

  
**Artigo****Os perigos do conceito de impacto no ensino superior****The dangers of the concept of impact in higher education****Tristan McCowan<sup>1</sup>**

UCL Institute of Education, UK

**Resumo**

O impacto das instituições de ensino superior na sociedade tem se tornado o foco de atenção política significativa nos últimos anos, mais proeminentemente como parte da avaliação da pesquisa. Este artigo apresenta uma exploração teórica da ideia, identificando as dimensões-chave como fonte, forma, trajetória, intensidade, escala de tempo e destino. Embora reconhecendo a importância da porosidade entre as universidades e a sociedade, e a necessidade de abordar os grandes desafios contemporâneos, cinco perigos do impacto são destacados: a dimensão normativa; o relacionamento linear; imprevisibilidade; medição; e instrumentalização. Como resposta às conceituações dominantes, o artigo propõe a noção do intrínseco generativo como uma base mais robusta sobre a qual basear o trabalho das universidades.

**Abstract**

The impact of higher education institutions on society has become the focus of significant policy attention in recent years, most prominently as part of research evaluation. This paper presents a theoretical exploration of the notion, identifying the key dimensions as source, form, trajectory, intensity, timescale and destination. While acknowledging the importance of porosity between universities and society, and the need to address critical contemporary challenges, five dangers of the impact agenda are highlighted: the normative dimension; the linear relationship; unpredictability; measurement; and instrumentalization. As a response to dominant conceptualizations, the paper proposes the notion of the generative intrinsic as a more robust basis on which to base the work of universities.

**Palavras-chave:** Políticas de educação superior, Impacto, Instrumentalização, Engajamento público, Avaliação da pesquisa, Universidades.

**Keywords:** Higher education policy, Impact, Instrumentalization, Public engagement, Research evaluation, Universities.

**Introdução**

Embora encontrando resistência significativa ao longo do caminho, a abertura progressiva das universidades para a sociedade ao longo do século passado foi amplamente vista como uma tendência necessária e desejável. Atualmente, poucos defendem publicamente a universidade enclausurada na qual os acadêmicos buscam o conhecimento por si só, compartilhando-o apenas com outros estudiosos e alguns estudantes-discípulos privilegiados. Embora ainda existam barreiras

---

<sup>1</sup> ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0710-7519>

E-mail: [t.mccowan@ucl.ac.uk](mailto:t.mccowan@ucl.ac.uk)

Nota: Original em inglês publicado pelo autor na *London Review of Education*, 16 (2): 279-295. Tradução de Maria de Lourdes Bontempi Pizzi.

significativas ao acesso de estudantes desfavorecidos, as instituições de ensino superior expandiram-se consideravelmente em todo o mundo e ofereceram oportunidades a uma proporção mais ampla da população (MARGINSON, 2016; ILIE; ROSE, 2016; MCCOWAN, 2016a). O corpo docente também se diversificou (embora em menor grau que o corpo discente). Houve uma pressão crescente sobre as instituições para orientar a pesquisa em direção às necessidades sociais imediatas, mais comumente as econômicas, manifestando-se no nível micro na empregabilidade dos graduados e no nível macro nos vínculos com a economia do conhecimento. Também houve ênfase na comunicação pública do conhecimento e na disseminação da pesquisa em formatos mais acessíveis.

Contrariar essas tendências, aparentemente positivas, é mostrar-se como elitista, desconectado, conservador ou egoísta. Além disso, no contexto de pressões sobre o financiamento público, qualquer oposição pode soar como o caminho da morte para o que ainda resta do apoio dos contribuintes ao ensino superior. Ao mesmo tempo, permanece uma inquietação persistente com as novas demandas das universidades. Escondendo-se por trás dos atrativos da porosidade e das legítimas demandas de justiça social para a expansão do acesso, encontra-se uma série de questões críticas e complexas que raramente são enfrentadas, relacionadas aos princípios pelos quais julgamos a validade da universidade, seus interesses e resultados e as condições sob as quais a aprendizagem e pesquisa podem ser melhor conduzidas.

Uma manifestação central dessa crescente porosidade das universidades é a ênfase no impacto. Sua inclusão no Quadro de Excelência em Pesquisa (REF) de 2014 do Reino Unido, no qual foi atribuída uma participação de 20% na avaliação da qualidade da pesquisa acadêmica, trouxe a questão à tona. A avaliação de impacto também foi testada na Holanda e na Austrália, enquanto o Conselho Europeu de Pesquisa avalia subvenções em relação à inovação comercial e social, e também introduziu um fluxo de financiamento extra para gerar "impactos não acadêmicos" a partir de pesquisas (GUNN; MINTROM, 2016, p. 249). Nos EUA, o medidor de impacto STAR METRICS (Ciência e Tecnologia para o Reinvestimento da América: Medindo o Efeito da Pesquisa sobre Inovação, Competitividade e Ciência) vem sendo desenvolvido desde 2010. Embora tenha havido ceticismo significativo e alguma oposição direta - particularmente em áreas disciplinares menos aplicadas -, há poucas dúvidas de que a agenda de impacto para as universidades veio para ficar.

Este artigo apresenta engajamento teórico com a noção de impacto no ensino superior. Explora o terreno conceitual e normativo da ideia, baseando-se em documentos de políticas e análises secundárias e apresenta um quadro teórico para compreendê-la. Há várias perguntas complexas que devem ser reconhecidas ao abordar o problema. Em primeiro lugar, há os aspectos analíticos descritivos: o que é impacto? Como o impacto pode ser medido? As universidades podem produzir impacto? Quais são as implicações implícitas de orientar o trabalho das universidades em direção ao impacto? Mas há também questões de natureza normativa-avaliativa que são tratadas com muito menos frequência: que tipo de impacto devemos promover? Como os benefícios devem ser distribuídos pela sociedade? O trabalho das universidades em relação ao impacto é o uso melhor ou mais coerente da instituição?

O impacto está em grande parte associado à função de pesquisa da universidade, e a maior parte da atenção acadêmica ao tópico tem esse foco (por exemplo, MARTIN, B., 2011; OANCEA, 2013a, 2013b; OVSEIKO et al., 2012;

PARKER; VAN TEIJLINGEN, 2012). No entanto, podemos observar todas as funções da instituição sob essa ótica: o ensino também pode ter um impacto maior ou menor na sociedade, dependendo de como ela é orientada, não apenas na vida dos próprios graduados, mas também na dos outros através de seu trabalho e outras interações. O novo Quadro de Excelência em Ensino do Reino Unido (Teaching Excellence Framework) avalia alguns impactos do ensino dessa maneira (ASHWIN, 2016), através de indicadores dos resultados dos alunos sob a forma de emprego e emprego altamente qualificado, assim como o recém-lançado College Scorecard nos EUA. De fato, toda a agenda da empregabilidade pode ser vista como uma manifestação de tentativas de obter impacto por meio do ensino (MCCOWAN, 2015), enquanto também estão sendo feitas tentativas para avaliar o impacto social dos graduados (JUMP, 2015). Além disso, os impactos da pesquisa são frequentemente canalizados por meio da formação de pesquisadores na pós-graduação, em um espaço liminar entre ensino e pesquisa. Também há impactos diretos por meio de serviços ou engajamento da comunidade, transferência de tecnologia e consultoria (em muitos casos, sem um vínculo direto com a pesquisa, conforme exigido na avaliação do REF). Universities UK (2014) também analisou o impacto direto da educação superior na economia do Reino Unido, concluindo que esse setor contribuiu com £73,11 bilhões de libras em produção de bens e mais de 750.000 empregos - 2,7% de todo o emprego no Reino Unido em 2011.

