

A NOÇÃO DE PÚBLICO E A DIVERSIDADE INSTITUCIONAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Célia Elizabete Caregnato

Resumo

O artigo analisa elementos do desenvolvimento histórico da educação superior brasileira, focalizando-o como parte da cultura política dessa sociedade e de disputas em torno das quais se expressa a configuração institucional. Visa-se compreender o caráter de público inerente a essa dinâmica histórica. Busca-se inspiração em estudiosos da cultura política, como Faoro (1987) e Tavares (2000), e da educação brasileira, como Cunha (1988, 1989) e Fávero (1991). A análise se detém na década de 1990, empenhando-se em reunir elementos próprios e em constituir uma interpretação que contribua para o debate atual sobre o tema. Mostra-se que o caráter público é historicamente precário, mas também a organização acadêmico-institucional é frágil, o que coloca desafios ainda mais grandiosos para garantia de que a expansão atual possa vislumbrar forte caráter público. Entretanto, não se desconhecem possibilidades de aprimoramentos nesse sentido. O texto apresenta cinco períodos históricos definidos com base na abordagem anunciada, o que permite uma sistematização da análise.

Palavras-chave: educação superior, caráter público, cultura política, diversidade institucional.

THE NOTION OF PUBLIC AND THE INSTITUTIONAL DIVERSIFICATION IN THE HISTORY OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL

Abstract

This paper aims at analyzing aspects of the historical development of Higher Education in Brazil, as part of Brazilian political culture and as a result of different points of view that originated this institutional framework. The public character inherent to this historical dynamics is studied in the light of important authors on political culture, such as Faoro (1987) and Tavares (2000), and on Brazilian education, as Cunha (1988, 1989) and Fávero (1991). This analysis is concentrated in the nineties, and it intends to construct own means of interpretation able to contribute to the present debate on the subject. Public character is historically precarious, but academic-institutional organization is also delicate, fact that is even more challenging to guarantee that the present expansion of Higher Education can perceive a strong public character, although possibilities to improve in this sense are not ignored. The text is organized under five historical periods, defined according to the announced approach, allowing this analysis to be systematized.

Key-words: higher education, public character, political culture, institutional diversification.

Cultura política e noção de público

Neste artigo, analisam-se disputas em torno do caráter público e da organização da educação superior no Brasil¹. O objetivo é interpretar a dinâmica do ensino superior brasileiro no que tange às configurações institucionais, considerando que estas se desenvolvem vinculadas à cultura política e a posturas políticas predominantes.

No Brasil, desde o período da vinda da família real, passando pela independência, pelo primeiro e segundo reinados até a constituição do país como República, manteve-se o traço de sociedade agrária, fragmentada, com coronéis ou oligarquias detentoras de poderes locais ou regionais. O reconhecido estudo de Raimundo Faoro, *Os donos do poder* (1987), trabalha a tese sobre o patrimonialismo estatal brasileiro, o qual se teria desenvolvido com base na influência do modelo de poder centralizador português.

A tese de Faoro permite compreender que o ‘estamento burocrático’, organização burocrática que se formaliza a partir de uma concepção moderna de Estado, promove uma forma de exercício do poder que mantém traços profundamente tradicionais. Diferentemente de uma organização burocrática de base racional-legal, o ‘estamento burocrático’ viabiliza um processo de burocratização com manutenção de traços patrimonialistas de dominação.

Não se trata apenas de resquício de antigas formas de dominação que tenderiam a desaparecer, mas refere-se a uma forma própria de organização que permite o entrelaçamento entre interesses públicos e privados. O autor mostra que, nesse tipo de situação, há uma tênue linha entre o interesse particular e o interesse público. Mesmo sendo opositor localmente, o coronel tende a convergir com o governo, com o poder centralizado, seja ele qual for, no estado e na nação. Daí que se constitui o “sistema de reciprocidade” nas relações de interesse, o qual garantirá também a lealdade dos chefiados.

Com base na ótica de Tavares (2000), é preciso também considerar a característica ‘patriarcal feudalizante’ da sociedade brasileira ao longo de sua história até a Primeira República. A organização societária brasileira, desde a Colônia, foi-se constituindo naquilo que Tavares (2000) chama de patriarcalismo feudalizante, com proprietários outorgados em suas grandes extensões de terra, os quais se

¹ O presente artigo teve origem no estudo de maior fôlego, a tese desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS intitulada *Caráter Público e Identidade Acadêmica na Educação Superior: uma análise da diversificação institucional por meio do estudo de Centros Universitários*, para obtenção do título de Doutor em Educação.

convertiam em senhores com grande prestígio social e político local. Processou-se a descentralização e a privatização dos espaços políticos e das funções públicas.

A noção de público aparece tardiamente e é colocada em xeque continuamente por políticas estatais centralizadoras e/ou autoritárias, mas também por posturas políticas conservadoras oriundas da sociedade. O segmento privado da educação superior, como setor, agiganta-se, expondo limites político-sociais. São criadas algumas alternativas em torno do acesso e da noção de público no contexto de nossa cultura política. A organização do sistema de ensino superior e a trajetória de seu desenvolvimento expressam muitas das características que marcam a relação do Estado com a sociedade através do tempo.

Público e privado na história da educação superior

O século XIX, primeira fase histórica do ensino superior brasileiro, apresentou características políticas patrimonialistas e, mais tarde, positivistas. Esse período foi marcado por um tipo de profissional oriundo do meio acadêmico e conhecido como 'doutor', o bacharel em direito. As primeiras escolas superiores no Brasil foram as de Olinda e de São Paulo e trabalharam com o ensino jurídico. A formação jurídica, que num período inicial servia para dispor de magistrados e juristas, passa a priorizar o fornecimento de quadros para o Estado, dirigentes, políticos e administradores, obedecendo à lógica de distribuição patrimonial do poder. Na linha do pensamento de Faoro, é razoável supor-se que esse segmento profissional formasse um estamento próprio no nível do Estado; um estamento, porém, profundamente vinculado aos chefes políticos locais.

Na segunda metade do século XIX, a preocupação é com o fornecimento de advogados, principalmente, devido à intensificação da mercantilização interna e à ampliação da legislação a ela ligada (TAVARES, 2000, p. 62). Com base na tese do poder patriarcal e patrimonial local, visualiza-se aqui o bacharel de direito como um dos principais protagonistas da dinâmica social e política do período.

