responder às necessidades da sociedade, a universidade precisa exercer papel mais proativo e crítico. Este grupo espera conscientizar sua audiência, formar um proletariado estudantil e, por último, reformar a estrutura política e econômica da sociedade.

Como bem observa Santos (1995), o movimento estudantil dos anos sessenta do século passado e em geral a esquerda radical da época foram os porta-vozes das reivindicações mais radicais na defesa da intervenção social da universidade e na crítica à sua funcionalização no interesse de grupos sociais com capacidade de financiamento, ou seja, do *establishment*,



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

sobretudo militar (WALLERSTEIN; STARR, 1971). A posição desses críticos ajudou a explicitar os perigos morais da disponibilização dos recursos acadêmicos da universidade para o benefício de qualquer cliente que possa pagar a conta. Este grupo propõe uma educação politécnica que articule teoria e prática e busque superar as dicotomias: formação intelectual x formação técnica, trabalho intelectual x trabalho manual, formação geral x formação profissional.

### **Ótica dos entusiastas da multiversidade**

Entre o isolacionismo reivindicado pelos conservadores e tradicionalistas e o engajamento radical da universidade na solução dos problemas sociais defendido pelo movimento estudantil e pelos intelectuais de esquerda foi emergindo ao longo da década de sessenta e das subsequentes do século XX um intervencionismo moderado e reformista que teve sua formulação paradigmática na ideia de *multiversidade* teorizada por Clark Kerr (1963). Adotando uma espécie de “teoria da submissão” ou posição reformista, a grande preocupação dos entusiastas da multiversidade foi procurar responder a todas as demandas e necessidades do Estado e da sociedade.

Esse grupo vê na universidade um poderoso engenho de reforma social e uma “fábrica de conhecimento” necessário ao desenvolvimento econômico e tecnológico da sociedade. Onde as duas posições anteriores expressam preocupações e riscos, os entusiastas da multiversidade constataam dinamismo e novas oportunidades para a universidade engajar-se em serviços demandados pelo Estado, pelas empresas e pela comunidade em geral. Nessa tarefa de servir pragmaticamente à sociedade, a multiversidade colocou em risco alguns de seus valores essenciais, como a liberdade acadêmica, a autonomia institucional, a publicização dos resultados de suas pesquisas, a perspectiva de longo prazo na busca do conhecimento. Procurando responder a demandas tão contraditórias, a multiversidade começou a perder sua unidade e sua alma, na tentativa de servir a tantos senhores, com solicitações até mesmo contraditórias.

Além dos riscos já apontados a essa atuação reformista da universidade, críticas relevantes e contundentes foram destacadas tanto por tradicionalistas como por críticos radicais. Duas críticas principais foram feitas pelos tradicionalistas. A primeira era que o intervencionismo levaria à submissão da universidade e a envolvimento descaracterizadores de sua natureza histórica e de sua vocação intelectual elitista e isolacionista. A segunda crítica era que a multiplicação de funções geraria, como consequência, a ampliação desmesurada da administração universitária e do poder da burocracia interna, sufocantes da autonomia dos docentes (SANTOS, 1995). Já a posição dos críticos radicais, além de apontar a funcionalização da universidade a serviço dos grupos econômicos, ressalta que ela deveria proativamente estabelecer suas prioridades sociais e propor definições alternativas para os problemas e necessidades sociais com maior autonomia em relação ao governo e a outras instituições financiadoras de suas pesquisas.

### **Crises da universidade e responsabilidade social**



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

A função da pesquisa frequentemente colide com a função de ensino na luta pela mobilização de recursos financeiros, pela alocação do tempo do professor e pela valorização acadêmica do trabalho do docente. Ainda no domínio da investigação, os interesses científicos dos pesquisadores podem prevalecer sobre a aplicação do conhecimento para solucionar os problemas econômicos e sociais. No âmbito do ensino, os objetivos da educação geral e da formação cultural colidem com os da formação profissional ou da educação acadêmica especializada, contradição detectável nos currículos dos cursos de graduação e na tensão entre esta e a pós-graduação. Os mecanismos de seleção dos candidatos para os cursos de graduação tendem a colidir com os ideais de igualdade de oportunidade para todos e de mobilidade social. A formação das elites nacionais pode colidir com a ênfase na prestação de serviços à comunidade local.

As contradições entre as diferentes funções da universidade resultantes de políticas contraditórias de desenvolvimento universitário, implementadas a partir da Segunda Guerra Mundial, criaram no decorrer da segunda metade do século passado pontos de tensão que Boaventura Souza Santos (1995, p. 165) sintetiza em três domínios:

a contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites de que a universidade vem se ocupando desde a Idade Média, e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e nomeadamente para a formação da força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial; a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credencialização das competências e as exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidades; e, finalmente, a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial.