Em relação à ajuda externa, o impacto mais amplo do ensino superior também tem sido um foco de atenção - como evidenciado pelo comissionamento do Departamento de Desenvolvimento Internacional do Reino Unido (UK Department for International Development) de uma revisão de literatura em larga escala em países de baixa renda (OKETCH et al., 2014). As severas restrições aos fundos públicos nesses países - combinadas com a captura histórica dos benefícios do ensino superior pelas elites - levaram a uma crescente preocupação com a contribuição da instituição para a sociedade. Esse papel foi reconhecido nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Sustainable Development Goals) recentemente acordados, nos quais as universidades são vistas como centrais para a tarefa de promover sociedades prósperas, equitativas e de proteção ao meio-ambiente (MCCOWAN, 2016b).

Aspectos problemáticos da agenda de impacto têm sido abordados em alguns trabalhos recentes, com foco em questões de restrição de autonomia e liberdade acadêmica, de falsificação e embelezamento ('sensacionalismo de impacto'), pressão excessiva sobre os acadêmicos (particularmente aqueles que estão no início de suas carreiras), controversos ou negativos impactos e custos financeiros para universidades e (por exemplo, CHUBB; WATERMEYER, 2017; GUNN; MINTROM, 2017; SMITH et al., 2011; WATERMEYER, 2016). Este artigo concorda com várias dessas críticas e as baseia em uma sistematização dos cinco principais 'perigos' da agenda de impacto. Embora reconheça os desafios globais urgentes na era contemporânea e o papel significativo das universidades em enfrentá-los, o artigo vê a agenda de impacto atual como algo que pode ser autodestrutivo para a universidade. No entanto, o argumento aqui não é remover ou recuar completamente do impacto, mas transformá-lo para obter uma concepção mais ampla dos tipos de impacto que são valiosos e uma atenção maior aos processos pelos quais o impacto é alcançado.

Embora exista uma série de análises de impacto existentes no ensino superior, com algumas exceções (por exemplo, ASHWIN, 2016), elas se concentram no impacto da pesquisa, traçando implicações para a avaliação da pesquisa. Um

aspecto distinto deste artigo é que ele avalia o impacto em toda a instituição, incluindo o ensino, pois a lógica do impacto - e as influências concomitantes na prática das universidades - também são relevantes. Além disso, essa análise envolve as dimensões normativas, juntamente com questões sobre como o impacto funciona na prática, com interligações entre esses dois elementos essenciais para a compreensão do papel das universidades. Para esclarecer essas últimas, é apresentada uma nova estrutura de seis dimensões para a compreensão da natureza e operação do impacto. Esse quadro permite uma maior clareza conceitual para avaliar o que queremos dizer com impacto, como ocorre e os critérios pelos quais podemos julgar sua conveniência.

A ideia de impacto e seu surgimento histórico serão explorados na próxima seção, seguida de uma discussão sobre a estrutura para a compreensão dos componentes constituintes da noção. A seguir, são analisados cinco perigos da agenda e a proposta de uma conceituação alternativa dos benefícios positivos do trabalho das universidades.

### **O significado e a trajetória histórica do impacto**

O aumento do impacto na educação superior não é uma aberração, mas parte de uma evolução histórica da universidade que a vincula cada vez mais às necessidades da sociedade. Talvez nunca tenha havido um período em que a universidade estivesse totalmente divorciada da sociedade - apesar da aparente hostilidade entre o campus e a comunidade nos séculos anteriores (PERKIN, 2007). Em sua lealdade à igreja e/ou às cidades-estado e na transmissão de conhecimento profissional, mesmo desde os tempos medievais, a universidade exercia certas funções práticas em relação ao mundo exterior. No entanto, uma mudança significativa ocorreu no século XIX, com a ligação mais estreita das universidades às indústrias emergentes e o desenvolvimento de novos cursos práticos, como engenharia, contabilidade e agricultura. O surgimento das universidades nos Estados Unidos, instaladas em extensas áreas, por meio de concessão de terras, na última parte do século XIX, talvez seja o exemplo mais marcante dessa nova tendência prática da universidade, criada explicitamente como era para apoiar o desenvolvimento agrícola e industrial em áreas até então não atendidas pelo ensino superior (MCDOWELL, 2003). A 'universidade de desenvolvimento' nos países recém-independentes da África após a Segunda Guerra Mundial continuou essa tradição, com uma ênfase fortemente igualitária, buscando se engajar na elaboração de políticas e atender às regiões mais pobres de seus países (COLEMAN, 1986).

Desde o final do século XX, os laços entre universidade e sociedade assumiram uma dimensão econômica mais explícita. As universidades agora têm a tarefa de serem centros de inovação - particularmente em tecnologia, no coração de uma vibrante rede de empreendedores e empresas derivadas - a universidade de "terceira geração" nos termos de Wissema (2009). A mudança na função de produção de conhecimento das universidades foi conceituada em termos do conhecimento dos Modos 1 e 2 (GIBBONS et al., 1994), o primeiro - a pesquisa acadêmica tradicional, disciplinar e aberta - sendo substituída por pesquisa aplicada e multidisciplinar com fins práticos imediatos. A mudança do papel da universidade está fortemente ligada ao surgimento da economia do conhecimento e ao papel importante atribuído à inovação tecnológica e às habilitações de alto nível na força de trabalho (GUNN; MINTROM, 2016). A avaliação do impacto também pode estar ligada a mudanças mais amplas na gestão do setor público, com o aumento da

performatividade e a substituição da confiança profissional pela prestação de contas (FIELDING, 2003; NIXON, 2004).

As discussões acima destacam as influências da economia política no surgimento do impacto, por exemplo, novos padrões de governança, as pressões crescentes para justificar o uso de fundos estatais cada vez menores e a necessidade de gerar fundos privados com a venda de produtos de valor econômico a indivíduos e empresas. No entanto, também podemos apontar raízes culturais e epistemológicas para a mudança em direção ao impacto no contexto da pós-modernidade (Barnett, 2004), com o questionamento da verdade e moralidade absolutas – e, portanto, do papel da universidade, como descrito em muitos relatos da instituição (READINGS, 1996; SANTOS, 2004), levando a um ônus crescente da instituição para justificar sua existência por meio de demonstrações de valor. Desde a década de 1970, tem havido uma atenção crescente à obrigação dos cientistas para a sociedade e a novas formas de avaliar a pesquisa, levando a debates em torno da relevância e utilização da pesquisa (MARTIN, B., 2011; WALTER et al., 2003; WEISS, 1979).

Como mencionado acima, surgiu em 2014 no REF um forte e proeminente impacto. Exemplos de projetos apresentados incluem o aprimoramento da compreensão pública do conflito Israel-Palestina, a introdução de um novo padrão internacional de sonoridade para uso na indústria, reduzindo as emissões de dióxido de carbono dos motores Ford e influenciando o apoio de assistência social do governo (JUMP, 2015). Um ponto chave é que o impacto, nesse sentido, é entendido como não acadêmico: simplesmente produzir graduados bem formados ou pesquisa de alta qualidade não é considerado impacto, mesmo quando há uma mudança tangível (por exemplo, a adoção de uma nova teoria dentro da comunidade de pesquisa). O impacto, portanto, envolve não apenas o movimento da universidade para a sociedade externa, mas também da comunidade acadêmica para a não acadêmica. Formas comuns de impacto são influências nas políticas, criação de novos produtos ou patentes e aceitação de ideias ou tecnologias pelas comunidades locais. Conforme definido pelo guia REF, o impacto é "um efeito, mudança ou benefício para a economia, sociedade, cultura, políticas ou serviços públicos, saúde, meio ambiente ou qualidade de vida, além da academia" (REF, 2011, p. 26). O guia REF continua:

"O impacto inclui, (mas não está limitado a), um efeito, alteração ou benefício para:

- a atividade, atitude, consciência, comportamento, capacidade, oportunidade, desempenho, política, prática, processo ou entendimento;
- público, beneficiário, comunidade, círculo eleitoral, organização ou indivíduos;
- em qualquer localização geográfica, local, regional, nacional ou internacional."