Esse personagem com formação superior historicamente esteve ligado à valorização da retórica e à organização do aparato jurídico que legitimava o poder central. Ele foi um 'personagem central do clientelismo' mas, aos poucos, foi perdendo espaço. Assim, se a formação na área jurídica foi, por excelência, característica do século XIX, na segunda fase, ocorre ampliação na concepção dos saberes necessários à organização social e política da vida brasileira.

Quando se aproximava a crise do Império e a Primeira República, a medicina e outras áreas, como engenharia, ganhavam espaço. “No lugar deste observador literário, do ‘artigo da retórica’, surge o ‘cientista’, o ‘artista operatório’”. Este fundamentava seu discurso na nova doutrina filosófica, o positivismo (HERSHMANN e PEREIRA, 1994, p. 45).

No final do século XIX, a medicina desenvolve-se como área do conhecimento e de atuação profissional necessária para a afirmação da sociedade nacional. Os engenheiros e os educadores também experimentaram uma fase que proporcionou a atuação de profissionais e intelectuais capazes de auxiliar na reorganização social por meio da atuação efetiva do Estado. A medicina, principalmente através das campanhas de higienização e prevenção, fazia um processo de “intervenção social intensa, autoritária e sem fronteiras”. Os profissionais que atuavam nesta área eram formados nas faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia (HERSHMANN e PEREIRA, 1994, p. 49).

A medicina, com sua influência positivista e, conseqüentemente, com a ótica centralizadora do conhecimento, do progresso e da organização do Estado, contribuiu intensamente para a valorização de um tipo de profissional pragmático. Essa concepção, no entanto, não era apenas dos currículos da área médica.

As escolas técnicas, como é o caso da Academia Politécnica de São Paulo, também ilustram bem a idéia de valorização de um profissional do progresso, da modernidade, como também expressam características que identificam o ideário positivista. A Escola Politécnica de São Paulo foi considerada uma instituição de ensino superior “modelar durante toda a Primeira República”. Nasceu em 1894, como instituição estadual e trabalhou com ideais de progresso e modernização, refletindo o interesse da burguesia industrial nascente (NADAI, 1987, p. 53).

Essa instituição constituiu, em 1934, parte da USP – Universidade de São Paulo - expressou a crença no ensino técnico especializado, por um lado, e, por outro, investiu em pesquisa e construção de conhecimento, sendo, no entanto, resistente à fundação daquela universidade. Preocupada em romper com o saber bacharelesco e em afirmar o caráter técnico e comprometido com uma sociedade modernizada, essa Escola Politécnica nasceu pretendendo atender ao ensino técnico secundário e ao ensino superior. Contraditoriamente à ótica positivista de desvalorização da universidade, a Escola Politécnica vai construindo sua identidade com importante investimento em pesquisa.

O período entre os anos 1920 e a ditadura do Estado Novo é denso. Neste - segundo - período, as discussões em torno de valores sociais, culturais e políticos definem uma identidade para a sociedade brasileira e remetem para a idéia de unidade nacional até então não constituída. Aparecem posturas políticas liberais utópicas no contexto da realidade brasileira. A novidade maior vinha dessa facção liberal que, de maneira própria em nossa história, distanciava-se de perspectivas positivistas elitistas e tradicionalistas.

Essa fase é marcada pela expansão do ensino superior, pela criação de universidades passageiras e pela constituição da universidade brasileira considerada marco – a Universidade do Rio de Janeiro – até contar com a fundação da Universidade do Brasil. No entanto, foi mantida a lógica estabelecida desde a Proclamação da República, de expansão do ensino superior na forma de faculdades e de escolas isoladas. “A nossa primeira universidade – a Universidade do Rio de Janeiro – data de 1920. [...] ela conservou o caráter elitista do ensino, manteve-se alheia às necessidades da maior parte da população brasileira e não incentivava o desenvolvimento da ciência e da tecnologia” (OLIVEN, 1990, p. 60).

Durante a década de 1920, ocorreram fenômenos importantes: (1) a expansão do ensino superior fragmentado e com importante liberdade em termos de organização institucional (início das instituições privadas dá-se a partir de 1891); (2) o surgimento de universidades concebidas como soma de escolas e faculdade; (3) o surgimento da crítica a essa idéia de universidade e defesa de instituições universitárias que tivessem autonomia administrativa e intelectual e que investissem em pesquisa.

Oliven (1990) identifica, entretanto, na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a reação contrária à influência do positivismo, a qual contribuiu para “superção da influência de Comte nos círculos acadêmicos nacionais” (OLIVEN, 1990, p.60). Mas é com a Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924, que o debate em torno da idéia de universidade iria avançar. Desde os inquéritos promovidos por Fernando Azevedo até a implantação da Universidade do Distrito Federal, por Anísio Teixeira em 1935, há caminhos percorridos que se tornaram valiosos.

Entre os próprios liberais, não havia óticas e práticas consensuais. Cunha (1980) classifica-os nas variantes elitista e igualitarista. O primeiro caso é representado por Fernando Azevedo. Azevedo foi o autor do texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação, o qual contou com a adesão de vinte e seis importantes intelectuais da época e tornou-se um marco da educação brasileira. O Manifesto

defendeu a modernização da educação, sua função social e o seu financiamento público.

O pensamento e a atuação de Fernando Azevedo também contribuíram para concepção e a implantação da Universidade de São Paulo – USP. No caso da fundação da USP, registrava-se o compromisso de seus fundadores com a ciência e a pesquisa e afirmava-se o valor da autonomia acadêmica e intelectual. Em última análise, o objetivo era de constituição de uma universidade sem precedentes, que atenderia uma parcela possivelmente reduzida de jovens, mas com alto valor em termos de formação intelectual (Schwartzman, 2004).