A primeira contradição, entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais, manifesta-se como *crise de hegemonia*. Esta crise se dá pela incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente suas funções essenciais. A segunda contradição, entre hierarquização e democratização, manifesta-se como *crise de legitimidade*. Esta segunda crise ocorre pela falência dos objetivos coletivamente assumidos ou esperados. Finalmente, a terceira contradição, entre autonomia institucional e produtividade social, manifesta-se como *crise institucional*. A universidade sofre uma crise institucional porque sua especificidade organizativa está sendo posta em causa e se lhe pretende impor modelos vigentes noutras instituições.

A crise de hegemonia é a mais ampla porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos produzidos e transmitidos pela universidade. Dentro da divisão do desenvolvimento do capitalismo em três períodos – o período do capitalismo liberal (até o final do século XIX), o do capitalismo organizado (do final do século XIX até os anos sessenta) e o do capitalismo desorganizado (do final dos anos sessenta do século passado até hoje) -, os fatores da crise de hegemonia se configuram logo no primeiro período. Os fatores da crise de legitimidade, na qual está em jogo a democratização do conhecimento de nível superior, se iniciam no período do capitalismo organizado por via das lutas pelos direitos sociais e econômicos cujo êxito conduz ao Estado-Providência. Finalmente, os fatores da crise institucional, na qual está em causa a



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

autonomia e a especificidade organizacional da universidade, ocorrem no período do capitalismo desorganizado e decorrem principalmente da crise do Estado-Providência.

#### **Crise de hegemonia**

A centralidade da produção de alta cultura e conhecimento científico avançado na universidade é um fenômeno do século XIX, do período do capitalismo liberal, e o modelo que melhor o traduz é o modelo alemão da Universidade de Berlim, fundada por Humboldt, e transferido em 1876 para os Estados Unidos, com a implantação da Universidade Johns Hopkins. Esta concepção de universidade, que já no período do capitalismo liberal estava em relativo desacordo com as “exigências sociais” emergentes, entrou em crise após a Segunda Guerra Mundial e, sobretudo, a partir dos anos sessenta do século XX. Uma série de pressupostos desta concepção se tem mostrado cada vez mais problemática e pode ser expressa nas seguintes dicotomias: alta cultura–cultura popular; pesquisa básica–pesquisa aplicada; isolamento–engajamento da universidade; educação–trabalho; teoria–prática. A seguir, vamos fazer breve análise de duas dessas cinco dicotomias, dada sua maior pertinência para o objeto deste trabalho, e remeter o leitor para explorar as demais em texto de Boaventura Souza Santos (1995).

#### *Alta cultura e cultura popular*

A dicotomia alta cultura–cultura popular constitui o núcleo central do ideário modernista. A alta cultura é uma cultura-sujeito ao passo que a cultura popular é uma cultura-objeto, objeto das ciências emergentes, da etnologia, do folclore, da antropologia cultural, ciências recém-introduzidas na universidade. A crise desta dicotomia resulta da emergência da cultura de massas após a Segunda Guerra Mundial. Esta nova cultura com aspiração a cultura-sujeito e com uma lógica de produção, distribuição e consumo distinto e mais dinâmico do que a alta cultura universitária, passou a questionar o monopólio até então exercido pela alta cultura. Incapaz de transformar esta nova forma cultural numa cultura-sujeito, a universidade deixa de ser o produtor central de cultura-sujeito e nesse aspecto perde sua centralidade.

Diante do novo desafio, durante os anos sessenta, a universidade tentou confrontar a cultura de massas com a massificação da própria alta cultura, o que a levou à sua crescente democratização, com a conseqüente explosão da população universitária e a ampliação dos quadros de docentes e pesquisadores da universidade. No entanto, a massificação da universidade não atenuou a dicotomia, mas apenas a deslocou para dentro da universidade pelo dualismo que introduziu entre universidade de elite e universidade de massas, criando uma hierarquização entre universidades e entre estas e outras instituições de ensino superior não universitárias. A produção da alta cultura ficou a cargo das universidades de elite e a distribuição da alta cultura ficou com as universidades de massas.

Esta nova realidade da universidade provocou outra tensão – a tensão entre alta cultura e alta cultura de massas. Inconformados com a degradação da alta cultura na universidade e defendendo o elitismo da alta cultura, surgiram alguns críticos da universidade. A última e mais



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

dramática desta crítica foi feita por Allan Bloom, em seu livro *O Declínio da cultura ocidental* (1989). Em sua obra, Bloom afirma que a universidade moderna é uma instituição aristocrática e um produto do projeto iluminista que é elitista. Essas teses foram intensamente debatidas nos anos setenta e oitenta, no momento em que muitos dos programas focados nos problemas das classes desprivilegiadas e das minorias raciais foram desativados, ao mesmo tempo em que os relacionados ao *establishment* industrial-militar voltaram a ser reativados.

#### *Isolamento e engajamento*

Como já foi ressaltado na discussão dos propósitos da universidade, a partir dos anos sessenta do século passado o apelo ao engajamento prático das universidades na solução dos problemas práticos e concretos da sociedade contemporânea foi justificado como parte da “responsabilidade social da universidade”. A vertente crítica, além de denunciar o histórico isolamento da universidade e seu não envolvimento na solução dos problemas sociais, propõe “a mobilização de sua autonomia institucional e de sua tradição de espírito crítico e de discussão livre e desinteressada ao serviço dos grupos sociais dominados e seus interesses” (SANTOS, 1995, p. 178).

