



---

**CRISES DA UNIVERSIDADE E RESPONSABILIDADE SOCIAL**

---

## UNIVERSITY CRISIS AND SOCIAL RESPONSIBILITY

CRISIS DE LA UNIVERSIDAD Y RESPONSABILIDAD SOCIAL

---

*José Camilo dos Santos Filho<sup>1</sup>***RESUMO**

O objetivo deste trabalho foi indagar sobre a repercussão de crises recentes da universidade na sua missão e responsabilidade social e, a partir dessa reflexão, propor caminhos para a consolidação dessa responsabilidade. As três crises principais enfrentadas pela universidade a partir de meados do século XX identificadas por Boaventura Souza Santos como crises de hegemonia, de legitimidade e institucional, constituíram o quadro de discussão do problema da responsabilidade social da universidade. Embora verdadeira para as universidades dos países avançados, a perda de hegemonia no campo da pesquisa ainda não ocorre na universidade brasileira. Para superar a crise de legitimidade, justifica-se a criação de instituições acadêmicas e de formação profissional de ponta para o cultivo das elites intelectuais e profissionais do país, bem como de instituições não universitárias de educação superior de massa para a formação cultural e tecnológica dos jovens. Para possibilitar o acesso a essas instituições por segmentos socioeconômicos discriminados na sociedade, justifica-se a adoção de política de ação afirmativa na forma de cotas. A superação da crise institucional será alcançada quando o Estado respeitar a especificidade das universidades e quando os critérios de avaliação de suas funções forem adequados à sua natureza específica e a titularidade da avaliação recair nas próprias instituições assegurando a avaliação externa por pares efetivos e não por pares cooptados pelo Estado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Responsabilidade social da universidade. Crises da universidade. Crise de hegemonia da universidade. Crise de legitimidade da universidade. Crise institucional da universidade.

**ABSTRACT**

The purpose of this study was to investigate the repercussion of the recent crisis of the university on its mission and responsibility and, from this reflection, to propose ways for the consolidation of this responsibility. The three main crisis faced by the university from the middle of the XXth century identified by Boaventura Souza Santos as crisis of hegemony, of legitimacy and institutional, constituted the framework of discussion of the problem of social responsibility of the university. Although true for the universities of the advanced countries, the loss of hegemony in the area of research still does not occur in Brazilian university. To overcome the crisis of legitimacy, the creation of advanced academic and professional training institutions for the cultivation of the intellectual and professional elite of the country, as well as of non university institutions of mass higher education for the cultural and technological formation of the youth is justified. To make possible the access to these institutions by discriminated socioeconomic segments of society, the adoption of the policy of affirmative action in the form of quotas is justified. The overcoming of the institutional crisis will be achieved when the State respect the specificity of the universities and when the evaluation criteria of her functions be adequate to her specific nature and the titularity of the evaluation belong to the institutions themselves assuring the external evaluation by effective pairs and not by pairs coopted by the State.

**KEYWORDS:** University social responsibility. University crisis. Crisis of hegemony of the university. Crisis of legitimacy of the university. Institutional crisis of the university.

**RESUMEN**

El objetivo de este trabajo fue indagar sobre la repercusión de crisis recientes de la universidad en su misión y responsabilidad social y, desde esa reflexión, proponer caminos para la consolidación de esa responsabilidad. Las tres crisis principales enfrentadas por la universidad a partir de mediados del siglo XX identificadas por Boaventura Souza Santos como crisis de hegemonía, de legitimidad e institucional han constituido el cuadro de discusión del problema de la responsabilidad social de la universidad. Si bien verdadera para las universidades

---

<sup>1</sup>PhD em Educação pela University of Southern California (USC). Pós-doutorado pela University of California at Los Angeles (UCLA). Professor titular da UNICAMP e da UNOESTE. E-mail:

**Recebido em:** 07/10/2015 – **Aceito em:** 13/12/2015.

de los países avanzados, la pérdida de hegemonía en el campo de la investigación aún no ocurre en la universidad brasileña. Para superar la crisis de legitimidad, se justifica la creación de instituciones académicas y de formación profesional de punta para el cultivo de las elites intelectuales y profesionales del país, así como de instituciones no universitarias de educación superior de masa para la formación cultural y tecnológica de los jóvenes. Para posibilitar el acceso a esas instituciones por segmentos socioeconómicos discriminados en la sociedad, se justifica la adopción de política de acción afirmativa en la forma de cuotas. La superación de la crisis institucional será alcanzada cuando el Estado respete la especificidad de las universidades y cuando los criterios de evaluación de sus funciones se adecuen a su naturaleza específica y la titularidad de la evaluación recaiga en las propias instituciones asegurando la evaluación externa por pares efectivos y no por pares cooptados por el Estado.

**PALABRAS-CLAVE:** Responsabilidad social de la universidad. Crisis de la universidad. Crisis de hegemonía de la universidad. Crisis de legitimidad de la universidad. Crisis institucional de la universidad.

## INTRODUÇÃO

O *status quaestionis* da problemática da responsabilidade social da universidade pode ser expresso pela análise de algumas indagações referentes à sua responsabilidade social e aos atores nela engajados. Nesse sentido, cabe a pergunta básica: Em suas funções históricas, a universidade deve voltar a ser uma “torre de marfim” e manter distanciamento crítico diante dos problemas e demandas da sociedade ou assumir engajamento direto e comprometido com a realidade social concreta do país e tornar-se uma “estação de serviço” ou um mercado cultural? Essa indagação pode se explicitar em três questões correlacionadas: (1) A universidade deve realizar “pesquisa básica”, aparentemente “inútil” e não relacionada aos problemas concretos e imediatos de seu país, ou privilegiar pesquisa aplicada e funcional que poderá ajudar a resolvê-los? (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 necessária à solução radical dos problemas sociais do país?

A primeira questão recebeu uma reflexão histórica e significativa de Abraham Flexner (1939), sobre a utilidade do conhecimento “inútil” e uma defesa do conhecimento engajado, por Hervé Carrier (1972). A segunda questão, sobre o ensino alienante ou engajado, foi levantada por Sílvio Botomé (1996) e por Rice (2002), entre outros autores, e a terceira, sobre extensão assistencialista ou emancipadora, foi tratada por Fagundes (1986) e por Sílvio Botomé (1996), entre outros teóricos. Sobre essas três questões, Robert Wolf (1969) apresentou uma análise histórica e crítica em 1969 que consideramos ainda relevante para a atualidade. No exercício de suas funções históricas, especialmente a partir dos anos 60 do século passado, as universidades na maioria dos países desenvolvidos e em desenvolvimento entraram em sérias crises especialmente em decorrência de suas inadequações no enfrentamento dos novos problemas políticos, sociais, culturais e econômicos do mundo contemporâneo.

Essas e outras questões merecem 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 nesse país de desigualdades sociais gritantes e aberrantes. Neste texto pretendemos responder a algumas das indagações aqui levantadas mediante a discussão de um dos aspectos desse problema na sua relação com a responsabilidade social da universidade, qual seja: A repercussão de algumas crises contemporâneas da universidade nas suas funções históricas e na sua responsabilidade social.

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 formação 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 mobilidade social e de igualdade de oportunidade para todos. 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 manifesta-se como *crise de hegemonia*, a segunda como *crise de legitimidade* e a terceira como *crise institucional*.

## **CRISE DE HEGEMONIA E RESPONSABILIDADE SOCIAL DA UNIVERSIDADE**

A centralidade da produção de alta cultura e conhecimento científico avançado na universidade é um fenômeno do século XIX, do período do capitalismo liberal, considerado a primeira fase do desenvolvimento do capitalismo. O modelo que melhor traduz esse fenômeno é o da Universidade de Berlim, fundada por Humboldt, e transferido em 1876 para os Estados Unidos, com a fundação da Universidade Johns Hopkins. Esta concepção de

universidade, que já no período do capitalismo liberal estava em relativo desacordo com as “exigências sociais” emergentes na época, 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 (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-objeto, 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 não universitárias de ensino superior. 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 dramática destas críticas 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 por Santos Filho (2013), em discussão sobre os 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 desses propósitos, 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 e o Plano Nacional de Extensão do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (1999; 2000/2001; 2012) também representaram um marco significativo na orientação das práticas de responsabilidade social da universidade brasileira.