No rumo de interpretação construída por Cunha, um segundo tipo de liberalismo aparece em Anísio Teixeira, que é o principal intelectual e ativista da idéia de universidade pública, gratuita e autônoma. Anísio Teixeira, tendo sido convidado a assumir a Diretoria de Educação do Distrito Federal, idealizou a Universidade do Distrito Federal. Essa universidade, fundada por decreto em 1935, sintetizou elementos do espírito de liberdade e de autonomia, defendidos anteriormente por Anísio Teixeira. Dentro da concepção de que a universidade ‘socializa a cultura, socializando os meios de adquiri-la’, tanto a idéia de autonomia, como a participação dos estudantes estavam claramente previstas (FÁVERO, 2000, p.65-66). Com Anísio Teixeira, tem-se o liberalismo igualitarista e utópico, como mostram os fatos.

Frente à Universidade do Distrito Federal, além da intolerância do autoritarismo, também estavam os educadores católicos. Confundiram liberalismo com comunismo e preveniam-se contra a formação de jovens impregnados de “sentimentos mais contrários à verdadeira tradição do Brasil e aos verdadeiros ideais de uma sociedade sadia” (OLIVEN, 1990, p.62).

A partir de 1937, um regime político declaradamente centralizador seria empunhado para ‘enfrentar o extremismo’. O regime desenvolveu-se nos moldes da tradição burocrático-estatal brasileira e apoiou-se em mecanismos de funcionamento do totalitarismo fascista. Nesse contexto, a “Universidade do Distrito Federal teve apenas quatro anos de existência. Extinta por decreto presidencial em janeiro de 1939” (OLIVEN, 1990, p. 62), os seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil, antiga Universidade do Rio de Janeiro.

O período da democracia populista, iniciado em 1946, registrou a terceira fase com importantes conflitos entre classes e segmentos engajados na defesa de posições sociais, fazendo frente a limites impostos pela ordem econômico-social e político-cultural vigente. Duas vertentes de pensamento político enfrentaram-se: uma de liberais – formando um grupo heterogêneo desde democratistas até liberais

autoritários – e outra de centro-esquerda - composta por desenvolvimentistas, populistas, estudantes e nacionalistas.

Durante o governo de Juscelino Kubitschek, em 1955, foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB - como órgão do Ministério da Educação e Cultura, formado por um grupo de intelectuais que tinha o objetivo de realizar estudos que resultariam em análises para interpretação crítica da realidade brasileira, contribuindo para o desenvolvimento nacional. O ISEB, representativo da ideologia nacional-desenvolvimentista, teve entre seus fundadores Álvaro Vieira Pinto, Nelson Werneck Sodré, além de Hélio Jaguaribe. Embora heterogêneo em termos ideológicos, foi símbolo da defesa do desenvolvimento nacional, por meio da industrialização.

Os embates entre nacional-desenvolvimentistas e adeptos das velhas elites importadoras/exportadoras eram complexos, até mesmo porque a idéia de nacionalismo mantinha importante defesa do capital estrangeiro no campo da industrialização. De qualquer maneira, o campo da educação registrou importantes acontecimentos, por exemplo, com um novo manifesto de educadores e intelectuais em defesa da educação pública no ano de 1959. Desde a Constituição de 1946, previa-se a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e no final dos anos 1950, reacendeu-se o debate.

Houve disputas em torno da LDB, debatida entre 1948 e 1961. Em meados dos anos 50, aparece claramente o enfrentamento entre os que defendiam a escola pública e os que se anunciavam como defensores da liberdade de ensino. Entre os que estavam no primeiro grupo, via-se Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. No segundo, Carlos Lacerda e o segmento de instituições privadas católicas.

Os enfrentamentos ideológicos foram intensos. De um lado, estavam os educadores comprometidos com os ideais da Escola Nova - inclusive Darcy Ribeiro, havendo disputa nítida entre a concepção de universidade vinculada à cultura popular - com Álvaro Vieira Pinto – e, de outro, o liberalismo autoritário, combinação típica forjada no âmbito da prática política dos liberais brasileiros. O debate colocava os vários níveis de ensino em foco, sendo que a LDB de 1961 estabeleceu parâmetros para coexistência entre escola pública e privada, sem com isso resolver o problema já significativo do acesso ao ensino superior e de sua organização institucional.

Embora a organização das universidades continuasse a traduzir uma soma de faculdades independentes, muito mais do que uma integração entre os cursos, a estratégia de ação dos governos populistas em frente ao ensino superior foi de tender à federalização e à ampliação do acesso por parte dos estudantes ao ensino superior. Como resultado,

surgiram várias universidades federais, originadas de instituições originalmente formadas pelas faculdades e escolas profissionais.

Quanto à estrutura das instituições de ensino superior, destacam-se o Instituto Tecnológico de Aeronáutica e a Universidade de Brasília. Esta última, criada em 1962 e tendo entre seus idealizadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, tinha como objetivos formar cidadãos que buscassem soluções democráticas e expressar uma identidade ideológica com o nacionalismo desenvolvimentista (CUNHA, 1989, p.171). A organização em departamentos, que não significava simples soma das cátedras, pretendia reunir disciplinas afins e corpo docente “integrado pela unidade de pensamento e ação, num plano de trabalho de ensino e pesquisa” (CUNHA, 1989, p. 185).

Em 1964, inicia-se a quarta fase para a educação superior, a qual tem relação direta com a tomada do poder político pelos militares através de um golpe de Estado. Na educação, essa realidade repercutiu de forma própria. O movimento estudantil (através da UNE), as propostas de intelectuais de esquerda e as de cunho popular (Álvaro Vieira Pinto, Ernani Maria Fiori, Paulo Freire) ou, ainda, aquelas que visavam à autonomia (Anísio Teixeira) foram atingidos frontalmente.

No ensino superior, o caráter privatista das políticas e o autoritarismo são inconfundíveis. Embora a LDB de 1961 admitisse que o sistema de ensino superior não mais deveria ser organizado preferencialmente por instituições universitárias, é principalmente a partir da reforma de 1968 que ocorre a expansão de instituições e de vagas no ensino superior. O perfil das instituições criadas era de caráter privado, não universitário e predominantemente objeto de iniciativa laica. “No final da década de 60, o setor privado já absorvia 46% das matrículas. No final da década seguinte, respondia por 62,3%. [...] No período 1960-1970, enquanto as matrículas [em geral] registravam crescimento da ordem de 260%, as matrículas do setor particular cresciam mais de 500%” (SAMPAIO, 2000, p. 57).