O entendimento da responsabilidade social da universidade assumiu matizes diferenciados conforme o viés ideológico de seus mentores. Alguns criticaram o isolamento da universidade e propuseram colocá-la a serviço da sociedade em geral. Outros denunciaram seu aparente isolamento que apenas ocultava o efetivo envolvimento a serviço das classes dominantes. Por outro lado, enquanto alguns defenderam o engajamento da universidade na solução dos problemas mundiais em geral, outros propugnaram seu compromisso com os problemas nacionais ou mesmo com os problemas regionais ou locais da comunidade próxima.

Deste confronto de ideias resultou que na prática a responsabilidade social da universidade se consolidou na vinculação com a indústria sem, contudo, perder seu vínculo com os governos federal, estadual e municipal e com as cidades e as comunidades onde estão instaladas. Essa situação de compromisso está presente especialmente no contexto americano, onde a tradição dos *land-grant colleges* e dos *community colleges* com forte sensibilidade para os problemas práticos da sociedade e da comunidade local reforçaram o apelo ideológico da ideia de multiversidade e sua tradução efetiva em múltiplos programas de orientação social e comunitária. No entanto, de modo geral não se constata abrangência semelhante na prática da responsabilidade social da universidade europeia ou brasileira. A tradição isolacionista ou de serviço aos interesses das classes dominantes tem prevalecido ao longo da história dessas universidades que continuam oferecendo resistência à abertura de suas portas às classes desfavorecidas e à prestação de serviços no seu interesse. Cabe, porém, também destacar que, no caso brasileiro mais recente, iniciativas inovadoras vêm sendo implementadas. Na década de 90 do século passado mereceu manchete o programa de extensão da Universidade de Brasília, sob o reitorado de Cristovam Buarque (BUARQUE, 1994). No final do século XX as diretrizes do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (1998) também representaram um marco significativo na orientação das práticas de responsabilidade social da universidade brasileira.



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

#### **Crise de legitimidade**

De modo geral, no decorrer da história humana, educação superior e alta cultura têm sido prerrogativas das classes superiores. A universidade historicamente foi privilégio das elites. O Estado social de direito, no período do capitalismo organizado, passou a adotar uma postura muito mais democrática e uma política de igualdade, liberdade e solidariedade em relação ao acesso ao ensino superior.

A universidade pretende incorporar de modo limitado grupos sociais até então excluídos. Começam então a se tornar mais visíveis os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade.

A solução de compromisso para o impasse será a diferenciação e estratificação da universidade segundo o tipo de conhecimentos produzidos, a diferenciação e estratificação segundo a origem social do corpo estudantil. Os dualismos entre ensino superior universitário e não universitário, entre universidade de elite e universidades de massas, entre cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados, entre estudos especializados e cultura geral, definiram-se, entre outras coisas, segundo a composição social da população estudantil.

Na ótica dos opositores da expansão, a universidade se descaracterizou. Para os que promoveram o desenvolvimento desigual, a universidade não mudou no essencial. Para os adeptos da expansão democrática, a universidade deixou-se funcionalizar pelas exigências do desenvolvimento capitalista e defraudou as expectativas de promoção social das classes trabalhadoras através de expedientes de falsa democratização.

#### *Acesso à universidade e problema da desigualdade “racial”*

Em relação à admissão de estudantes de grupos minoritários, especialmente raciais, uma das políticas sugeridas pelos políticos tem sido o sistema de cotas fixas. Depois dos anos sessenta, as universidades americanas se viram pressionadas a abrir vagas para estudantes negros a fim de se compensar pelas injustiças do passado e passaram a admitir estudantes com pouca chance de fazer um bom curso regular. Muitos estudantes negros podem entrar, mas não concluir a graduação por falta de outros apoios necessários para compensar suas carências do passado e por isso não obterão benefícios no longo prazo do curso não concluído.

A decisão de estabelecer cotas fixas é apenas ligeiramente menos questionável. É sempre difícil defender cotas porque elas comprometem uma instituição a aceitar certo número de estudantes de um determinado grupo sem consideração de como suas qualificações se comparam com as de outros candidatos. Essa prática pode facilmente levar a universidade a admitir estudantes que são menos promissores sob todo ponto de vista do que outros que devem ser rejeitados.

A maioria das universidades, contudo, não estabeleceu cotas fixas. Muitas delas, especialmente suas faculdades profissionais, atraem candidatos que podem facilmente passar em seus exames regulares. Em tais circunstâncias, os selecionadores decidem na base de caso a caso



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

admitir um número de estudantes de minorias que são qualificados para fazer o curso, mas possuem notas e desempenhos inferiores em testes aos de candidatos brancos que são preteridos. No caso das universidades americanas, essas políticas já têm precedentes. Há vários anos, *colleges* e universidades americanas têm adotado tratamento preferencial para outros grupos de estudantes, como atletas excepcionais ou filhos de ex-alunos e estas práticas raramente levantaram controvérsia.