Research Councils UK definem assim o impacto

(...) a evidente contribuição que uma excelente pesquisa traz para a sociedade e a economia. Isso ocorre de várias maneiras – por meio da criação e compartilhamento de novos conhecimentos e inovações; invenção de novos produtos, empresas e empregos inovadores; desenvolvimento e melhoria de novos serviços e políticas públicas existentes; melhorando a qualidade de vida e saúde; e muitos mais (2017, n.p.).

Pode-se ver aqui que, na maneira que é utilizado nos círculos de políticas de ensino superior (por exemplo, no Reino Unido), a noção de impacto tem um sentido exclusivamente positivo. Entende-se como o processo pelo qual o conhecimento benéfico gerado pela universidade traz mudanças desejáveis na sociedade (impactos negativos - os chamados "grimpacts" - embora certamente possíveis geralmente não são contemplados).

Como uma desambiguação inicial, é importante mencionar também o uso altamente proeminente do termo 'impacto' na publicação acadêmica, em particular no fator de impacto dos periódicos científicos pela Clarivate Analytics. Esse uso se afasta do sentido descrito acima no que diz respeito ao impacto na comunidade acadêmica - nesse caso, o número de citações de um artigo dentro de um determinado período de tempo - embora também reflita a preocupação de que a pesquisa e os estudos acadêmicos 'sejam divulgadas' e tenham exposição e influência. Uma dimensão relevante da publicação acadêmica contemporânea é a ênfase no acesso aberto, a fim de garantir que os frutos da pesquisa sejam acessados e utilizados pelo maior número de comunidades: por exemplo, a exigência dos conselhos de pesquisa do Reino Unido de que as publicações resultantes das pesquisas que eles financiaram serão colocadas em repositórios de acesso aberto. Em Walter et al. (2003) essas formas de impacto por meio da disseminação da pesquisa são denominadas "conceituais", em contraste com "diretas" ou "instrumentais", as últimas correspondendo a impactos na comunidade não acadêmica; Research Councils UK (2017) faz uma distinção semelhante entre os impactos "acadêmicos" e "econômicos e sociais". O foco deste artigo, no entanto, será principalmente nas formas "direta" ou "econômica e social", uma vez que é esse sentido que apresenta o desafio mais substancial para nossa compreensão do papel da universidade e do trabalho acadêmico.

As declarações acima mencionadas do REF e do Research Councils UK fornecem uma definição satisfatória do conceito e, embora estejam explicitamente relacionadas à pesquisa, também são relevantes para o ensino. No entanto, ocultam as complexidades significativas do processo, envolvendo questões de natureza descritiva e normativa. As orientações REF mencionadas acima estipulam os tipos de impacto previstos (por exemplo, atitudes ou comportamento), a gama de beneficiários (por exemplo, indivíduo, comunidade) e a localização (local, regional, etc.). O ESRC também propõe formas distintas de impacto:

**Instrumental:** influenciar o desenvolvimento de políticas, práticas ou provisão de serviços, moldar a legislação, alterar o comportamento;

**Conceitual:** contribuir para a compreensão das questões políticas, reformular os debates; e,

**Capacitação:** por meio do desenvolvimento de habilidades técnicas e pessoais (ESRC, n.d.).

Além disso, a avaliação do REF tem dois componentes, alcance e significado: o primeiro, o elemento da amplitude e o segundo, o da profundidade. O primeiro deles diz respeito aos beneficiários do impacto, enquanto o segundo diz respeito ao elemento distinto da força do impacto. Em termos de beneficiários, às vezes chamados de 'comunidades de usuários', têm sido feitas distinções entre beneficiários primários e secundários (UPTON et al., 2014). Também pode haver uma possibilidade de beneficiários não humanos - como elementos do ambiente natural - embora com a visão de que acabaria por haver algum benefício humano. No entanto, embora uma série de distinções importantes sejam feitas nesses

documentos, os esquemas descritos acima não fornecem uma estrutura satisfatória para a compreensão da dinâmica do processo como um todo.

### **Uma estrutura analítica para o impacto**

Para ir além da retórica do impacto, é necessária uma estrutura analítica mais abrangente para identificar seus elementos constituintes. Na sua forma mais redutora, o impacto é visto como "sim ou não": uma pesquisa ou ensino está tendo um impacto, ou não. Uma visão um pouco expandida reconhecerá a extensão desse impacto - uma qualidade que podemos denominar intensidade. No entanto, para entender completamente o impacto, também precisamos saber que tipo de influência está envolvida, quem está exercendo essa influência, sobre quem e por que meios. Podemos conceituar o impacto das universidades, portanto, em termos de seis elementos, descritos em maiores detalhes abaixo: 1. Fonte; 2. Formato; 3. Trajetória; 4. Intensidade; 5. Escala de tempo; 6. Destino.

#### **Fonte**

Esse elemento está relacionado à origem do impacto, seja em termos de atores ou atividades. O impacto deriva de um indivíduo, um grupo, uma instituição ou todo o sistema? E surge de um projeto de pesquisa, de uma forma de ensino ou de outra atividade? Esse elemento também chama nossa atenção para a motivação do impacto: se a atividade em questão foi conduzida e projetada pelos próprios atores ou encomendada em resposta à demanda externa.

#### **Formato**

A natureza do impacto é um aspecto que foi discutido extensivamente nos debates atuais e na literatura. Como visto acima, o ESRC (n.d.) os categoriza em instrumental, conceitual ou capacitação. Também podemos pensar em termos de impacto econômico, social, cultural, político ou tecnológico e assim por diante, ou considerar uma combinação destes. Outra maneira de categorizar é de acordo com 'atividade, atitude, conscientização, comportamento, capacidade, oportunidade, desempenho, política, prática, processo ou entendimento', como visto acima na orientação REF (2011, p. 26). Uma questão interessante é levantada aqui sobre até que ponto a forma de impacto é contemplada dentro da atividade original (por exemplo, um projeto de pesquisa) ou se materializa apenas ao atingir seus destinos (por exemplo, em sua aplicação na indústria).

#### **Trajetória**

O terceiro elemento refere-se ao veículo, meio ou processo por meio do qual o impacto ocorre. É, por exemplo, por meio da disseminação de resultados de pesquisas para formuladores de políticas, formação de valores em estudantes de graduação ou estabelecimento de uma patente para um produto inovador? As trajetórias podem exibir diferentes graus de intencionalidade: em alguns casos, um projeto pode ter construído um plano de impacto com resultados especificados; em outros, pode ter ocorrido um impacto significativo de maneiras inteiramente aleatórias. Dada a diversidade de atividades desenvolvidas pela universidade contemporânea, os caminhos pelos quais o impacto na sociedade pode ocorrer são diversos, conforme indicado pela estrutura proposta por Oketch et al. (2014), por exemplo. Ashwin (2016) apresenta a ideia de um 'dispositivo de tradução' mediando deste modo a produção de conhecimento e o impacto na sociedade.

## Intensidade

Os próximos dois elementos descrevem qualidades específicas do próprio impacto: no caso de intensidade, a força ou profundidade da influência, que corresponde ao elemento de 'significância' no REF (2011). Como podemos entender a intensidade depende significativamente da forma de impacto em questão - se estamos nos referindo a mudanças de atitudes ou a aumentos do PIB nacional; ou se estamos nos referindo à resolução de conflitos ou à eficiência de combustível.

## Escala de tempo

O momento do impacto - quanto tempo leva desde a condução original da atividade até o surgimento de um efeito no destino - é altamente variável. As diferenças podem dever-se aos tipos de trajetória (conforme descrito acima), ou à sua forma, ou simplesmente ao volume de recursos disponíveis para divulgação. É importante observar as interações entre esse elemento e o anterior: em alguns casos, pode haver um impacto intenso para começar, mas que se dissipa rapidamente; em outros, o impacto pode demorar a surgir, mas se mostra altamente significativo em longo prazo.