Em termos de vagas e de número de instituições, a expansão do setor privado nesse período foi capaz de garantir certa ‘massificação’ do ensino superior no Brasil, constituindo-se na estratégia de resposta à reivindicação estudantil por vagas na universidade. Essas importantes modificações não foram objeto de debates por parte de estudantes, docentes e da comunidade interessada de forma mais ampla. A reforma de 1968 foi resultado de uma compreensão formada em gabinete e sob orientação de especialistas norte-americanos e brasileiros.

A linha de defesa dos estudos realizados por Atcon colocava a educação como fator primordial no desenvolvimento econômico e na integração nacional e, para tanto, seria necessário equacionar o máximo

de rendimento com o mínimo de investimento (FÁVERO, 1991, p. 25). De outra parte, o relatório Meira Mattos foi resultado da formação de uma Comissão Especial nomeada pelo Presidente da República, Costa e Silva, para encontrar alternativas diante das mobilizações estudantis do período. O Decreto lei 477/69 e o AI-5 apoiaram-se nos estudos realizados por essa comissão (FÁVERO, 1991, p. 16).

O relatório recomenda cobrança de mensalidade nas universidades públicas, fechamento de restaurantes universitários e nomeação de reitores pelo Presidente da República. Entende também que os critérios de autonomia administrativa e disciplinar previstos pela LDB têm provocado crise de autoridade e que a liberdade de cátedra tem permitido ampla liberdade de pregação “antidemocrática e contra a moral”.

Baseada no modelo norte-americano, a reforma instituiu o ciclo básico de estudos, dois níveis de pós-graduação – mestrado e doutorado – departamentalização, vestibular classificatório, fim da cátedra e aumento no número de vagas por via de criação de instituições não-universitárias. Da legislação resultaram pelo menos dois fenômenos. Primeiro, a incrível expansão de cursos superiores privados no período imediatamente posterior. Sampaio afirma que entre 1968 e 1972, foram encaminhados ao CFE 948 pedidos de abertura de novos cursos. O CFE deferiu 759 (SAMPAIO, 2000, p. 66-67).

Entretanto, considerando-se as recomendações feitas pelos relatórios Atcon e Meira Mattos, seria precipitado concluir que apenas um poder casuístico e até patrimonialista interveio na expansão do setor privado. Essa cultura aliou-se a um pensamento que se traduziu como verdade, hegemônico no período e certamente contribuiu, de forma mais ou menos difusa, para os deferimentos do CFE: a crença na necessidade de modernização econômica, na possibilidade de desenvolvimento e na exaltação da racionalidade técnico-administrativa. Embora nesse período as instituições tenham, de fato, origem em iniciativas de escolas e professores dedicados a outros níveis de ensino, os quais buscavam oportunidades de atuação e ganho extras no ensino superior, a ideologia que sustentou essa possibilidade legal teve sustentação no relatório Atcon. Portanto, se ainda não aparecia uma expansão do ensino superior pela lógica empresarial, a legitimação dessas iniciativas teve mais sustentação na racionalidade econômica e técnico-administrativa, do que em uma racionalidade acadêmica.

O segundo fato importante a partir de 1968 foi a expansão do setor de pós-graduação nas universidades públicas e, especialmente, a expansão da pesquisa. No relatório do Grupo de Trabalho que pensou a reforma universitária, a defesa da implantação da pós-graduação

vinculada à pesquisa mereceu atenção especial. Frente ao setor privado que privilegiou o ensino de baixo custo, o setor público foi capaz de investir e de tornar-se o grande referencial nacional em termos de pesquisa.

Oliven (1989, p. 59), discutindo a departamentalização, afirma que “nas grandes universidades, em geral públicas, foi implantado, nos últimos anos, um sistema de pós-graduação bastante dinâmico e autônomo, inclusive financeiramente.” Houve relativa separação entre graduação e pós-graduação. “Com o redirecionamento do ensino em termos de ênfase que as grandes universidades passaram a dar à pesquisa, há um esvaziamento dos cursos de graduação em termos de professorado qualificado” (p. 60).

Reforma liberal contemporânea e velho *ethos* acadêmico

A mais recente fase de desenvolvimento do ensino superior teve início em meados dos anos 1990 e registra um processo que ainda não foi concluído. De um modo geral, a atuação do Estado no campo educacional significou, em diferentes períodos históricos, possibilidades de ampliação do acesso à educação, mesmo que isso fosse resultado de lutas sociais e de conflitos entre segmentos interessados nesse objetivo. Na atual fase, aparece a tendência à ampliação do acesso e apresentam-se as disputas no contexto de uma reforma política com duração de pelo menos uma década.

A dinâmica política formulada pelo Estado brasileiro tem caráter de reforma, ou seja, atua com sentido pré-determinado a partir de uma lógica política e prescreve a realidade, sendo mais normativa do que as mudanças e limitando práticas sociais. Na prática, a reforma do ensino superior brasileiro evidencia-se através das regulamentações legais e segue parâmetros internacionais, ou seja, tem ocorrido no contexto da reforma estatal que responde positivamente a práticas e a óticas internacionais. Trata-se de políticas que se sustentam na ideologia do liberalismo econômico.

No caso da reforma do ensino superior brasileiro, nos anos 90, houve várias fontes de poder que intervieram nos processos desde sua formação até sua implantação. Nesse sentido, a dinâmica internacional e os centros de poderes influenciaram as concepções que a fundamentaram. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, as ações da reforma podem ser vistas através de três acontecimentos principais: a promulgação da LDB/96, a implementação do processo de avaliação institucional e a diversificação institucional que estimulou a multiplicação de vagas no setor privado. No governo de Luís Inácio

Lula da Silva, manteve-se o processo da reforma com diversificação institucional, expansão do acesso e avaliação externa, embora tenha havido mudanças sobre como expandir e avaliar.

Os mecanismos criados para implementação do processo de avaliação institucional, desde meados dos anos 90, foram marcantes nessa reforma. Esse sistema de avaliação passou a contar com o Exame Nacional de Cursos, com a Avaliação das Condições de Oferta; com as Comissões de Especialistas para Autorização e para Revalidação Periódica; ainda, contou com o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

A lei maior da educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, no seu artigo 67, afirma a possibilidade e legalidade da diversificação institucional para o ensino superior. Esse fato, aliado a um período de expansão do mercado de busca de titulação superior, fez com que o setor privado investisse intensamente no seu crescimento. A diversificação institucional, especialmente com a figura do centro universitário, e a expansão do setor privado do ensino superior passaram a fazer parte dessa reforma e a ocorrer no âmbito do mercado de investimentos nesse setor, constituindo-se em resultado da prescrição feita.