O debate sobre admissões preferenciais tem críticos e defensores. Os que atacam tal política geralmente começam por assumir que ela representa uma tentativa bem intencionada, mas equivocada de sanar as injustiças infligidas pela sociedade sobre os negros e outros grupos étnicos. Ao admitir candidatos das minorias com desempenho escolar e médias inferiores em testes padronizados, a universidade termina por sacrificar eficiência e progresso ao negar oportunidades educacionais a estudantes brancos que se dizem melhor qualificados “por mérito” a recebê-las. Ao terem negado seu acesso à instituição de sua escolha, esses estudantes são forçados a sofrer uma injustiça, uma vez que pessoalmente não são responsáveis por qualquer discriminação contra grupos minoritários.

Os que defendem admissões preferenciais geralmente concordam que as universidades excluem brancos melhor qualificados na tentativa de compensar injustiças passadas contra minorias. No entanto, apresentam vários argumentos para justificar essa prática. Alguns argumentam que admissões preferenciais podem infligir injustiça temporária, mas que este é o preço que vale a pena ser pago para alcançar progressiva igualdade no longo prazo. Outros entendem que todos os brancos se têm aproveitado da longa tradição de desfavorecer as minorias e que todos os membros das minorias carregam o peso e o estigma da discriminação. Nessas circunstâncias, cada membro de alguma minoria merece alguma vantagem compensatória para ter uma melhor oportunidade educacional e cada branco pode com justiça pagar uma parte deste custo.

Esses argumentos não são plenamente persuasivos. É sempre difícil justificar que alguns indivíduos sofram uma “injustiça” na esperança de se retificar uma injustiça pela qual não são diretamente responsáveis. Mais ainda, cada tentativa de penalizar um grupo para beneficiar outro irá produzir um número de injustiças individuais. Poucas pessoas poderiam afirmar que *todos* os estudantes brancos se beneficiaram da discriminação, ou que *cada* candidato bem sucedido das minorias sofreu maiores desvantagens do que *cada* branco que foi relegado.

Os críticos das admissões preferenciais não podem ser vencidos convincentemente ao se aceitar suas premissas e tentar refutar seus argumentos na base da justiça. São suas premissas que são vulneráveis, especialmente aquelas de que admissões preferenciais se destinam a compensar injustiças passadas e de que os candidatos brancos que são excluídos de certa forma são superiores conforme o critério do “mérito”. Para testar estas pressuposições, comecemos por considerar que um processo ideal de admissões deveria procurar escolher entre um grande número de candidatos. Somente então podemos entender que os selecionadores estão tentando concretizar e decidir que tipos de estudantes são realmente preferíveis segundo o critério do “mérito”.



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

Num mundo ideal, onde os selecionadores conhecessem tudo, certamente tentariam escolher um grupo que permitisse que a universidade trouxesse a maior contribuição possível para seus estudantes e em última análise para a sociedade como um todo. Ao buscar alcançar este propósito, as comissões de seleção certamente desejariam selecionar somente aqueles estudantes que foram qualificados intelectualmente para se desempenhar bem em seu trabalho acadêmico. Mas suponhamos que um grande número de candidatos bem qualificados foi aprovado numa primeira fase da seleção. Diante de tal situação, a comissão não iria simplesmente selecionar os estudantes mais inteligentes ou com as melhores notas. Ao contrário, iria escolher candidatos que melhor iriam se beneficiar da universidade fazendo o maior progresso no aprimoramento de seus poderes de análise, sua capacidade de raciocínio, suas habilidades de auto-expressão, suas capacidades para a gestão, ou qualquer outro objetivo educacional considerado importante pela instituição. No entanto, mesmo este critério seria insuficiente em si mesmo e teria que ser modificado para levar em conta duas outras considerações. Uma vez que a universidade está interessada no progresso de *todos* seus estudantes, e como sabemos que os estudantes aprendem muito de seus colegas, seria preferível admitir candidatos que pudessem trazer algum talento diferente ou uma experiência especial que pudesse aprimorar a educação dos outros. Por outro lado, como a universidade está em última instância interessada na contribuição para a sociedade, comissões selecionadoras também iriam favorecer os estudantes que muito provavelmente poderão ao longo de sua vida usar o que aprenderam para beneficiar suas profissões e as comunidades onde vivem.

Na prática, é difícil selecionar estudantes de acordo com estes objetivos ideais. As comissões de seleção simplesmente não sabem prever com suficiente segurança quais estudantes mais se beneficiarão da experiência universitária ou quais contribuirão mais para os colegas estudantes e para a sociedade. Não há também acordo sobre os critérios apropriados para usar na comparação do valor das diferentes contribuições sociais ou na decisão sobre que formas de diversidade trarão maior ganho para os outros estudantes.

