

Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990

Helena Sampaio

DOCUMENTO
DE TRABALHO
8 / 91

Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da
Universidade de São Paulo

NUPES

Núcleo de Pesquisas
sobre Ensino Superior

Universidade de São Paulo

**Evolução do ensino superior brasileiro,
1808 – 1990**

Helena Sampaio

Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da
Universidade de São Paulo

Evolução do Ensino Superior Brasileiro: 1808 -1990*

Helena Sampaio**

Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior - USP

O ensino superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30, em contraste com alguns países da América espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Peru¹, ou no pós-independência, como o Chile. Por mais de um século, de 1808 – quando foram criadas as primeiras escolas superiores – até 1934, o modelo de ensino superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias.

Se, por um lado, este modelo se manteve quase inalterado – somente no final do século XIX foram introduzidas algumas modificações no sentido de dar uma ênfase maior à formação tecnológica – por outro, o sistema de ensino superior brasileiro revelou, desde cedo, marcas de descontinuidades no que diz respeito, sobretudo, aos aspectos que envolvem sua relação com o Estado. Nesta perspectiva, é possível identificar em sua história cinco datas-chave: 1808, 1898, 1930, 1968 e 1985. Esses anos, referidos ao próprio processo de transformação política-institucional do país², definem, em linhas gerais, os períodos de mudanças de formato do sistema de ensino superior ao longo de seus quase duzentos anos de existência.

* Trabalho realizado dentro do projeto de estudos comparativos sobre políticas de educação superior na América Latina, que tem o apoio da Fundação Ford.

** Agradeço ao professor Simon Schwartzman, interlocutor constante na elaboração deste trabalho, e à professora Eunice Ribeiro Durham pelos seus comentários e sugestões.

¹ Em 1553, o México já contava com sua primeira universidade. Uma das hipóteses apontadas para explicar a opção espanhola por criar universidades em suas colônias o que não se verifica na colonização portuguesa seria a de que ela expressava uma idéia de universidade associada à concepção de um Império (aí incluídas várias partes da Europa) bastante particular, que, em certo sentido, se contrapõe ao pragmatismo da coroa portuguesa. As universidades coloniais espanholas constituíam-se, assim, em um elemento importante para a configuração e identidade desse Império. Dela saíram os quadros da administração civil e eclesiástica.

² Em 1808, com a transmigração da corte portuguesa, o Brasil se eleva à condição de Reino; 1898, tem-se a Proclamação da República e nova Carta Constitucional; 1930 marca o fim da República Velha com o regime revolucionário de Getúlio Vargas, que dura até 1945; em 1968 sob o regime militar iniciado em 1964, o Ato Institucional nº 5 retira da sociedade sua possibilidade de representação democrática e finalmente, em 1985, elege-se, indiretamente, depois de 24 anos de presidentes-generais, um presidente civil. Nesse mesmo ano tem início os trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte.

1. Período Inicial, 1808/1898

A vinda da corte portuguesa, em 1808, marca o início da constituição do núcleo de ensino superior no Brasil³, cujo padrão de desenvolvimento teve, como características principais, sua orientação para formação profissional e o controle do Estado sobre o sistema.

O modelo de formação profissional

O modelo de formação profissional combinou, em sua origem, duas influências: o pragmatismo que havia orientado o projeto de modernização em Portugal, no final do século XVIII – cuja expressão mais significativa no campo educacional foi a reforma da Universidade de Coimbra⁴ – e o modelo napoleônico do divórcio entre ensino e a pesquisa científica. No Brasil, a criação de instituições de ensino superior, seguindo esse modelo, buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas, e implicava em rejeitar qualquer papel educacional da Igreja Católica que fosse além do ensino das primeiras letras. Ainda que a reforma de Coimbra tendesse a favorecer a formação especializada⁵, o que acabou

³ Nesse ano são criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia, em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) e de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos mais tarde, em 1810, é fundada a Academia Real Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica, hoje Escola Nacional de Engenharia da UFRJ. Em 1814, é criado o curso de Agricultura e, em 1816, a Real Academia de Pintura e Escultura.