Nesse período, os anúncios que divulgaram as primeiras ações adotaram uma argumentação técnica que visou convencer sob o argumento da necessidade de qualidade, excelência, eficiência e modernização desse segmento da educação. A necessidade de qualidade, não havia o que questionar; entretanto, ela apareceu como um qualificativo técnico e não político. Evidentemente (que), esse tipo de reforma tem tido uma amplitude muito maior do que se possa expressar com termos como modernização.

Ocorre a substituição de um paradigma burocrático por um administrativo empresarial, conforme esclarece Afonso (2001), levando à consolidação do Estado regulador conectado com instâncias de regulação supranacional. As manifestações concretas dos Estados em ações também variam de acordo com as especificidades históricas locais.

No caso da educação superior brasileira, aparecem as características históricas de práticas centralizadoras do Estado brasileiro com seu papel de agente regulador. Ressaltam-se os vínculos com recomendações de organismos internacionais. Isso pode ser visto através da análise das recomendações do Banco Mundial para o ensino superior no período e da sua convergência com políticas nacionais. A ação estatal, para garantir a avaliação do sistema, tem podido afirmar esse caráter regulador, mas também o caráter centralizador do poder estatal

brasileiro. Tanto o centro universitário, novo tipo institucional criado em 1997, como a política de avaliação foram resultado de decisões em nível do executivo, sem maiores participações da sociedade civil ou do parlamento. Isso não significa, no entanto, que não houvesse interesses e pressões em jogo, diretamente relacionadas à atuação do executivo e de forma coerente com a organização patrimonial do poder estatal.

As ações estatais conduzem à interpretação de que se desenvolveram políticas centralizadoras de cunho liberal utilitarista, convergentes com a aceção de Stuart Mill. Observa-se um tipo de ação ofensiva e intensa, procurando garantir certos níveis de equivalência no desempenho do ensino entre instituições, independente de identidades diversificadas. Salienta-se a contradição entre a política de diversificação institucional e a de padronização de conhecimentos e de procedimentos por meio dos instrumentos de avaliação². Fica subjacente a compreensão de que o resultado da política utilitária proporcionaria a 'felicidade' eficientista, mesmo que custasse a impossibilidade de produção de identidades qualitativamente diversas.

Nunes et al. (2002), estudando as relações de poder junto ao Estado e analisando o ensino superior, afirma que a ação regulatória foi implementada pelo governo Fernando Henrique Cardoso como parte da política de reforma do Estado. Esse tipo de ação forma-se através de pelo menos 'três centenas de órgãos' (NUNES et al., 2002, p.21).

Na educação, há uma regulação fragmentada, e o principal órgão de regulação é o CNE (Conselho Nacional de Educação). Esse órgão atua no campo da regulação com importante poder na definição do caráter das políticas. Os elementos apresentados por Nunes et al. (2002) permitem que se visualizem, a partir do CNE, três aspectos fundamentais da realidade das políticas estatais e do ensino superior: (1) o poder centralizador do executivo, que atua através de Decretos ou Medidas Provisórias para garantir a implementação de sua vontade; (2) a tradição de relações de poder entre Estado e sociedade, através da qual o mecanismo da indicação e da capacidade de conjugação de interesses de segmentos restritos constitui-se em mecanismos válidos para implementação de políticas; (3) a desvalorização da ótica da comunidade acadêmica e científica. Mostram-se aí não só características da política no Brasil, mas também uma visão de pouco prestígio sobre a postura acadêmica, mesmo em organismos que lhe dizem respeito diretamente.

² As instituições de ensino superior, fonte da pesquisa empírica, apresentam situações nas quais se evidencia o fato (CAREGNATO, 2004).

A valorização e o fortalecimento de um *ethos* acadêmico, que historicamente foi débil, constituem importante fator a ser considerado quando se pensa em reforma do ensino superior e, especialmente, quando se trata de uma reforma que ocorre sob a égide do mercado num país de pouca tradição acadêmica. Embora haja claros desafios a enfrentar, há também dificuldades.

Registram-se, nas palavras de Schwartzman, que a “debilidade de *ethos* acadêmico não costuma ser mencionada como um dos fatores problemáticos da educação superior brasileira, talvez pela dificuldade em abordar uma variável de tipo cultural como essa de forma mais precisa” (1994, p. 162-163). De fato, há instituições em que a valorização do *ethos* acadêmico aparece mais forte. Entretanto, essa não é a tradição brasileira. Nem o caráter elitista e altamente concentrador, próprio do sistema de educação superior do país, garantiu que grande parte das instituições existentes tivesse um forte compromisso com a valorização de uma cultura acadêmica.

Em síntese, o frágil *ethos* acadêmico, a baixa qualidade na educação superior, o acesso restrito e a alta presença do setor privado numa sociedade com baixa capacidade de autofinanciamento estudantil constituem uma realidade que requer, de fato, uma política de reforma do ensino superior, além da ampliação do caráter público desse nível educacional. Isso não ocorreria sem embates entre posturas políticas e óticas acadêmicas.

Posturas em disputa nos anos 1990

Ressaltam-se duas perspectivas que são representativas do debate sobre a reforma liberal da educação, as quais permitem focalizar elementos da noção de público e da organização acadêmico-institucional da educação superior. A primeira faz crítica ideológica forte e caracteriza a reforma como resultado de necessidades produzidas eminentemente pelo mercado produtivo. Diante de renovadas bases tecnológicas, de transformações produtivas e da necessidade de adequar a ação estatal a essa realidade, as reformas políticas repercutem no ensino superior. A crise do Estado intervencionista de bem-estar e a necessidade de diminuição de seu tamanho transformam-no em Estado Gestor.

A ação do Estado como gestor toma o lugar do intervencionismo, já que o modelo de desenvolvimento capitalista exige mudanças no papel do poder estatal. Embora no Brasil não seja possível se falar, historicamente, em Estado de bem-estar, a atuação do

centralizado para garantir o desenvolvimento industrial no período pós-30 é um elemento inequívoco.