## Destino

Finalmente, há a questão do destinatário ou benfeitor do impacto. É individual ou coletivo? Qual é a distribuição equitativa dos benefícios? Esse elemento é abordado nas orientações do REF 2014 por meio da noção de 'alcance' e distinções entre diferentes tipos de comunidades de usuários. Noções de retornos públicos e privados também são relevantes aqui, com impacto restrito a indivíduos ou empresas específicas, ou no caso de bens não concorrentes e não excludentes, potencialmente para o benefício de todos (MARGINSON, 2011).

Esses elementos podem ser usados na análise empírica, para avaliar o processo, os participantes e os efeitos e, portanto, avaliar quais tipos de impacto são possíveis e sob quais circunstâncias. Como será explorado mais adiante, gostaríamos de problematizar as possibilidades de isolar esses elementos, por exemplo, na determinação de uma única fonte de impacto. No entanto, há também uma série de questões normativas sobre as formas de impacto que são consideradas mais desejáveis (deveríamos priorizar o crescimento econômico ou a coesão social?) E a distribuição ideal dos benefícios (devemos nos concentrar nos mais marginalizados da sociedade ou maximizar o benefício agregado?).

Tomemos o exemplo de um projeto de pesquisa (ficcional) sobre adoçantes naturais. A fonte do impacto é um projeto de pesquisa de várias instituições no Paraguai sobre a composição e os usos da planta de estévia. A pesquisa está sendo realizada em conjunto com um grande fabricante de bebidas, e as descobertas são retomadas imediatamente pela empresa (escala de tempo), além de serem posteriormente divulgadas na esfera pública, menos o material comercialmente sensível (trajetória). O destino e a forma do impacto são múltiplos e a intensidade é variável: benefícios econômicos significativos para a empresa; algum ganho financeiro para os agricultores paraguaios; uma nova variedade de refrigerantes com baixas calorias para os consumidores; e perda de terras e destruição ambiental para grupos indígenas no país.

O que o esquema nos mostra é que é inútil ver 'impacto' de maneira unitária. De fato, é um processo múltiplo que opera através de diversos canais e envolve múltiplos atores e que não pode ser determinado como inerentemente positivo ou negativo. 'Ter impacto' é, portanto, um critério lamentavelmente inadequado para as



universidades ou para a pesquisa, tanto em termos de compreensão descritiva do que está acontecendo quanto na avaliação normativa. Estas estão entre as complexidades que serão descritas na seção a seguir.

### **Cinco perigos**

A crítica do impacto que se segue deve ser vista à luz dos abundantes argumentos a favor da noção. O mundo contemporâneo enfrenta alguns desafios urgentes em termos de destruição ambiental, mudança climática, escassez de água, além de conflitos armados persistentes, populações deslocadas, pobreza severa e desigualdades. A universidade seria no mínimo negligente e, a maioria pensaria, moralmente culpável, se não fizesse tudo ao seu alcance para enfrentar esses desafios. Além disso, ao receber fundos públicos para suas atividades (em quantidades decrescentes, mas ainda substanciais), ela tem uma obrigação correspondente de trabalhar no interesse público.

Além disso, em seu corpo discente, a universidade recebe pessoas que dependem da instituição para forjar seus meios de subsistência e garantir sua segurança financeira e bem-estar, e, portanto, é responsável perante esses indivíduos (MCCOWAN, 2015). Embora a evidência empírica nem sempre seja conclusiva, há uma extensa pesquisa mostrando a influência benéfica da educação superior na vida dos graduados, não apenas em termos de melhoria de suas perspectivas salariais, mas também em relação à sua saúde e nutrição, capacitação e engajamento na comunidade e na vida e esfera política. Vista do ponto de vista do coletivo, a educação superior demonstrou ter impactos positivos em relação à democracia, governança, atitudes em relação à diversidade racial, proteção ambiental e redução das taxas de criminalidade, entre outros (BRENNAN et al., 2004; BYNNER; EGERTON, 2001; MCMAHON, 2009; OKETCH et al., 2014; SALL et al., 2003).

O argumento apresentado aqui não é que a universidade não pode ou não deve ter um impacto positivo na sociedade - esses benefícios são extensos e essenciais em nosso contexto contemporâneo e, na verdade, são subestimados. O problema está nas maneiras particulares pelas quais a agenda de impacto foi conceitualizada e implementada. Cinco desses perigos estão descritos abaixo. Alguns desses pontos foram amplamente reconhecidos no debate público e no número moderado de publicações sobre o tema, particularmente a ameaça à pesquisa básica, o olhar de curto prazo, a ênfase na economia e dificuldades de avaliação (por exemplo, FIELDING, 2003; GUNN; MINTROM, 2016; WATERMEYER, 2016). Fielding afirma sobre a agenda de impacto na educação de maneira mais ampla:

Meu senso é que valoriza o que é de curto prazo, facilmente visível e facilmente mensurável. Também sinto que tem dificuldade em compreender e avaliar o que é complexo e problemático, o que é desigual e imprevisível, o que exige paciência e tenacidade (FIELDING, 2003, p. 289).

O primeiro dos pontos abaixo refere-se à questão normativa de que tipo de impacto é desejável que as universidades promovam. Os próximos dois abordam as questões analíticas descritivas sobre o impacto e como ele opera na prática, seguidos de uma consideração de como ele pode ser medido. O ponto final avalia quais podem ser as implicações da agenda de impacto para as universidades.

## A dimensão normativa

O primeiro desses riscos diz respeito ao fato de que as questões de impacto não são inteiramente técnicas, mas envolvem questões normativas morais e políticas. De acordo com a agenda da 'política baseada em evidências' e 'o que funciona' - o suposto movimento da tomada de decisões ideológica ou baseada em convenções para uma forma baseada inteiramente em evidências empíricas objetivas - o impacto é apresentado como um esforço neutro. Escusado será dizer que 'o que funciona' se baseia em uma pergunta anterior, a saber, o que queremos alcançar, e que, por sua vez, é baseado em valores fundamentais relacionados à vida humana, à natureza do ser e do conhecimento e à sociedade ideal.

As opiniões sobre os tipos de impacto que as universidades devem ter variam de foco, com algumas enfatizando benefícios econômicos, outras culturais e estéticas ou participação democrática e coesão social (a dimensão da forma descrita acima). Mesmo dentro de uma área específica, pode haver contestação: duas pessoas podem ter uma concepção puramente econômica da educação superior, mas uma pode estar focada na redução da pobreza absoluta e outra na maximização da renda nacional agregada através do fortalecimento dos sistemas bancários de investimento; as concepções políticas do papel da educação superior podem variar, desde inculcar uma ideologia nacional rígida até a promover a conscientização freireana e a transformação de base. Um esquema de microfinanciamento para as mulheres em Bangladesh pode, de uma perspectiva, ser visto como benéfico para capacitá-las em relação aos homens, enquanto de outra como travá-las em relações capitalistas exploradoras; o desenvolvimento de informações científicas acessíveis ao público é um objetivo louvável para alguns, mas, de uma perspectiva fundamentalista religiosa, está simplesmente reforçando falsas visões da origem do universo. Gunn and Mintrom (2017, n.p.) também discutem 'impactos controversos', citando 'fracking, organismos geneticamente modificados, nanotecnologias em alimentos e pesquisas com células-tronco'. Como, então, podemos falar simplesmente do impacto "positivo"?

A distribuição dos benefícios do impacto (a dimensão do destino) também envolve uma série de questões morais e políticas contestadas - ou seja, se predominam contribuição, necessidade, deserto, utilização ou algum outro critério. É importante, dessa maneira, distinguir entre bens públicos e privados produzidos, este último em seu sentido triplo de bens contáveis, um senso coletivo de bem e a esfera pública (MARGINSON, 2011). De fato, o impacto pode não envolver um ganho líquido para a sociedade como um todo: pode estar simplesmente fornecendo vantagem posicional para algumas pessoas em relação a outras, na linha da 'empregabilidade do jogo de soma zero' explorada em McCowan (2015).