Prejudicadas pelo conhecimento insuficiente, as comissões de seleção em muitas universidades baseiam-se fortemente no histórico escolar anterior e em testes padronizados na escolha de seus estudantes. Combinados criteriosamente, estes critérios fornecem uma base moderadamente forte para prever o desempenho dos estudantes no primeiro ano de universidade, mas se correlacionam mais precariamente com o desempenho nos anos subsequentes. Como resultado, tais medidas são o melhor que se tem para alcançar o objetivo de selecionar os candidatos que provavelmente terão dificuldade em atingir os padrões acadêmicos da instituição.

No entanto, notas e escores de teste ajudam menos na decisão sobre quem escolher dentre um grande número de candidatos bem qualificados. De fato, estes dados são mais um índice de certo tipo de capacidade intelectual do que uma medida da habilidade do estudante para aprender e desenvolver-se ao longo do tempo. Os candidatos bem sucedidos na escolaridade anterior e nos testes de seleção do vestibular podem entrar na universidade com suficiente habilidade para absorver material de grande complexidade, e este é um fator a se considerar na avaliação de quanto irão progredir em seus estudos. Ao longo de todo o seu curso, contudo, tais estudantes



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

podem não aprimorar seus poderes de análise e de auto-expressão ou mesmo não alargar seu estoque de conhecimento na mesma proporção de colegas com talentos superiores, embora não excepcionais, mas que estudam responsabilmente ao longo de todo o seu curso na universidade. Além disso, as avaliações da aprendizagem nas diferentes disciplinas nada revelam sobre o progresso dos estudantes em relação a objetivos mais sutis, tais como maturidade emocional, sensibilidade ética, criatividade, apreciação estética, ou capacidade de trabalhar com os outros. Por estas razões, no difícil processo de escolha entre candidatos bem qualificados, os critérios padrão de admissão são claramente relevantes, mas não são tão úteis quanto com frequência se supõe, para ajudar a identificar os estudantes que mais se beneficiarão da entrada na universidade.

O desempenho prévio e os testes dizem menos ainda sobre a habilidade de um candidato para trazer uma contribuição futura. Numerosos estudos revelam que mesmo diferenças substanciais nas notas e escores de testes explicam muito pouco das variações no sucesso que os estudantes alcançam após a graduação, seja medido por salário ou status, seja por critérios mais refinados de sucesso. É verdade que notas e escores altos podem ter uma relação positiva com a habilidade de ter sucesso em pesquisa ou em outras carreiras que demandam alta capacidade intelectual. Como as universidades estão legitimamente interessadas na preparação de estudantes para tais carreiras, podem decidir escolher uma ampla gama de candidatos que possuem excepcional aptidão acadêmica. Mas as universidades também estão interessadas na preparação de estudantes para muitas ocupações e na maioria destas um conjunto de outros fatores exercem um papel importante na determinação do desempenho na vida futura. Como consequência, uma comissão de seleção numa instituição seletiva pode admitir um número de estudantes com resultados de testes substancialmente abaixo da média sem um risco demonstrável de que irão se desempenhar pior que seus colegas no futuro.

As avaliações do desempenho acadêmico dos estudantes são também de valor limitado na tentativa de prever o potencial de um candidato para aprimorar a educação de seus colegas estudantes. Levantamentos de turmas de graduandos têm mostrado repetidamente que os concluintes acreditam que se beneficiaram do contato com os colegas na mesma proporção das leituras e das aulas. Para maximizar essas oportunidades, uma comissão de seleção sensata procurará selecionar candidatos com uma variedade de *backgrounds* e talentos de modo que cada estudante possa tomar contato com uma variada gama de valores, perspectivas e experiências no processo de desenvolvimento de sua personalidade. A partir dessa ótica, uma turma admitida somente na base de testes e notas poderá ser menos interessante e estimulante do que outra selecionada por critérios mais variados.

Pode-se ainda argumentar que boas notas merecem ter um peso alto a fim de motivarem os estudantes a estudar com empenho no ensino médio e na faculdade e conferir-lhes uma justa recompensa por seu desempenho. No entanto, provas e testes padronizados não pretendem medir quão seriamente um candidato realizou seus estudos. Altas notas podem refletir uma inteligência inata mais do que um esforço consciente, especialmente num período marcado por inflação de notas e pela pouca exigência das escolas sobre os estudantes. Mesmo assim, é possível formar



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

turmas com uma variedade de talentos e características e ainda enfatizar o desempenho para motivar amplamente os estudantes.

Diante dos argumentos a favor e contra admissões preferenciais, algumas conclusões podem ser tiradas. Primeiro, a evidência sugere que aqueles que se opõem a tais políticas exageram demais na importância do desempenho prévio e nos exames de seleção. Essas medidas servem a um propósito útil na eliminação de candidatos que provavelmente serão incapazes para fazer um bom curso de graduação. Eles podem também identificar um razoável número de estudantes com excepcional aptidão acadêmica que podem servir de excelente exemplo para seus colegas de classe e para serem excelentes profissionais nas carreiras que requerem excepcional aptidão acadêmica. No entanto, na alocação das vagas remanescentes nas turmas dentre um considerável número de candidatos qualificados, as avaliações de desempenho acadêmico simplesmente não se correlacionam bem com muitos dos objetivos da instituição. Assim, é errôneo supor que um candidato branco “merece” ser selecionado na base do “mérito” simplesmente porque obteve uma nota superior à de um candidato da minoria – desde que ambos claramente tenham qualificações intelectuais para atender aos padrões acadêmicos da instituição.