Mesmo em uma economia em que convivem as contradições de uma e outra fase de desenvolvimento, aparece o Estado Gestor. No Brasil, o Estado reorganiza-se internamente e desincumbe-se de tarefas tradicionais, transferindo-as, total ou parcialmente, para o mercado, inclusive a educação superior.

O estudo de João dos Reis Silva Jr. e Valdemar Sguissardi (1999) pode representar esse campo. Os autores apresentaram as mudanças no ensino superior vinculadas às mudanças na produção e à reforma do Estado. Eles dedicaram-se à análise da concepção que sustenta as ações do Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE. Entenderam que aí estaria a base de sustentação teórica para as mudanças no ensino superior³.

O estudo em questão traz contribuições para que se considere o campo das relações econômico-produtivas e a sua relação com a política e a administração estatal. Ele questiona a distinção entre os setores que constituiriam o aparelho do Estado, uma vez que permite a idéia de caráter público não-estatal, mas que seria, de fato, vinculado ao mercado. Segmentos de serviços não-exclusivos ou competitivos do Estado passaram a ser entendidos como de natureza pública não-estatal. A crítica está em que tal concepção reduz a esfera pública e amplia a possibilidade de expansão do capital em setores que antes eram entendidos como públicos estatais. A atual expansão da educação estaria contextualizada nesse âmbito e a reforma possuiria especificidade e grande intensidade, pois aprofundaria o processo de privatização a partir de instituições privadas e também a partir das instituições públicas.

As instituições de ensino superior, de um modo geral, estão muito mais submetidas ao controle do Estado, por meio de políticas a partir das quais ele tende a se retirar como investidor, mas acentua sua ação como gerenciador. Tornou-se clara a posição política estatal no sentido de manter a distinção entre instituições que investem em pesquisa e outras que trabalham essencialmente com o ensino. Contudo, não há garantias sobre o investimento público no campo das pesquisas, o que, de fato, tende a acirrar a dependência aos interesses de mercado ou a padrões alheios ao conhecimento e à formação acadêmica.

Os autores contribuem para que se veja que a educação passa da classificação de uma política social para uma política econômica que precisa ser eficiente. Nesse caso, não é simplesmente o mercado que dita

³ É preciso observar que essas propostas do MARE não foram colocadas em prática pelo Ministro Bresser Pereira. Válido é entender a crítica realizada, como expressão de uma das perspectivas em disputa em torno da reforma iniciada nos anos 1990.

sua lógica, é a política estratégica do Estado que, na margem de opção que lhe resta, faz a escolha pela centralização e reforma eficientista e utilitária. Pretende garantir um desenvolvimento técnico-econômico, teoricamente útil à sociedade diante da desvalorização de processos decisórios mais democráticos e instigadores da participação política e da discussão sobre políticas acadêmicas. Sguissardi e Silva Jr. são representativos de um segmento enfático em defender o modelo institucional da universidade como condição para ampliação do acesso com qualidade.

Outra perspectiva de análise sobre o processo de reforma dos anos 1990 pode ser representada pelo NUPES – Núcleo de Pesquisa Sobre Ensino Superior /USP. Esse núcleo agrupa estudiosos do ensino superior brasileiro, tendo-se dedicado a análises sobre as IES públicas e privadas. Eunice Durham (2001), num breve balanço sobre o início das atuais transformações no ensino superior, afirma que, desde os anos 80, os estudos mostravam crise no sistema de educação superior público. Ao mesmo tempo, verificava-se estagnação no setor privado.

Segundo Durham, apesar de a “reforma abrangente de todo o sistema” não ter ocorrido, uma variedade de medidas do governo federal tem produzido importantes mudanças. Entre elas estão (1) o novo e ‘eficaz’ sistema de avaliação (com Exame Nacional de Curso); (2) a ampliação do sistema de Comissões de Avaliação (reconhecimento e condições de oferta previstos na Lei 9394/06); (3) diversificação institucional; (4) criação de cursos seqüenciais; (5) educação a distância; (6) diretrizes para a formação de professores.

Essa série de ações políticas constitui, no seu conjunto, uma política de reforma do ensino superior. Essa idéia é aceita por autores como S. Schwartzman, que fala na existência de uma ‘revolução silenciosa’, ocorrendo nos moldes da recomendação feita pelo documento do Banco Mundial, *Task Force* (World Bank, 2000).

Schwartzman está preocupado, entre outras coisas, com a ampliação da taxa de escolarização dos brasileiros. “Um sistema mais adequado seria um sistema mais amplo, que permitisse que o Brasil chegasse a proporcionar algum tipo de educação superior para, pelo menos, 30% de sua população em idade escolar, em contraste com menos de 10%, que é o que ocorre hoje...” (2001, p. 20). Outras considerações são feitas como exigências para qualificar o sistema de educação superior brasileiro, como é o caso de tornar-se menos credencialista, rompendo vínculos com interesses corporativos e superando o chamado ‘modelo único’ de IES, que deve ligar ensino, pesquisa e extensão.

Há dificuldades, de fato, em adotar-se o modelo clássico de universidade, que liga ensino, pesquisa e extensão, e pretender tê-lo como referência para todo o ensino superior. Seria algo inviável e produziria simulacros de universidade, afirma Sampaio. “Muitas universidades privadas criadas nos últimos dez anos são simulacros do modelo valorizado de ensino superior, o de universidade”. (SAMPAIO, 2000, p. 110)

Durham (1998) considera que houve modificações nesse tipo de organização em âmbito internacional, enquanto que no Brasil isso ainda precisaria acontecer. As políticas estatais, através da avaliação institucional, por exemplo, vêm atuando com objetivos de qualificação. Entretanto, na experiência do chamado novo setor privado em diversos países, nem uma qualificação acadêmica consistente, nem a democratização se tornam, de fato, realidades. A ampliação do acesso ocorre, mas mantendo o elitismo do sistema.