## **CRISE DE LEGITIMIDADE E RESPONSABILIDADE SOCIAL DA UNIVERSIDADE**

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. 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. O Estado social de direito, nessa fase do desenvolvimento do capitalismo, passou a adotar uma postura muito mais democrática e uma política de igualdade, liberdade e solidariedade em relação ao acesso à educação superior.

### *Acesso à universidade e problema das cotas “raciais”*

A universidade passou a incorporar de modo limitado grupos sociais até então excluídos. Começaram 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 tem sido 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 universidades 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.

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 não 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, no caso americano, 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, 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.

### *Admissões preferenciais*

O debate sobre acessos 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 superiores 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 acessos 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 acessos 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 dos acessos 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”.

### *Limitações dos instrumentos de seleção*

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 formação 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 não terão dificuldade em atingir os padrões acadêmicos da instituição.

No entanto, notas e escores de teste ajudam pouco 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 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, 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 ou por critérios mais refinados de sucesso. É verdade que notas e escores altos podem ter 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 aptidão acadêmica excepcional. Mas as universidades também estão interessadas na preparação de estudantes para muitas ocupações e na maioria destas um conjunto de outros fatores exercem 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 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 gama variada 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 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 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 acessos preferenciais, algumas conclusões podem ser tiradas. Primeiro, a evidência sugere que aqueles que se opõem a tais políticas exageraram 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 número razoável de estudantes com aptidão acadêmica excepcional 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 dos acessos preferenciais permanece uma hipótese plausível, mas ainda não provada, e por isso tem encontrado oposição. Até 1965, apenas antes do advento dos acessos 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, 2014). À 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 (BRASIL, 2012a) e o Poder Executivo publicou o Decreto nº 7.824 em 11 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012b), 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 E RESPONSABILIDADE SOCIAL DA UNIVERSIDADE**

Os fatores da crise institucional ocorrem no período do capitalismo desorganizado (do final dos anos sessenta até o presente) e decorrem principalmente da crise do Estado-Providência e da desaceleração da produtividade industrial nos países centrais. 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. Os valores básicos que estão em causa na crise institucional são a autonomia universitária e a especificidade organizacional da universidade.

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 e de regulador e avaliador de serviços transferidos para a iniciativa privada.

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 apoio na universidade 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, torna-se importante que a universidade, mediante a busca de coligações políticas internas e externas a ela para fortalecer sua posição e poder na negociação com o Estado, negocie proposta de avaliação externa que preserve sua autonomia e ao mesmo tempo comprometa sua responsabilidade social.

## **À GUIA DE CONCLUSÃO PROVISÓRIA**

Diante dessas crises da universidade ainda não plenamente resolvidas, especialmente em países emergentes como o Brasil, algumas políticas e medidas concretas, corajosas e inovadoras estão em processo de implementação nessa instituição a partir das duas últimas décadas do século passado e vêm quebrando seu paradigma histórico dominante.

Quanto à crise de hegemonia da universidade, cabe a esta reconhecer que, na atualidade, não detém mais a exclusividade de criação de novos conhecimentos especialmente porque a histórica fronteira entre conhecimento teórico e conhecimento prático ou aplicado tem-se reduzido cada vez mais e os laboratórios ou institutos especializados de pesquisa públicos ou de grandes empresas pouco se diferenciam dos laboratórios das universidades de ponta. Nesse aspecto, os laboratórios das grandes empresas têm assimilado o *modus operandi* das universidades ou de institutos especializados de pesquisa. Cada vez mais frequentemente pesquisas aplicadas levam a avanços teóricos e estes cada vez mais rapidamente se traduzem em avanços tecnológicos. Embora verdadeira para o caso das universidades dos países avançados, essa perda de hegemonia no campo da pesquisa ainda não ocorre na universidade brasileira.