Um problema central, portanto, é que a agenda de impacto assume não apenas que o impacto será positivo, mas também um consenso popular sobre a sociedade ideal, ou pelo menos a direção em que a sociedade deve se mover. Embora, a partir de um certo ponto de vista, a geração de novos conhecimentos e entendimentos seja sempre desejável, sua aplicação no mundo "real" levanta questões contestadas sobre as prioridades da sociedade e os valores políticos e morais que os sustentam.

## Relação linear

A segunda questão é a suposição de que a relação de impacto é linear - com ecos residuais do significado não metafórico do termo impacto, de um objeto em movimento atingindo outro. Nessa perspectiva, o conhecimento é produzido dentro

da universidade e, em seguida, é aplicado e transferido de alguma forma para os beneficiários fora da universidade. Oancea (2013b, p. 248) descreve isso como a abordagem de "elo de cadeia", avaliando "trajetórias de influência de insights de pesquisa a mudanças e benefícios não acadêmicos". Embora isso possa estar de acordo com nossa percepção convencional dos eventos, oculta os fluxos bidirecionais ou sutis que inevitavelmente ocorrem (SMITH et al., 2011). Estudantes e funcionários têm vidas fora e dentro da universidade e trazem para a instituição a aprendizagem, o assunto e os valores da sociedade. Além disso, como indicado na mudança de retórica nas instituições de 'transferência de conhecimento' para 'troca de conhecimento', há uma sensação de que as universidades devem tomar medidas para garantir que estejam absorvendo ideias e conhecimentos de outras comunidades, em vez de apenas divulgá-las. Santos (2004) chama isso de 'contra-extensão', em oposição ao papel convencional de 'extensão' das universidades em compartilhar seus conhecimentos com comunidades menos esclarecidas. Se as universidades são ou não bem-sucedidas nesse intercâmbio bidirecional democrático, em um sentido descritivo, é problemático reivindicar um simples movimento linear de dentro para fora.

Há um aspecto adicional nessa questão que reside na complexidade geral de causa e efeito. Embora possa parecer um ponto trivial, todas as ações têm inevitavelmente algum impacto no mundo ao redor - e de acordo com o chamado efeito borboleta, intervenções aparentemente pequenas e inconsequentes podem, em longo prazo, trazer mudanças significativas. O que está em jogo aqui, então, não é impacto versus nenhum impacto, mas qual o tipo de impacto desejado. Mesmo a tese rarefeita 'ficando empoeirada na prateleira' traz algum tipo de mudança na vida do acadêmico que a escreveu e nas poucas pessoas que a leram, e isso tem algum impacto na sociedade de alguma forma - e pode inesperadamente ser poderoso em longo prazo.

Uma outra dimensão desse ponto é a propriedade intelectual. Quando começamos a questionar o movimento linear do impacto, a fonte desse impacto se torna mais ambígua. As avaliações do impacto da pesquisa assumem que o crédito é devido à equipe de pesquisa, que os acadêmicos são os proprietários do impacto, que é entregue a outros (embora Smith et al. (2011) apontem que a avaliação de impacto faz isso em menor grau do que a avaliação convencional). No entanto, também podemos ver os receptores de impacto como merecedores de crédito, por sua abertura às ideias ou por sua capacidade de incorporar e contextualizar a teoria ou pesquisa em sua prática. Ashwin (2016) vai além, argumentando que é enganoso pensar em qualquer conhecimento acadêmico como atribuível aos pesquisadores em questão, pois se baseia em uma tradição mais longa de estudos que remonta a séculos; concepções convencionais de produção de conhecimento sendo excessivamente individualizadas e ignorando a construção coletiva de ideias. Essa ideia é apoiada pelos entrevistados em Oancea (2013b), que também enfatizam a dimensão coletiva, no sentido contemporâneo, e não histórico, das comunidades acadêmicas de todo o mundo que trabalham com problemas semelhantes.

### **Imprevisibilidade e atraso de tempo**

A ênfase no impacto geralmente leva ao imediatismo. Seja através de exigências políticas, requisitos de metodologia de pesquisa ou fluxos de financiamento, o impacto geralmente procurado é aquele que ocorre em um período de tempo relativamente curto após a ação da universidade. Assim, por exemplo, o envolvimento da comunidade em um programa de gerenciamento de água pode ter

efeitos imediatos em termos de permitir que a comunidade armazene e gerencie a água da chuva coletada de forma mais eficaz. No entanto, como amplamente reconhecido (por exemplo, GUNN; MINTROM, 2017), muitos impactos da universidade - incluindo os mais valiosos - não são desse tipo. Décadas passariam antes que a teoria da relatividade de Einstein fosse utilizada na navegação GPS. O sistema secundário tripartido alemão (imperfeitamente implementado no Reino Unido no período pós-guerra) parece uma réplica das ideias de Platão mais de dois mil anos antes sobre almas de ouro, prata e bronze e as formas correspondentes de educação necessárias. Quer consideremos isso um impacto positivo ou não, dificilmente se pode negar seu significado prático na mudança da sociedade. Em uma escala menor, grande parte do aprendizado adquirido durante o ensino superior pode se manifestar apenas na vida das pessoas - e, conseqüentemente, no trabalho que elas realizam e em sua influência sobre outras - muitos anos após a graduação. Não se trata apenas de observar o impacto somente após um longo período de tempo - a forma e a intensidade do impacto também podem se transformar ao longo do tempo, tornando-se mais fortes ou mais fracas, ou mesmo passando de positivo para negativo ou vice-versa.

Esse desafio ficou evidente em uma recente revisão em larga escala da pesquisa existente sobre o impacto das instituições terciárias em países de baixa renda (OKETCH et al., 2014). Muitas das influências na sociedade (seja através de ensino ou pesquisa) levam muitos anos para mostrar seus efeitos, e inevitavelmente se dissipam e se tornam mais ambíguas em termos de suas trajetórias naquele tempo, dificultando o estabelecimento de atribuição. Existem também dificuldades específicas em termos de direção da causalidade - mais comumente observadas no problema do 'ovo e da galinha' de determinar se o crescimento macroeconômico ou a expansão dos sistemas de ensino superior vem primeiro.

Conseqüentemente, a agenda de impacto pode afastar as universidades da pesquisa básica cuja relevância imediata pode não ser aparente, mas que em anos, décadas ou mesmo séculos pode trazer benefícios significativos à sociedade, em direção à pesquisa com relevância prática imediata, mas em uma escala menos ambiciosa. Preocupações semelhantes são levantadas pela mudança das pesquisas "básicas", "céus azuis", "orientadas pela curiosidade" ou "de fronteira" para a pesquisa aplicada no Modo 2. Em alguns casos, um certo grau de isolamento de demandas imediatas (MCCOWAN, 2017) pode ser benéfico para agendas de longo prazo.

Um outro ponto diz respeito à imprevisibilidade. As universidades são máquinas de impacto que podem ser simplesmente programadas para produzir um efeito específico? O que sabemos sobre os processos de ensino e aprendizagem, por um lado, e as pesquisas e estudos acadêmicos, por outro, nos dizem que não é assim.

A imprevisibilidade inerente a ambos os empreendimentos significa que prever o impacto sempre será um desafio. Essa característica da vida acadêmica é aparente para os que trabalham nas universidades, com a natureza acidental do impacto destacada pelos entrevistados no estudo de Oancea (2013b). De fato, isso não é necessariamente lamentável, pois podemos ver a indescritibilidade e a espontaneidade da aprendizagem e da investigação como parte de sua riqueza (MCCOWAN, 2009). Upton et al. (2014: 359) argumentam dessa maneira para 'uma mudança de foco dos resultados da troca de conhecimento para o processo de engajamento entre acadêmicos e audiências externas' com essa abordagem baseada em processos por curiosidade intelectual e 'conversas interpretativas',

permitindo a ocorrência de 'benefícios inesperados'. Também podemos argumentar que é necessário fracassar. Para incentivar uma investigação profunda, desafiar normas e garantir avanços potencialmente significativos, precisamos permitir um espaço para falhas, sem aparente impacto emergente de um determinado projeto.