Segundo a autora, o Brasil precisa superar o sistema implantado nos anos 1950, vinculado à concepção de sistema público estatal. “Não há, portanto, como viabilizar a manutenção e a expansão do sistema de ensino superior sem uma profunda alteração das responsabilidades da União e da estrutura de financiamento hoje existente...” (p. 14). Cita alternativas criadas nos países desenvolvidos: racionalização de gastos e avaliação da relação custo/benefício; modernização gerencial do sistema de universidades; avaliação do desempenho acadêmico. Paralelamente a isso, haveria diversificação do sistema institucional e diversificação de fontes de financiamento.

Aparecem aqui mais argumentos em torno da tese da necessidade da diversificação do sistema. Sabe-se que o acesso massificado ao ensino superior no Brasil foi proporcionado primordialmente por instituições privadas de caráter não-universitário e, ligado a isso, muitos estudos abordam o problema da heterogeneidade do setor, bem como a existência de níveis baixos de qualidade no ensino ministrado.

A estudiosa em questão defende que o termo ‘universidades’ deve ser destinado a instituições que aliem o ensino à pesquisa. Defende, ainda, que pesquisa não seja o único fator responsável pelo *status* da instituição e que estabelecimentos voltados para o ensino não traduzem necessariamente categoria inferior (1998).

A idéia de que nem toda a população incluída no ensino superior possa obter uma formação estritamente acadêmica com vistas a ocupar posto no campo da pesquisa não parece algo razoável. O fenômeno da diversidade, de outra parte, existe historicamente no Brasil, e isso pode ser visualizado quando se toma a heterogeneidade

institucional entre instituições públicas e privadas e entre universidades e instituições não-universitárias em diversos períodos.

O problema parece estar em definir que tipo de heterogeneidade se deseja, que tipos de instituições e que tipos de competitividade elas implementarão. Evidentemente que os diferentes formatos legais também sofrem outro tipo de corte, o qual diz respeito a sua competitividade. Sabe-se ser possível identificar instituições universitárias com ênfases muito distintas, seja na relação com o ensino, seja na promoção da pesquisa. O mesmo é válido para instituições não-universitárias e de menor porte. A variação da qualidade da vida acadêmica não depende apenas da classificação institucional diante das normas legais. Ela oscila com base na proposta institucional que lhe serve de base e nas práticas que criam a sua identidade acadêmica.

Admite-se que, paralelamente à heterogeneidade já existente no ensino superior, os novos formatos institucionais tendem a consolidar-se, fruto de tendências mais globais, e das necessidades e das condições internas – há um público grande com renda baixa, buscando titulação superior para garantir espaços no futuro mercado de trabalho. Entretanto, essa classificação ainda não é clara e se fazem necessários estudos que possam auxiliar no conhecimento e na interpretação das características acadêmicas de cada um dos tipos.

Vale lembrar que, de fato, persiste, nos meios acadêmicos e em importantes segmentos da sociedade, a compreensão de que a universidade e o ensino superior necessitam de mudanças, de qualificação e de ampliação quanto ao acesso. As instituições, no entanto, não podem abrir mão da liberdade no campo das idéias, de condições necessárias para produção de novos conhecimentos não diretamente ligados a resultados lucrativos, sendo que as mudanças só ganham sentido na medida em que houver democratização dos benefícios produzidos. A noção do que seja o interesse ou o espaço público nesse campo precisa estar presente.

A noção de público e a organização acadêmico-institucional na reforma da educação

As políticas estatais para o ensino superior desde o ano de 1996 - com o Ministro Paulo Renato de Souza à frente do Ministério da Educação – provocaram mudanças significativas nas decisões políticas dos agentes que constituem o sistema de ensino superior público e privado. Elas constituem o processo de reforma do ensino superior, no nível do Estado nacional, mas vinculadas a dinâmicas e regulações supranacionais. O caminho escolhido para promover um tipo de

qualidade no sistema de educação superior foi ampliando vagas e reafirmando a diversificação institucional. A função reguladora do Estado aparece, porém, de forma desordenada e capaz de manter vivas relações políticas entre Estado e sociedade que remetem ao centralismo estatal.

As análises de Sguissardi e Silva Jr. mostraram que há vínculos importantes entre o processo de desenvolvimento econômico produtivo de mercado, a reforma do Estado e as políticas para o campo da educação superior. Esses autores assinalam a precariedade do setor privado da educação superior no Brasil e enfatizam a necessidade de manutenção do vínculo entre ensino, pesquisa e extensão nas IES. Apresentam, portanto, a defesa de modelo institucional único no formato de universidade e, embora elaborem importantes questionamentos às práticas de mantenedoras privadas, não indicam defender exclusivamente instituições público-estatais.

Diante do exposto, há que se considerar que, no atual período de expansão do capitalismo altamente competitivo e de acentuado caráter privatista, não há capacidade, por parte do financiamento estatal, em garantir universidades não pagas para o expressivo conjunto da população que demanda ensino superior na atualidade. Devido à lógica de constituição de identidades individuais e sociais, os demandantes têm interesses e possibilidades diferenciadas quanto ao seu futuro no mercado de trabalho e na vida em sociedade. Assim, não parece razoável imaginar que um tipo único de instituição daria conta dessa realidade. De outra parte, esse argumento não serve para desvalorizar a importância e a necessidade de instituições público/estatais que cumpram papel fundamental não só na área de pesquisa, mas também permitam que uma parcela de estudantes – mesmo que reduzida no Brasil – tenha aí a única oportunidade de formação e de carreira acadêmica. O argumento também não pode servir para justificar a existência de instituições de ensino superior com qualidade acadêmica e com legitimidade pública questionáveis.

Os estudos de Schwartzman, Durham e Sampaio enfatizaram a tendência à renovação do sistema e à diversificação institucional. Defendem essa diversificação e opõem-se à noção de modelo único para as instituições de ensino superior. Um dos argumentos usados é de que a diversificação possibilita ampliação na quantidade e na qualidade da educação superior. Há aqui a compreensão de que a diversificação expressa muito mais diferenças entre características de instituições e de públicos do que hierarquização social.

Esses autores, certamente, não ignoram a presença de estratos sociais específicos e mais vulneráveis, em IES isoladas, mas também em

grandes universidades que se destacam pela propaganda e pela competitividade mercadológica, ao invés da identidade e qualidade acadêmicas. De qualquer forma, esse ponto de vista considera prioritário valorizar a ampliação de vagas e de tipos de instituições para ampliar o acesso a elas.