Uma comissão de seleção poderá fazer esforços especiais para selecionar estudantes de minorias porque estes têm chances excepcionais para trazer contribuições importantes para a sociedade depois de graduados. Uma política nacional de ação afirmativa refletiria a importância que a sociedade atribui a tais oportunidades. Os candidatos escolhidos por tais critérios poderão também ter oportunidades especiais para aumentar a compreensão racial e a sensibilidade das pessoas no poder para as necessidades e problemas dos grupos raciais com desvantagens.

A teoria das admissões preferenciais permanece uma hipótese plausível, mas ainda não provada, e por isso tem encontrado oposição. Até 1965, apenas antes do advento das admissões preferenciais, o percentual de advogados negros nos Estados Unidos era de menos de 2% e o de negros estudantes de direito era de cerca de 1%. No mesmo ano, somente 2% dos médicos do país eram negros e um percentual muito baixo de negros estava matriculado em faculdades de medicina. Tais percentuais só começaram a aumentar com a lei de ação afirmativa que autorizou admissões preferenciais de negros na universidade.

A solução do desempenho precário de estudantes provenientes de minorias consiste no aprimoramento do ambiente para tais estudantes e na sua recuperação efetiva e não na sua exclusão da universidade.

Os critérios tradicionais para selecionar estudantes são tão imperfeitos que diferenças substanciais no desempenho prévio e nos exames de seleção podem ser toleradas sem uma demonstração de risco de interferência nem no progresso acadêmico, nem no subsequente desempenho dos estudantes. Portanto, políticas que pretendem retardar o progresso racial e perpetuar estereótipos raciais serão mais prejudiciais do que qualquer efeito negativo proveniente de uma política judiciosa de encorajamento à admissão de minorias.

A discussão sobre ação afirmativa e cotas nas universidades públicas brasileiras começou na metade da década de noventa do século passado e, a despeito das mais variadas críticas no contexto acadêmico e fora dele, firmou-se a posição jurídica de sua legalidade e sua primeira década de implementação vem mostrando seu relativo sucesso (BRITO FILHO, 2012). À



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

contestação da ilegalidade das cotas, o STF decidiu pela aprovação de sua legalidade em 29 de agosto de 2012. Posteriormente, o Poder Legislativo aprovou a Lei de Cotas, nº 12.711 e o Poder Executivo publicou o Decreto nº 7.824 em 11 de outubro de 2012, regulamentando a implementação da Lei de Cotas aprovada no Congresso Nacional. Resta analisar e avaliar os efeitos da introdução desta política no aumento de ingressantes negros, pardos e indígenas ou de classe socioeconômica baixa (independente da “raça”) nas universidades públicas brasileiras e confrontar o desempenho acadêmico desses jovens com o dos demais estudantes da universidade.

### **Crise institucional**

A crise institucional apareceu com maior acuidade nos últimos vinte anos. Em parte, porque nela repercutem tanto a crise de hegemonia como a crise de legitimidade. Esta crise eclode na fase do capitalismo desorganizado. O valor básico que está em causa na crise institucional é a autonomia universitária. Os fatores determinantes desta situação são a crise do Estado-Providência e a desaceleração da produtividade industrial nos países centrais.

A crise do Estado-Providência vem se manifestando na deterioração progressiva das políticas sociais, da política de habitação e das políticas de saúde e educação. Rapidamente o Estado vem passando da condição de produtor de bens e serviços (escolas, ensino, empresas) para a de comprador de bens e serviços produzidos pelo setor privado.

A desaceleração da produtividade industrial nas décadas de setenta e oitenta levou o Estado a convocar a universidade a uma participação mais ativa na solução deste problema, pois se viu na pesquisa científica e tecnológica a saída para essa crise. Esta nova situação levou as empresas a buscarem na universidade apoio e a lhes oferecer recursos para a contrapartida a esta parceria. Fenômeno semelhante está acontecendo na atual crise americana na qual as universidades, por estímulo e suporte do governo, estão fortemente empenhadas na busca de soluções para os problemas econômicos e energéticos do país.

Diante do apoio financeiro fornecido às universidades pelo Estado e pelas empresas, surgiu a contrapartida da cobrança da avaliação externa da universidade, segundo os critérios de produtividade típicos das empresas e da burocracia estatal. A universidade recebeu inicialmente a ideia de avaliação de seu desempenho com estranheza e até hostilidade, apesar de estar acostumada com tal prática internamente e sob seu controle.