A consecução de objetivos concretos é incerta em um sentido empírico. Podemos fornecer estímulos específicos para os alunos, mas nunca podemos ter certeza do que de fato eles assimilarão. Da mesma forma, esses objetivos falsificam a natureza da pesquisa: como Collini (2012: 55) afirma, 'o impulso para a compreensão nunca pode aceitar um ponto de parada arbitrário, e a crítica sempre pode, em princípio, revelar que qualquer ponto de parada aceito atualmente é em última análise arbitrário'. Esse ponto reflete uma consideração mais profunda de que "impacto" no sentido de um resultado é uma ilusão, de que tudo é processo observado em diferentes estágios – como observa Dewey (1974, p. 100): 'nada acontece que é final no sentido de que não faz parte de um fluxo contínuo de eventos'. Em resumo, determinar e alcançar objetivos específicos é inviável, mas também pode ser visto como tendo um efeito indesejável na natureza da aprendizagem e da investigação, ocultando resultados inesperados que podem acabar sendo os mais significativos e, ironicamente, impactantes.

### **Medição**

Grande parte do debate acadêmico (por exemplo, GUNN; MINTROM, 2017; PENFIELD et al., 2014; UPTON et al., 2014) sobre o impacto concentrou-se em como deve ser medido (de fato, uma desvantagem disso foi a falta de atenção a outros aspectos, de certa forma mais profundos, da questão). Mesmo que se demonstre que o impacto pode ser alcançado pelas universidades e que seja desejável que elas o alcancem, ainda existem dúvidas significativas sobre nossa capacidade de identificar e avaliar esse impacto. O REF no Reino Unido utiliza estudos de caso para medir o impacto, envolvendo um tratamento principalmente narrativo da pesquisa e sua aceitação em diferentes esferas. No entanto, há quem defenda uma avaliação inteiramente métrica do impacto, que permita maior objetividade e comparabilidade (JUMP, 2015). Quando relacionado ao ensino superior, o termo geralmente não é usado no sentido mais técnico associado à avaliação de impacto - ou seja, levar em conta (e medir por meio de pesquisa experimental ou quase-experimental) o contrafactual, o estado das coisas que teriam pertencido se a intervenção não tivesse sido feita. Em vez disso, o uso mais geral comum em políticas e debates sobre o ensino superior é mais parecido com o 'resultado' (SIEGFRIED et al., 2007). Oancea (2013b) destaca as tensões entre a causa contrafactual subjacente à responsabilidade baseada no desempenho e as noções fluidas sensíveis ao contexto de impacto.

Também há dificuldades em relação à atribuição: é muito difícil estabelecer com certeza que uma determinada mudança na sociedade é exclusiva ou mesmo parcialmente atribuível a uma ação realizada por uma universidade. Tão problemáticos talvez sejam os destinos do impacto: onde olhamos pode ser determinado a priori por nossas preferências ou preconceitos, ou simplesmente por nossa incapacidade de rastrear e identificar todas as várias influências decorrentes de nosso trabalho.

Um último ponto diz respeito à comensurabilidade. As avaliações quantitativas do impacto - e mesmo qualitativas em alguns casos - pressupõem que podemos comparar entre diferentes casos e diferentes formas de impacto. No entanto, é altamente duvidoso se podemos classificar significativamente o impacto de um

projeto que promove a inovação tecnológica para impulsionar o crescimento macroeconômico contra aquele que promove a compreensão mútua entre diversos grupos étnicos da comunidade local. Podemos dizer qual é o impacto "maior"?

Em última análise, sempre existe o perigo (visto em todas as esferas da sociedade) da cauda abanando o cão: que as formas de medição possíveis (ou consideradas preferíveis) acabem determinando o que entendemos como impacto e condicionando nosso trabalho na prática. Esses riscos de comportamento distorcido, de jogar no sistema e até de falsificar evidências foram observados em outros níveis do sistema educacional e em outras partes do ensino superior (CHUBB; WATERMEYER, 2017; MARTIN, B., 2011; SMITH et al., 2011). Com recursos significativos associados a essas avaliações, o cenário é altamente provável - e também reforçará algumas das tendências descritas acima, de um processo linear, particular da universidade, previsível e de curto prazo.

### **Instrumentalização**

Pode-se considerar que o ensino superior tem um valor intrínseco ou instrumental - dependendo se a aprendizagem é considerada valiosa em si mesma ou, em alternativa, apelando para justificativas externas (ou seja, se temos uma compreensão maior de nós mesmos e do mundo ao nosso redor, de constituir bem-estar e uma vida próspera, ou apenas o faz na medida em que atua como um canal para aumentar a renda, etc.). As universidades ao longo da história variaram na ênfase colocada nos benefícios intrínsecos ou instrumentais, mas, de um modo geral, ambas as formas de valor coexistem e não são mutuamente exclusivas (MCCOWAN, 2016b). A ênfase no impacto prioriza claramente os benefícios instrumentais do ensino superior. De fato, não é impossível que o conhecimento visto como intrinsecamente valioso tenha impacto: por exemplo, um estudo de pesquisa antropológica pode ter sido realizado puramente com o objetivo intrínseco de desenvolver a compreensão das origens humanas, mas, na prática, serviu para empoderar um grupo étnico e levar a mudanças na esfera política. Na prática, a incorporação de métricas de impacto em avaliações de pesquisa como a do Reino Unido ocorreu ao lado de indicadores tradicionais da qualidade da pesquisa - ainda está muito longe do instrumentalismo puro da universidade "sem conteúdo" (READINGS, 1996; LEE, 2017). No entanto, na maioria das vezes, a agenda de impacto implica uma desclassificação do intrínseco e seu retrato como uma visão bastante preciosa, auto-indulgente ou antiquada.

Este artigo não está tentando promover uma concepção fundamentalista de universidade justificada apenas por sua preservação e transmissão de conhecimentos auto-evidentemente verdadeiros: os benefícios instrumentais do ensino e da pesquisa são válidos e necessários. O essencial - na promoção do benefício instrumental - é que não ignoramos completamente o valor intrínseco. No caso da universidade, essa condição reside em uma apreciação da compreensão humana - e na busca da compreensão - como atividades valiosas que não exigem mais justificativas.

A instrumentalização, quando ligada a objetivos específicos e definidos externamente, reduz a autonomia institucional e a liberdade acadêmica, conforme destacado por vários pesquisadores (SMITH et al., 2011; WATERMEYER, 2016). Uma preocupação adicional é que o instrumental é muitas vezes conceitualizado em termos restritos, concentrando-se principalmente no econômico (de acordo com UPTON et al. (2014), essa tendência é mais comum entre os órgãos do governo do que entre os acadêmicos). Essa ênfase é historicamente contingente, dadas as

formas de competição econômica que existem entre os estados-nação: em épocas anteriores, o poder militar ou a construção da nação poderiam ter sido objetivos mais importantes. Enquanto no Reino Unido os conselhos de pesquisa e o REF reconheciam uma variedade de diferentes formas de impacto, houve uma tendência a se concentrar em objetivos econômicos, em vez de políticos, culturais e intelectuais, ou alternativamente em subordinar os últimos aos primeiros (JUMP, 2015; RESEARCH COUNCILS UK, 2017; RESEARCH COUNCIL ECONOMIC IMPACT GROUP, 2006). Um caso em questão é o esforço atual realizado pelas ciências humanas para demonstrar sua validade através de seu impacto no crescimento econômico, por exemplo, na indústria de mídia (BELFIORE, 2014; OANCEA, 2013b).