⁴ A reforma da Universidade de Coimbra, promovida pelo Marquês de Pombal, ministro do Rei Dom João entre 1750 e 1777, tinha por objetivo libertar o ensino dos entraves do conservadorismo e restauração católica, tidos como responsáveis pelo atraso de Portugal em relação ao desenvolvimento científico e industrial dos demais países europeus. O ensino em Coimbra, depois da reforma, passou a ser subdividido da seguinte forma: ciências teológicas (Faculdade de Leis) e ciências naturais e filosóficas (Faculdade de Medicina, de Matemática e de Filosofia). A filosofia foi reconceituada; ao instituto que levava seu nome cabia formar agrônomos, botânicos, naturalistas, mineralistas e metalurgistas. As ciências naturais, assim identificadas, deveriam ser o cerne da universidade, onde o ensino, por sua vez, deveria se voltar para suas aplicações. Sobre as reformas pombalinas em Portugal ver: Serrão, Joel, 1968; Carvalho, L.R., 1978; Falcon, 1982.

⁵ A criação do curso de Agricultura, em 1816, por exemplo, parece transpor para a situação brasileira as recomendações de José Bonifácio de Andrada e Silva, na época doutor em Coimbra. Em sua última memória, de 1815, José Bonifácio, preocupado com o rumo do desenvolvimento de Portugal, escrevia: "Para aumentar esse capítulo, cumpre-me pedir aos lavradores ativos, patriotas e justamente estudiosos que se empenham seriamente em combinar, para o bem de nossa lavoura, as regras e preceitos que nos deixaram um Collumella e um Plínio com os da nova cultura inglesa, aperfeiçoada grandemente pelas ciências naturais e por longa experiências. Só assim chegaremos a ter um corpo de verdadeira doutrina agrônômica, com que se prospere e se aumente a nossa atrasada agricultura". In *Obras Científicas, Políticas e Sociais*, coligadas por Edgar Cerqueira 1965, Vol.1, p.317. Citado por Schwartzman, 1982.

prevalecendo, no Brasil como na França e em tantas outras partes, foi a formação para as profissões liberais, nas quais o cunho propriamente técnico e especializado, presente em áreas como a engenharia e a medicina, não chegou a predominar⁶. As escolas de Medicina, Engenharia e, mais tarde, de Direito, se constituíram na espinha dorsal do sistema, e ainda onde estão entre as profissões de maior prestígio e demanda.

Durante esse primeiro período, de 1808 a 1889, o sistema de ensino superior se desenvolve lentamente, em compasso com as rasas transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira. Tratava-se de um sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma profissional⁷, o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social.

A independência política, em 1822, não implicou em mudança de formato do ensino superior nem tampouco em uma ampliação ou diversificação do sistema. Os novos dirigentes não vislumbraram qualquer vantagem na criação de universidades⁸, prevalecendo o modelo de formação para profissões, em faculdades isoladas. Na verdade, o processo de emancipação não foi além de uma transferência formal de poder. A sociedade pós-colonial permaneceu escravocrata até o final do século XIX, atrelada a uma economia baseada largamente na exportação de produtos, com uma vida urbana restrita a poucos núcleos de assentamento — tradicionais e/ou decadentes — e a alguns centros administrativos e exportadores. Neste contexto tiveram origem os dois cursos de Direito (São Paulo e Olinda, 1827) que, conforme observa Adorno⁹, "nasceram ditados muito mais pela preocupação de se constituir uma elite coesa, disciplinada, devota às razões do Estado, que se pusesse à frente dos negócios e pudesse, pouco a pouco,

⁶As chamadas "profissões liberais", na forma que assumiram a partir do século XIX, sempre foram uma combinação de formação técnica e algumas características típicas daquelas atividades caracterizadas pela formação difusa, ininteligível para o leigo, e de grande prestígio social. Como observa Joseph Ben-David, "the assumption that advanced education needed to be specialized, and that specialized study was necessary for a professional career, was the basis of the transformation of higher education in the nineteenth century. (. . .) However, the relationship between study and career remained much more complicated than had been envisioned by some of the early advocates of educational reform". O termo "profissão", que no Brasil é frequentemente entendido como ligado a um conhecimento especializado, é utilizado por Ben-David como significando "all occupations into which entry is generally limited to those possessing diplomas from institutions of higher education", sejam elas de formação especializada e técnica ou não. Joseph Ben-David, 1979, p. 29-30. O que ocorreu no Brasil não difere do que ocorreu em outras partes.

⁷O caráter não-universitário do ensino, é importante lembrar, não lhe tirava o mérito de formação superior. Os cursos da Academia Real Militar (Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810), por exemplo, tinham duração de oito anos, exigindo-se que o corpo docente fosse integrado por 11 professores e cinco substitutos, equipados aos docentes da Universidade de Coimbra, em Portugal. Cf. Mattos, 1985.