Consideramos que os fatos colocam o fenômeno da diversificação de instituições e da ampliação de vagas por meio do setor privado. Diante disso, enfatizamos a necessidade de garantir um caráter público para a educação superior brasileira, que vá além da simples compreensão de que os ganhos individuais se multiplicarão em ganhos coletivos. No contexto de uma macrorrealidade e de lógicas econômicas e políticas adversas, entendemos ser necessário interpretar as situações específicas e buscar potencialidades para manifestação/construção de caráter e legitimidade públicos.

Durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, a segunda etapa do processo de reforma iniciado nos anos 1990 teve continuidades. Questões estruturais mantiveram-se presentes e o setor privado afirmou sua hegemonia. O esforço por criar ‘vagas públicas’ no interior desse segmento, com o PROUNI - Programa Universidade para Todos – como afirmava o Ministro Tarso Genro, confirma essa interpretação. A reafirmação da prática de diversificar os formatos acadêmico-institucionais da IES também continuou a garantir, num primeiro momento, a expansão das instituições privadas. Por outro lado, houve mudança de ênfase na expansão com a criação da política de reservas cotas étnicas em universidades públicas, bem como com o esforço pela expansão de vagas e mesmo de algumas novas instituições federais em regiões não atendidas ou deprimidas. Ainda, o processo manteve ênfase na avaliação educacional e institucional, porém com caráter mais qualitativo do que quantitativo, por meio do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Crê-se que, ao afirmar-se como prática com base nos princípios apresentados, esse Sistema permitirá reconhecerem-se os avanços obtidos com base na diversidade de tipos e também com base nas missões institucionais.

A noção de público no que tange à educação superior brasileira precisa ser fortalecida e também qualificada. Um caminho, junto com outros, pode ser a promoção de um tipo de competitividade que combine fortalecimento da identidade do trabalho acadêmico desenvolvido com formas de estabelecimento de pertinência social. Isso certamente viabilizaria tipos diferenciados não só de cursos, mas também de instituições, evidentemente com identidade e qualidade aferíveis.

De fato, a história da educação superior brasileira, nos aspectos de sua organização institucional e da identidade de seu trabalho

acadêmico, corresponde à história de uma sociedade que organiza relações políticas privilegiando um modelo patrimonialista. Este, ora garante o poder do Estado sobre a sociedade civil, ora age em sintonia com interesses restritos que, no caso do ensino superior, diminuem a importância da formação universalista e da instituição universidade como referência. Diante disso e das condições colocadas pela complexidade da sociedade contemporânea, vê-se que a noção de público na educação superior brasileira precisará ir além de elementos da cultura política que a constituíram. Ampliar acesso, reservar vagas constituem caminhos necessários, porém parecem indispensáveis a regulação, a avaliação e a diversificação na condição de que esta última esclareça qual a efetiva identidade do trabalho acadêmico desenvolvido nos diversos tipos de instituições e como ele colabora para o desenvolvimento social.

Referências

- CAREGNATO, Célia E. *Caráter público e identidade acadêmica na educação superior: uma análise da diversificação institucional por meio do estudo de centros universitários*. Porto Alegre, UFRGS, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, 2004.
- CHAVES, Mirian W. O liberalismo de Anísio Teixeira. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas. n.110, p. 203 – 211, julho, 2000.
- CUNHA, Luiz A. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- CUNHA, L. A. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- DURHAM, E.; SAMPAIO, H. (org.). *O ensino superior em transformação*. São Paulo: NUPES, 2001.
- FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade e poder: análise crítica, fundamentos históricos*. 2ª. ed. Brasília: Ed. Plano, 2000.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.
- GRACIANI, M. S. S. *O ensino superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em questão*. Petrópolis: Vozes, 1982.

HERSCHMANN, Micael M. A arte do operatório: medicina, naturalismo e positivismo. In: HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos A. (orgs.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

NADAI, Elza. A cruzada do progresso: a Escola Politécnica. In: NADAI, Elza. *Ideologia do progresso e ensino superior*. São Paulo: Loyola, 1987.

NUNES, Edson et al. *Teias de relações ambíguas: regulação e ensino superior*. Brasília: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2002.

NUNES, Edson. Estrutura e ordenação da educação superior: taxionomia, expansão e política pública. In: *Seminário Universidade: Por que e como reformar?* MEC/SESU, agosto de 2003. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 10.04.2004.

OLIVEN, Arabela C. *A paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990.

OLIVEN, Arabela C. Resgatando o significado do departamento na universidade brasileira. In: MARTINS, Carlos B. (org.). *Ensino superior brasileiro*. São Paulo: Brasiliense 1989.

PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez, 1986.

ROSSATO, Ricardo. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

SAMPAIO, Helena. *Ensino superior no Brasil: o setor privado*. FAPESP; HUCITEC: São Paulo, 2000.

SAMPAIO, Helena. Trajetórias e tendências recentes do setor privado de ensino superior no Brasil. In: *Avaliação*. Separata da Revista Avaliação. Cipedes, nº 7 (4). mar, 2000.

SANTOS, Francisco de A. *O liberalismo*. Porto Alegre: Ed da Universidade, 1991.

SCHWARTZMAN, Simon. A revolução silenciosa do ensino superior. In: DURHAM, E. e SAMPAIO, H. (orgs.). *O ensino superior em transformação*. São Paulo: NUPES, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon. *A Universidade de São Paulo e a questão universitária no Brasil*. Seminário sobre o Ensino Superior no Brasil, Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, 9.11.2004. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/>.

SGUISSARDI, V.; SILVA Jr. J. dos R. (orgs.). *Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA Jr., João dos Reis. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

TAVARES, José A. G. A universidade, a formação das elites e a construção do Estado no Brasil. In: SCHMIDT, Benício V. et al. *Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

UNESCO. *Tendências da educação superior para o século XXI*. Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

Célia Elizabete Caregnato é docente e Pró-Reitora de Pesquisa e Extensão no UniRitter/Porto Alegre. Pesquisa sobre diversificação institucional e identidade acadêmica do ensino superior e está vinculada ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade, DGP/CNPq.
E-mail: celiacgn@ritterdosreis.br ou celiacgn@portoweb.com.br

Artigo recebido em março/2006