### **Rumo à intrínseca generativa**

As seções acima resumiram vários riscos postos pela agenda de impacto - alguns dos quais obtiveram ampla atenção em debates públicos e na literatura, outros menos. Outras preocupações também foram levantadas - Phipps (2014) aponta os perigos pessoais para os acadêmicos ao expressar publicamente visões controversas sobre gênero e sexualidade, por exemplo. Ben Martin (2011) argumenta que os custos financeiros da avaliação de impacto são tão grandes que superam quaisquer benefícios potenciais. Também podemos apontar tendências mais amplas de mudanças no trabalho acadêmico, aumento da pressão sobre os professores, desatenção e perda da confiança (MACFARLANE, 2011). No entanto, não está sendo discutido neste artigo que a avaliação do impacto da pesquisa em sua atual forma incipiente é necessariamente uma influência perniciosa - a inclusão no REF, por exemplo, é relativamente moderada e, de fato, reconhece alguns aspectos importantes do reconhecimento da pesquisa (FRANCIS, 2011). No entanto, a tendência é que essas ênfases expandam sua proeminência e alcance em diferentes aspectos do trabalho da universidade e, finalmente, para que o valor da universidade como um todo seja determinado exclusivamente por seu impacto.

O principal perigo destacado aqui é que, quando começa a dominar, a ênfase no impacto pode minar a prática da investigação que está no coração da universidade. Em vez disso, este artigo defende uma conceitualização diferente, que poderíamos chamar de intrínseca generativa. De acordo com essa concepção, o impacto das universidades é orgânico para sua prática intrinsecamente valiosa. Ou seja, o ensino e a pesquisa são orientados de todo o coração para o aprofundamento da compreensão - de nós mesmos, de nossas sociedades e do universo - o processo que Collini (2012, p. 92) denomina 'estendendo a compreensão humana por meio da investigação aberta'. Esse entendimento, juntamente com a prática da própria investigação, não precisa de mais justificativas. No entanto, daí emerge uma gama de resultados instrumentalmente valiosos, que não são totalmente previsíveis ou sujeitos a controle, mas que, no entanto, trazem benefícios significativos para a sociedade em muitas esferas. Alguns desses benefícios podem ser imediatos, enquanto outros só se manifestam após anos, décadas ou mesmo séculos. Os benefícios instrumentais são valorizados, mas não esvaziam o conteúdo da universidade, e o valor desta última não pode ser julgado por critérios predefinidos. Como tal, a ideia do intrínseco generativo atua como uma espécie de reconciliação de abordagens deontológicas e consequencialistas.

Retornando ao quadro descrito acima - de origem, forma, trajetória, intensidade, escala de tempo e destino - a noção de intrínseca generativa tem implicações importantes. A primeira é que a fonte do impacto será a busca do

próprio entendimento humano - ou seja, atividades intrinsecamente valiosas, e não apenas meios para alcançar fins externos. Embora essas atividades possam ser promovidas, financiadas ou comissionadas externamente, os atores envolvidos reterão autonomia, de acordo com os processos de investigação abertos e diálogos nos quais estão envolvidos. O elemento de trajetória se torna muito importante nessa concepção, como também argumentado por Upton et al. (2014), em sua ênfase no processo e não no resultado: não apenas o ensino e a pesquisa iniciais devem ser caracterizados por uma investigação aberta, mas a passagem dessas ideias para os beneficiários também deve ser dialógica e aberta à contestação e transformação. Como discutido acima, os elementos de intensidade, escala de tempo e, às vezes, destino serão imprevisíveis em muitos casos; além disso, embora a forma do impacto corresponda, em muitos casos, à atividade original, pode haver benefícios inesperados – por exemplo, um projeto de pesquisa arqueológica que gera fontes inesperadas de renda turística para uma comunidade local ou um curso de administração que, em vez de produzir executivos maleáveis, desencadeia uma campanha contra práticas corporativas antiéticas.

A ênfase principal na investigação aberta discutida aqui não é, obviamente, equivalente a afirmar que as universidades não devem ter responsabilidade perante a sociedade ou não devem estar abertas a ela. Conforme argumentado por Christopher Martin (2011, p. 617), embora não se justifique (filosoficamente) que o financiamento da pesquisa seja "valorizado apenas na medida em que pareça ter valor óbvio, claro, de curto prazo, social ou econômico", há um requisito para o envolvimento público: 'reivindicações normativas aplicáveis à comunidade em geral devem ser examinadas pelo público de alguma forma como uma condição necessária de sua legitimidade ou justificabilidade'. Como dito acima, dados os desafios significativos que a comunidade global enfrenta e as graves desigualdades, existe um ônus nas universidades de contribuir firmemente para melhorar o bem-estar, reduzir a pobreza e promover a justiça social. Além disso, as fronteiras entre universidade e sociedade devem permanecer abertas e porosas, tanto em termos de atores quanto de ideias. No entanto, responsabilidade e abertura não são equivalentes à orientação do trabalho da universidade em direção a impactos imediatos e diretos, estritamente concebidos, e o último pode de fato trabalhar contra o primeiro de maneiras inesperadas.

Por fim, o que as universidades devem fazer é o que fazem de melhor - envolver-se na exploração individual e coletiva da humanidade e do universo, de modo a aprimorar e aprofundar o conhecimento e a compreensão (esses processos incluem aqueles tradicionalmente entendidos como ensino e entendidos como pesquisa). Conhecimento e entendimento inevitavelmente terão impactos positivos, embora nem sempre seja possível prever exatamente o que, quando ou como. A mudança que sem dúvida precisa ocorrer nas universidades é uma abertura para a sociedade - uma vontade de compartilhar e, principalmente, de receber dessas comunidades externas - mesmo sem motivações comerciais. Essa forma de porosidade pode prevenir as limitações do modelo de universidade da torre de marfim, mas não implica o abandono da investigação intelectual, denominada como pesquisa orientada pela curiosidade, básica ou de fronteira. Essas formas de investigação, com um papel intrínseco generativo, oferecem paradoxalmente a maior chance de as universidades terem um impacto benéfico duradouro na sociedade.

A fábula de Esopo da galinha dos ovos de ouro vem à mente. Prosseguir com a agenda de impacto pode realmente ser semelhante ao abate da galinha na crença de que suas entranhas são de ouro maciço, apenas para descobrir que não, e agora



morta, ela é incapaz de continuar botando seus ovos de ouro. A natureza extravagante e indisciplinada da produção de conhecimento nas universidades pode ser frustrante para os formuladores de políticas, mas talvez não exista outra maneira de obter insights e avanços verdadeiramente notáveis no conhecimento, a não ser através de uma investigação crítica aberta e não direcionada.