⁸ Isso ocorreu apesar das freqüentes manifestações contrárias. Dezenas de projetos apresentados nessa época apontavam para as vantagens da criação de uma universidade no Brasil. Anísio Teixeira (1987) conta para o período de 1808 a 1882, vinte e quatro projetos. Souza Campos (1940) enumera "trinta tentativas" incluído-se a dos jesuítas (1592) e a dos inconfidentes (1789) antes de D. João VI e seis ainda depois do Império. Desses dois se sobressaem: na ocasião da Constituinte de 1823 e às vésperas da proclamação da República (1888/1889). Ambos projetos foram aprovados pela Assembléia, porém inutilmente; no primeiro caso, D. Pedro I dissolveu a constituinte, no segundo, D. Pedro II caiu com o Império antes de homologar a decisão parlamentar. Teixeira, 1969.

⁹Adorno, p. 236.

substituir a tradicional burocracia herdada da administração Joanina, do que pela preocupação em formar juristas que reproduzissem a ideologia-política do Estado Nacional emergente".

Depois de 1850, sob o governo de Dom Pedro II, período de estabilidade política e de crescimento econômico, presencia-se uma expansão gradual das instituições educacionais e a consolidação de alguns centros científicos, como o Observatório Nacional, o Museu Nacional e a Comissão Imperial Geológica. Mas essa expansão foi relativa. O ensino superior propriamente dito manteve-se exclusivamente limitado às profissões liberais em meia dúzia de instituições isoladas de tempo parcial. Quanto à atividade científica, até o início da República, ela pode ser caracterizada por sua extrema precariedade, oscilando entre a instabilidade das iniciativas realizadas pelo favor imperial e as limitações das escolas profissionais, burocráticas, sem autonomia e totalmente utilitaristas em seus objetivos¹⁰.

Controle do Estado e o projeto de universidade

O ensino superior no Brasil até 1878 (Reforma Leôncio de Carvalho) se manteve como exclusivamente público e privativo do poder central, o que dava ao sistema uma certa imobilidade. Sua eventual possibilidade de ampliação e diversificação estava de antemão contida na capacidade de investimentos no setor e sujeita à vontade política do governo central.

Além de determinar quais as instituições a serem criadas e com que objetivos, regulamentando minuciosamente o *curriculum* e os programas¹¹, o controle do Estado se manifestava ainda pela proximidade que o poder central queria manter dos que o dirigiam ou ministravam¹².

A distribuição das cátedras, em geral, atendia mais a critérios políticos do que acadêmicos, destacando-se a nomeação regional na indicação dos primeiros docentes. A propósito da Academia de Direito de São Paulo, Adorno observa que, embora as regras que norteassem a escolha do quadro docente fossem orientadas formalmente por

¹⁰Schwartzman, 1979.

¹¹ A carta de Lei de 1810 (4 de abril), por exemplo, especificava os livros e tratados nos quais os docentes deveriam se basear para a redação obrigatória de seus compêndios. Embora a vigilância não fosse absoluta nem permanente, conforme mostra Adorno (1988, p.120) a respeito da Academia de Direito de São Paulo, onde "o Estado patrimonial brasileiro muito pouco se preocupou com o conteúdo doutrinário transmitido em sala de aula e também exerceu pertinaz controle sobre a produção e utilização de compêndios nas diversas cadeiras e disciplinas, não obstante as tentativas e os ensaios efetuados nos primórdios dos cursos jurídicos", a mera existência desse documento já ilustra a intenção vigilante do governo imperial.

¹²De Pombal a Dom João VI, os professores deveriam ser credenciados pela Real Mesa Censória de Lisboa e a diretoria dos cursos era exercida pelos próprios governadores de província. Após a Independência, a escolha do diretor coube aos próprios professores que apresentavam uma lista tríplice a ser submetida ao governador de província, processo que vigora até hoje, com algumas variações, para a eleição de reitores universitários. Mattos, 1985, p. 14-28.

critérios intelectuais, "efetivamente, virtudes oratórias, prodigiosas, capacidade de memorização, qualidades carismáticas, presença na vida pública, atitudes morais prevaleciam sobre a capacidade intelectual do candidato ou sobre a sua habilidade como docente" (Adorno, 1988, p. 1-20)¹³.

Nesse contexto de centralismo político do regime imperial, o debate sobre a criação de uma universidade no Brasil passava, inevitavelmente, pela discussão sobre o grau de controle do Estado na educação. Para muitos, uma universidade seria exatamente uma forma de atender aos objetivos centralizadores do governo. Assim, tanto para os defensores deste tipo de organização do ensino superior como para os positivistas, seus principais opositores, a idéia de universidade aparecia associada, com raras exceções¹⁴, à de ingerência oficial no ensino.