As múltiplas dificuldades da avaliação do desempenho funcional da universidade se agrupam em três grandes problemáticas: a definição do produto universitário, os critérios de avaliação e a titularidade da avaliação. Como a universidade, ao longo de sua história, tem incorporado uma multiplicidade de fins e funções, torna-se difícil definir com precisão qual é seu produto, cabendo até mesmo indagar se faz sentido falar em produto. Como constata Bienaymé (1986), dada a variedade de produtos esperados da universidade, torna-se difícil exigir que ela os produza todos com a mesma eficácia, bem como estabelecer entre eles uma hierarquia inequívoca. Quanto aos critérios de avaliação, a dificuldade maior está em estabelecer medidas para a avaliação da qualidade e da eficácia. Em relação à titularidade da avaliação, a universidade precisa buscar coligações políticas internas e externas a ela, a fim de assegurar negociação



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

adequada com o Estado sobre os objetivos e os agentes de sua avaliação externa e preservar sua autonomia.

### **Novas formas de responsabilidade social da universidade**

Os propósitos da universidade se efetivam mediante várias formas de *scholarship* que se fortalecem e se informam mutuamente e podem dar-se em vários contextos internos e externos ao campus da universidade. Segundo Ernest Boyer (1997), cinco são as *scholarships* do docente universitário para os tempos atuais:

- (a) *Scholarship* da descoberta, ou seja, a descoberta e avanço do conhecimento, a pesquisa original e a expressão artística (pesquisa relacionada ao conhecimento);
- (b) *Scholarship* da integração: síntese do conhecimento de modos criativos que podem fazer a ponte entre campos ou disciplinas (pesquisa do significado);
- (c) *Scholarship* da aplicação: aplicação do conhecimento aos problemas e situações práticas do mundo real, de uma maneira razoável (pesquisa sobre a prática);
- (d) *Scholarship* da docência/ensino: compreensão da transação ensino-aprendizagem com relação ao seu processo e ao seu resultado (pesquisa sobre o ensino-aprendizagem);
- (e) *Scholarship* do engajamento: envolvimento direto na prestação de algum serviço à sociedade.

Para realizar suas três missões fundamentais, a universidade precisa equilibrar melhor seu sistema de incentivo e de recompensa, refletido concretamente no salário, promoção e decisões sobre estabilidade do professor na instituição (“*tenure*”, na universidade americana). Daí, também a valorização da *scholarship* focada na solução de problemas práticos, ou seja, na pesquisa aplicada. Para assegurar a realização desta tríplice missão, as universidades passaram a responsabilizar as unidades acadêmicas pela realização destes propósitos acadêmicos, inclusive a aplicação e extensão do conhecimento para a sociedade.

As universidades subsequentemente fortaleceram a capacidade de organizar o conhecimento em torno de problemas, bem como de disciplinas (*aprendizagem baseada em problema, scholarship focada em problema interdisciplinar*). As universidades comprometidas a se engajarem efetivamente nos problemas complexos da sociedade estão criando oportunidades e estruturas organizacionais que encorajam a colaboração entre disciplinas, tanto no contexto da pesquisa como no do ensino.

Várias universidades americanas procederam a este realinhamento de sua missão para responder à demanda da sociedade pelo seu compromisso com a solução dos problemas econômicos e sociais do país. No Brasil, também se constata a preocupação com a orientação da pesquisa e do ensino para os problemas da sociedade brasileira. Neste espírito, é preciso introduzir no currículo dos cursos de graduação da universidade temas-problemas concretos da sociedade, para uma maior compreensão dos mesmos e sensibilizar os estudantes para enfrentar sua solução. As universidades deveriam fazer mais para integrar o mundo contemporâneo com seus problemas no currículo dos cursos de graduação, especialmente nos cursos de educação geral (SANTOS FILHO, 2010). Algumas universidades brasileiras estão experimentando



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

introduzir um currículo de educação interdisciplinar em seus cursos de pós-graduação e de graduação. No entanto, cabe evitar o risco do aprisionamento da universidade pelo Estado, pelo complexo industrial ou pelo “terrorismo do neoliberalismo”, como bem adverte Henry Giroux (2008).

As universidades poderiam se reunir para discutir e promover reformas curriculares no contexto da responsabilidade crítica e social. Nesta perspectiva, a Universidade Estadual de Portland (Oregon) chegou a criar um programa de graduação de quatro anos de educação geral abrangente que é interdisciplinar e baseado na comunidade, concebido com base no conceito de comunidade de aprendizagem e no modelo de serviço comunitário. Outras instituições têm criado cursos sobre responsabilidade cívica e consciência social, sobre democracia e injustiças sociais. Outras ainda têm exigido que os estudantes se envolvam durante um semestre em serviço comunitário vinculado a um curso ou a estudos independentes, como uma forma de educação para uma cidadania engajada na sociedade. Universidades brasileiras estão experimentando implantar bacharelados interdisciplinares na graduação.

As universidades precisam relacionar-se com as comunidades e grupos comunitários e não só com as empresas, na sua missão de servir a sociedade. Elas precisam conceber modos de ensinar e aprender a vida cívica de modo concreto e ativo (SANTOS FILHO, 2010).