## References

- ASHWIN, P. (2016) 'From a teaching perspective, "impact" looks very different'. *Times Higher Education*, 21 March. Online. [www.timeshighereducation.com/blog/teaching-perspective-impact-looks-very-different](http://www.timeshighereducation.com/blog/teaching-perspective-impact-looks-very-different) (accessed 3 May 2018).
- BARNETT, R. (2004) 'The purposes of higher education and the changing face of academia'. *London Review of Education*, 2 (1), 61–73.
- BELFIORE, E. (2014) "'Impact", "value" and "bad economics": Making sense of the problem of value in the arts and humanities'. *Arts and Humanities in Higher Education*, 14 (1), 95–110.
- BRENNAN, J., KING, R. AND LEBEAU, Y. (2004) *The Role of Universities in the Transformation of Societies: Synthesis report*. London: Association of Commonwealth Universities and the Open University
- BYNNER, J. AND EGERTON, M. (2001) *The Wider Benefits of Higher Education*. Report by the Wider Benefits of Learning Research Centre, Institute of Education, University of London.
- CHUBB, J. AND WATERMEYER, R. (2017) 'Artifice or integrity in the marketization of research impact? Investigating the moral economy of (pathways to) impact statements within research funding proposals in the UK and Australia'. *Studies in Higher Education*, 42 (12), 2,360–72.
- COLEMAN, J.S. (1986) 'The idea of the developmental university'. *Minerva: A Review of Science, Learning and Policy*, 24 (4), 476–94.
- COLLINI, S. (2012) *What are Universities For?* London: Penguin. Dewey, J. (1967) 'The continuum of ends-means'. In Archambault, R. (ed.) *John Dewey on Education: Selected writings*. Chicago: University of Chicago Press, 97–107. ESRC (Economic and Social Research Council) (n.d.) 'What is impact?'. Online. [www.esrc.ac.uk/research/impact-toolkit/what-is-impact/](http://www.esrc.ac.uk/research/impact-toolkit/what-is-impact/) (accessed 22 April 2018).
- FIELDING, M. (2003) 'The impact of impact'. *Cambridge Journal of Education*, 33 (2), 289–95.
- FRANCIS, B. (2011) 'Increasing impact? An analysis of issues raised by the impact agenda in educational research'. *Scottish Educational Review*, 43 (2), 4–16.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. AND TROW, M. (1994) *The New Production of Knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: SAGE Publications.
- GUNN, A. AND MINTROM, M. (2016) 'Higher education policy change in Europe: Academic research funding and the impact agenda'. *European Education*, 48 (4), 241–57.
- GUNN, A. AND MINTROM, M. (2017) 'Five things to consider when designing a policy to measure research impact'. *The Conversation*, 12 January. Online. <http://theconversation.com/fivethings-to-consider-when-designing-a-policy-to-measure-research-impact-71078> (accessed 22 April 2017).
- ILIE, S. AND ROSE, P. (2016) 'Is equal access to higher education in South Asia and sub-Saharan Africa achievable by 2030?'. *Higher Education* 72 (4), 435–55.
- JUMP, P. (2015) 'The impact of impact'. *Times Higher Education*, 19 February. Online. [www.timeshighereducation.com/features/the-impact-of-impact/2018540.article](http://www.timeshighereducation.com/features/the-impact-of-impact/2018540.article) (accessed 3 May 2018).

- LEE, S.T. (2017) 'The Structure of a University: A Karatanian interrogation into instrumentalism, idealism and community in postwar British higher education, 1945–2015'. Unpublished PhD thesis, Birkbeck University.
- MACFARLANE, B. (2011) 'The morphing of academic practice: Unbundling and the rise of the paraacademic'. *Higher Education Quarterly*, 65 (1), 59–73. Marginson, S. (2011) 'Higher education and public good'. *Higher Education Quarterly*, 65 (4), 411–33.
- MARGINSON, S. (2016) 'The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems'. *Higher Education*, 72 (4), 413–34.
- MARTIN, B. (2011) 'The Research Excellence Framework and the 'impact agenda': Are we creating a Frankenstein monster?'. *Research Evaluation*, 20 (3), 247–54.
- MARTIN, C. (2011) 'Philosophy of education in the public sphere: The case of "relevance"'. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 615–29. McCowan, T. (2009) *Rethinking Citizenship Education: A curriculum for participatory democracy*. London: Continuum.
- MCCOWAN, T. (2015) 'Should universities promote employability?'. *Theory and Research in Education*, 13 (3), 267–85.
- MCCOWAN, T. (2016a) 'Three dimensions of equity of access to higher education'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46 (4), 645–65.
- MCCOWAN, T. (2016b) 'Universities and the post-2015 development agenda: An analytical framework'. *Higher Education*, 72 (4), 505–23.
- MCCOWAN, T. (2017) 'Higher education, unbundling and the end of the university as we know it'. *Oxford Review of Education*, 43 (6), 733–48.
- McDowell, G. (2003) 'Engaged universities: Lessons from the land-grant universities and extension'. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 585 (1), 31–50.
- MCCOWAN, W. (2009) *Higher Learning, Greater Good: The private and social benefits of higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- NIXON, J. (2004) 'Education for the good society: The integrity of academic practice'. *London Review of Education*, 2 (3), 245–52.
- OANCEA, A. (2013a) 'Buzzwords and values: The prominence of "impact" in UK research policy and governance'. *Research Trends*, 33, 6–8.
- OANCEA, A. (2013b) 'Interpretations of research impact in seven disciplines'. *European Educational Research Journal*, 12 (2), 242–50.
- OKETCH, M., MCCOWAN, T. AND SCHENDEL, R. (2014) *The Impact of Tertiary Education on Development: A rigorous literature review*. London: Department for International Development.
- OVSEIKO, P., OANCEA, A. AND BUCHAN, A. (2012) 'Assessing research impact in academic clinical medicine: A study using Research Excellence Framework pilot impact indicators'. *BMC Health Services Research*, 12 (478), 1–23.
- PARKER, J. AND VAN TEIJLINGEN, E. (2012) 'The Research Excellence Framework (REF): Assessing the impact of social work research on society'. *Practice: Social Work in Action*, 24 (1), 41–52.
- PENFIELD, T., BAKER, M.J., SCOBLE, R. AND WYKES, M.C. (2014) 'Assessment, evaluations, and definitions of research impact: A review'. *Research Evaluation*, 23 (1), 21–32.

PERKIN, H. (2007) 'History of universities'. In Forest, J.J.F. and Altbach, P.G. (eds) *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer, 159–206.

PHIPPS, A. (2014) 'The dark side of the impact agenda'. *Times Higher Education*, 4 December. Online. [www.timeshighereducation.com/comment/opinion/the-dark-side-of-the-impactagenda/2017299.article](http://www.timeshighereducation.com/comment/opinion/the-dark-side-of-the-impactagenda/2017299.article) (accessed 3 May 2018).

READINGS, B. (1996) *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.  
REF (Research Excellence Framework) (2011) *Assessment Framework and Guidance on Submissions: Research excellence framework 02.2011*. Online. [www.ref.ac.uk/2014/pubs/2011-02/](http://www.ref.ac.uk/2014/pubs/2011-02/) (accessed 22 April 2018).

RESEARCH COUNCIL ECONOMIC IMPACT GROUP (2006) *Increasing the Economic Impact of Research Councils*. London: Department of Trade and Industry.

Research Councils UK (2017) *Excellence with Impact*. Online. [www.ukri.org/innovation/excellencewith-impact/](http://www.ukri.org/innovation/excellencewith-impact/) (accessed 15 July 2017).

SALL, E., LEBEAU, Y. AND KASSIMIR, R. (2003) 'The public dimensions of the university in Africa'. *Journal of Higher Education in Africa*, 1 (1), 126–48.

SANTOS, B.S. (2004) *A universidade do século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.

Siegfried, J., Sanderson, A. and McHenry, P. (2007) 'The economic impact of colleges and universities'. *Economics of Education Review*, 26 (5), 546–58.

SMITH, S., WARD, V. AND HOUSE, A. (2011) "'Impact" in the proposals for the UK's Research Excellence Framework: Shifting the boundaries of academic autonomy'. *Research Policy*, 40 (10), 1,369–79.

UNIVERSITIES UK (2014) *The Impact of Universities on the UK Economy*. London: Universities UK.

UPTON, S., VALLANCE, P. AND GODDARD, J. (2014) 'From outcome to process: Evidence for a new approach to research impact assessment'. *Research Evaluation*, 23 (4), 352–65.

WALTER, I., NUTLEY, S.M. AND DAVIES, H.T.O. (2003) *Research Impact: A cross-sector review*. Research Unit for Research Utilisation, University of St Andrews. Online. [www.ruru.ac.uk/pdf/LSDA%20literature%20review%20final.pdf](http://www.ruru.ac.uk/pdf/LSDA%20literature%20review%20final.pdf) (accessed 22 April 2016).

WATERMEYER, R. (2016) 'Impact in the REF: Issues and obstacles'. *Studies in Higher Education*, 41 (2), 199–214.

WEISS, C. (1979) 'The many meanings of research utilization'. *Public Administration Review*, 39 (5), 426–31.

WISSEMA, J.G. (2009) *Towards the Third Generation University: Managing the university in transition*. Cheltenham: Edward Elgar.

Enviado em: 25/julho/2019

Aprovado em: 28/agosto/2019