Ao lado da responsabilidade hegemônica ou compartilhada pelo avanço do conhecimento científico reservada a umas poucas universidades em cada país, as universidades de massas e faculdades com oferta de cursos de graduação tradicionais, no caso dos Estados Unidos especialmente e em países emergentes em menor proporção, têm valorizado nesses cursos uma formação cultural mais ampla, às vezes baseada em autores clássicos da cultura ocidental com o intuito de preservar essa herança cultural. Espaço para estudo da cultura popular ou de massa nas universidades de massas continua ainda restrito a poucas instituições e a poucas manifestações dessa cultura. Algumas dessas manifestações tem sido mais resultado da busca de uma imagem “politicamente correta” do que da valorização efetiva dessa cultura ao lado da “alta cultura”. Ou seja, mesmo para uma população estudantil expandida de educação superior de massa continua prevalecendo uma proposta curricular que valoriza o conhecimento estabelecido pela universidade de ponta. A cultura e sabedoria popular, do mesmo modo que a cultura e o saber indígena e a cultura e produção cultural das periferias das grandes cidades são objeto da curiosidade de uns poucos pesquisadores da universidade. Por outro lado, o acesso à cultura erudita, mesmo à margem da universidade, agora está acessível a qualquer pessoa com uma razoável educação básica através da Internet e das indicações bibliográficas do Professor “Google”.

Ao mesmo tempo em que a expansão do acesso à universidade de elite e à universidade de massas ampliou o acesso à alta cultura para mais jovens como nunca na história da universidade no mundo deslocando a dicotomia para dentro da universidade, criou-se uma hierarquização entre universidades e instituições de educação superior não universitária, especialmente quando estas apresentam um foco prioritariamente técnico e prático e culturalmente precário e limitado. No entanto, a cultura é um patrimônio humano e, numa sociedade democrática, todos têm direito a usufruí-lo.

Quanto à crise de legitimidade, cabe reconhecer que a universidade é uma instituição acadêmica muito relevante em todo país que busca conquistar e consolidar sua autonomia técnico-científica e, por isso, precisa preservar o patrimônio da cultura humana, buscar o conhecimento avançado e cultivar, desenvolver, preservar e se beneficiar dos talentos de seus cidadãos. Mesmo numa sociedade democrática, justifica-se a aristocracia da inteligência,

como defendia Thomas Jefferson, ou seja, a criação e manutenção de algumas instituições acadêmicas de ponta para o cultivo e desenvolvimento das elites intelectuais necessárias para liderar o país em seus diversos ramos de atividade política, econômica, cultural e social. Cabe ao Estado criar as condições de cultivo e desenvolvimento desses talentos em todos os segmentos socioeconômicos da sociedade mediante política efetiva de educação básica de qualidade para todos e de políticas de ação afirmativa favoráveis a alguns grupos sociais para progressiva correção das injustiças socioeconômicas herdadas do passado.

Ao lado de instituições universitárias para a elite da inteligência, justifica-se numa sociedade democrática, a criação de outros tipos de instituições de educação superior pelo Estado para assegurar oportunidades iguais de acesso à educação superior de qualidade. É sabido que no caso do Brasil tem sido exceção a oferta de educação superior de qualidade por instituições particulares. Assim, a democratização da educação superior por essa via pode constituir falsa promessa e redundar em benefícios duvidosos para o aprimoramento da democracia e o desenvolvimento da sociedade brasileira. Sabe-se também que nem os países democráticos mais ricos do mundo dispõem de recursos para manter um sistema estritamente universitário para todos seus jovens e, por isso, realisticamente criaram um sistema diferenciado de instituições de educação superior para diferentes propósitos, funções e potenciais candidatos, reconhecendo que há diversidade de talentos e de excelências. Como lembra Anísio Teixeira, não serão os países mais pobres que, em nome dos nobres princípios da igualdade de oportunidade e de equidade, irão criar um sistema de educação superior constituído apenas por universidades. No entanto, para assegurar a qualidade, pertinência e relevância de um sistema diferenciado e flexível de educação superior é importante que a maioria dos candidatos possa ingressar em instituições públicas de qualidade reconhecida e ser uma representação mais equilibrada e mais justa dos diferentes segmentos da sociedade.