No âmbito da pesquisa, as universidades precisam valorizar a pesquisa aplicada para a solução de problemas relacionados ao mundo real e à vida da sociedade brasileira. Neste sentido, a utilização da pesquisa-ação participante ajuda a engajar na solução os envolvidos com o problema. Na pós-graduação brasileira, já é expressivo o número de cursos de mestrado e doutorado na perspectiva interdisciplinar.

No âmbito do ensino, e tendo em vista integrar ensino e extensão, será conveniente adotar uma *pedagogia do engajamento* mediante a adoção de:

- a) Aprendizagem baseada em problemas;
- b) Aprendizagem baseada em serviço, ou seja, pedagogia da ação e da reflexão como parte do currículo de educação geral e profissional;
- c) Pedagogia cooperativa que valoriza a aprendizagem em equipe e o espírito de colaboração;
- d) Serviço civil comunitário como responsabilidade cívica.
- e) Avaliação do estudante em aspectos relacionados a atividades de aprendizagem baseada em serviço.

No âmbito da extensão, será preciso conceber a prestação de serviços como decorrência da pesquisa e do ensino e como envolvimento ativo que busca solução para os problemas da sociedade e para a emancipação dos cidadãos (BUARQUE, 1994). Será necessário implementar efetivamente a política de extensão universitária definida pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras em 1999 (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1999).

### **À guisa de conclusão provisória**



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

A universidade precisa repensar suas funções históricas tradicionais a fim de renovar suas práticas à luz do princípio da responsabilidade social e contribuir para o aprimoramento e transformação qualitativa da sociedade humana. Ela precisa colocar sua competência a serviço de todos os segmentos da sociedade a fim de gerar benefícios de qualidade de vida para todos eles e consolidar sua cidadania nacional e planetária.

A fim de resolver suas crises de hegemonia, legitimidade e institucional, a universidade precisa priorizar suas funções históricas específicas com responsabilidade social, mas sem pretender “ser tudo para todos”, relegando para outras instituições de educação superior tarefas também nobres de formação cultural e técnica para a população do país. A sociedade precisa da universidade para pensar, criticar sua realidade e planejar seu futuro e, ao mesmo tempo, necessita ter suas máquinas e equipamentos funcionando, o que significa que precisará tanto de filósofos e cientistas competentes como de mecânicos e técnicos de toda natureza igualmente competentes.

A ação orientada da universidade deve ser no sentido da melhoria da sociedade humana. Demócrito disse: “A voz de um filósofo que não serve para aliviar o sofrimento humano não serve para nada”. Assim, a atuação da universidade que não contribui para a melhoria da sociedade humana é inútil. Por isso, três princípios devem reger sua atividade de responsabilidade social. Primeiro, a ação a oferecer deve ser a partir da natureza da instituição, ou seja, a partir do saber e saber fazer, do saber teórico (produção de conhecimento, ensino) e do saber aplicado (formação profissional). Ou seja, teoria e teorias orientadas à ação, à aplicação do conhecimento. Segundo, o sistema de pesquisa necessita estar na base da natureza da universidade. Por isso, deve-se primeiro conhecer a realidade para poder transformá-la. Antes de criticar a realidade, é preciso conhecê-la bem para saber qual é a melhor solução para seus problemas. Terceiro, a extensão se manifesta como ação social sustentada pelo saber.

### **Referências**

BARNETT, Ronald. **The idea of higher education**. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open university Press, 1994.

BIENAYMÉ, Alain. **L'Enseignement supérieur et l'idée d'université**. Paris: Economica, 1986

BLOOM, Allan. **O declínio da cultura ocidental**. São Paulo: Editora Best Seller, 1989.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: O equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Editora Vozes; São Carlos: Editora da UFSCar; Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BOYER, Ernest L. **Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate**. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1997.



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro. **Ações afirmativas**. São Paulo: Editora LTR, 2012.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão da Universidade Cidadã**. Manaus (AM), maio de 2012.

GIROUX, Henry A. **Against the terror of neoliberalism: Politics beyond the age of greed**. Boulder: Paradigm Publishers, 2008.

JASPERS, Karl. **The idea of the university**. Boston (MA): Beacon Press, 1959.

KERR, Clark. **The uses of the university**. New York: Harper Torchbooks, 1963.

ORTEGA Y GASSET, José. **Mision de le universidad**. Madrid: Imprenta de Galo Sáez, 1936.

RUDY, Willis. e BRUBACHER, John S. **Higher education in transition: A history of American colleges and universities**. Piscataway (NJ): Transaction Publishers, 1997.

SANTOS, Boaventura Souza. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. Lisboa: Edições Afrontamento, 1995.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Modelos de educação geral na experiência universitária americana. In: Pereira, E. M. de A. (Org.), **Universidade e currículo: Perspectivas de educação geral**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice; STARR, Paul (Eds.). **The university crisis Reader**. 2 Vols. New York: Random House, 1971.