A responsabilidade social da universidade justifica que ela adote uma política de ação afirmativa e de acessos preferenciais para segmentos sociais historicamente discriminados e injustiçados. Essa postura proativa contribuirá para a superação de sua crise de legitimidade e para o exercício efetivo de sua responsabilidade social.

As universidades poderiam reunir-se para discutir e promover reformas curriculares no contexto da responsabilidade crítica e social. Nessa perspectiva, poderiam criar cursos sobre responsabilidade cívica e consciência social, sobre democracia e injustiças sociais, ou exigir que os estudantes se envolvam durante um semestre em serviço comunitário vinculado a um curso ou a estudos independentes, como forma de educação para uma cidadania engajada na sociedade. Ações desta natureza fariam a universidade conquistar mais legitimidade e responsabilidade social perante os cidadãos do país.

A universidade precisa repensar suas funções históricas tradicionais a fim de renovar suas práticas à luz dos princípios de legitimidade e 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. Na sua missão de servir à sociedade, a universidade precisa relacionar-se com as comunidades e grupos comunitários e não só com as empresas. Ela precisa conceber modos de ensinar e aprender a vida cívica de modo concreto e ativo

A superação da crise institucional das universidades será efetivamente alcançada quando o Estado respeitar a especificidade da instituição universitária e de seu produto para o maior benefício da sociedade e do próprio Estado, quando os critérios de avaliação das atividades acadêmicas respeitarem sua natureza específica e a titularidade da avaliação recair nas próprias instituições assegurando a avaliação externa por pares efetivos e não por pares cooptados pelo Estado. A universidade com responsabilidade social será capaz de discernir as melhores formas de interagir com as empresas e com as organizações da sociedade civil para o benefício delas e para a consolidação dessa responsabilidade.

A ação orientada da universidade deve ser no sentido da melhoria da sociedade humana, com a inclusão de todos os seus segmentos sociais. Demócrito já 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 será inútil.

## REFERÊNCIAS

- BIENAYMÉ, Alain. **L'Enseignement supérieur et l'idée d'université**. Paris: Economica, 1986.
- BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Editora Vozes; São Carlos: Editora da UFSCar; Caxias do Sul: Ed.Universidade de Caxias do Sul, 1996.
- BLOOM, Allan. **O declínio da cultura ocidental: da crise da universidade à crise da sociedade**. Rio de Janeiro: Best Seller, 1989.
- BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2015.
- BRASIL. **Decreto nº 7824**, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2015.
- BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro. **Ações afirmativas**. São Paulo: LTr, 2014
- BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Ed.UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994
- CARRIER, Hervé. **L'université entre l'engagement et la liberté**. Roma: Presses de l'Université Gregorienne, 1972.

FAGUNDES, José. **Universidade e compromisso social**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1986.

FLEXNER, Abraham. The usefulness of useless knowledge. **Harper's Magazine**, Issue 179, Jun./Nov., 1939. Disponível em: <<http://library.ias.edu/files/UsefulnessHarpers.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Forproex. v. 1. nov. de 1999. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Coleção-Extensão-Universitaria/01>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Edição atualizada. Brasil, 2000/2001. Disponível em: <[http://www.renex.org.br/documentos/Coleção-Extensão-Universitária/01](http://www.renex.org.br/documentos/Coleção-Extensão-Universitaria/01)>. Acesso em: 15 nov. 2014.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus (AM), Maio de 2012. Disponível em: <[http://www.renex.org.br/documentos/Coleção-Extensão-Universitária/01](http://www.renex.org.br/documentos/Coleção-Extensão-Universitaria/01)>. Acesso em: 15 nov. 2014.

RICE, R. Eugene. Beyond Scholarship Reconsidered: Toward an enlarged vision of the scholarly work of faculty members. **New Directions for Teaching and Learning**, n. 90, Summer, p.7-17, 2002.

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

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Propósitos da universidade e novas formas de sua responsabilidade social. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. EDUCERE, 11.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIDADE DOCENTE, 4., 2013, Curitiba. [Anais...]. Curitiba: PUC/PR, 2013. p. 6723-6736. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/>> Acesso em: 15 nov. 2014.

WOLF, Robert P. **The ideal of the university**. Boston: Beacon Press, 1969.