No decorrer do século XIX nem só os positivistas eram contrários à criação de universidades. Os argumentos foram vários e se dividem em dois blocos: no primeiro, sustentava-se que os cursos especializados, como a engenharia, minas e agronomia, por terem caráter mais pragmático seriam mais apropriados à ex-colônia, onde, segundo este tipo de argumento, faltavam as bases para os cursos mais amplos e desinteressados, conforme convém a uma universidade. No segundo bloco, encontram-se aqueles que tomavam os cursos de caráter mais humanístico como fúteis e ultrapassados, uma vez que apareciam associados ao modelo escolástico da decadente universidade de Coimbra antes de sua reforma.

Limpo de Abreu, ministro do Império em 1837, escrevia em seu relatório:

"A conveniência de se fundar estabelecimentos de ensino de que tenho tratado e de formar, com outros já existentes, uma só corporação científica com o título de universidade foi nos largamente demonstrado em um dos anteriores relatórios de repartição interinamente a meu cargo (...) É, porém, o meu dever o lembrar-vos a absoluta precisão de criar-se uma autoridade individual ou coletiva a quem não só se incumba a tarefa de vigiar sobre as doutrinas ensinadas à mocidade, mas também se dê mais influência e respeito aos lentes e certa jurisdição correcional para compelir o aluno ao cumprimento de suas obrigações escolásticas e manter a necessária decência, respeito e subordinação"¹⁵.

Compartilha a mesma opinião Bernardo Pereira de Vasconcelos, ministro do Império em 1839. Segundo ele, todos reconheciam na criação de universidades pelo

¹³ Também Almeida Júnior, (1956) comentando o relatório de Clóvis Beviláqua, de 1837, sobre a situação do ensino profissional no Brasil, observa que o autor apontava a "má escolha de alguns lentes nomeados por escandaloso patronato. Em vez de se procurarem notabilidade com poucas e honrosas exceções, só se cuidou de arranjar afilhados". Deve ser notado, contudo, que o fato dos interesses do poder central estarem representados nessa escolha não é um desvio do caso brasileiro, mas uma alternativa que vigorava em outros sistemas de ensino superior, como, por exemplo, o sistema alemão.

¹⁴ É o caso do projeto de Paulini de Souza que, quando ministro do Império em 1870, advoga a criação de uma universidade na capital do Império composta de quatro faculdades (direito, medicina, ciências naturais e matemática e teologia). Tratava-se, todavia, da simples agregação de faculdades, sem atribuir à instituição qualquer nova função.

¹⁵ Citado por Paim, 1982, p. 21.

menos uma vantagem: a de colocar docentes e alunos “debaixo das vistas imediatas do governo geral¹⁶”.

Outro projeto de universidade de cunho centralizador foi apresentado por Homem de Mello em 1881. Apreciando-o, Maciel de Barros afirma que “(...) o ministro faz da universidade da corte o centro de todo o ensino do país, mas, por outro lado, subordinando-a totalmente a um conselho superior de instrução pública que, por sua vez, fica completamente subordinado ao ministro (...) Enfim, desde as questões mais genéricas às mais particularizadas, é o conselho, isto é, o ministro do Império que opina e decide. O que escapa à alçada desse órgão cai sob a jurisdição do conselho universitário, onde não é menor a força do ministro”¹⁷.

Contrários à ingerência oficial na educação – pelo menos enquanto não se instaurasse o estado positivo¹⁸ - os positivistas formavam uma forte corrente de oposição aos projetos de implantação de uma universidade no Brasil. Seus argumentos combinavam os de Comte com uma avaliação própria da realidade brasileira. Raymundo Teixeira Mendes (1855/1927), um dos expoentes do positivismo no Brasil, embora favorável a uma reforma do ensino, não achava que a universidade fosse a solução adequada para promovê-la. Para ele, o governo brasileiro deveria renunciar ao estabelecimento de um sistema de educação nacional, limitar-se a assegurar a educação básica, sem qualquer compromisso *com* as “filosofias” existentes e a desenvolver o ensino especial (profissional) sem conceder privilégios aos que o cursarem¹⁹.

Miguel Lemos, chefe da igreja positiva no Brasil, em artigo na *Revue Occidentale*, publicada em Paris em março de 1881, escrevia:

“(...) O Brasil possui número mais do que suficiente de escolas superiores para satisfazer às necessidades profissionais e a fundação de uma universidade só teria como resultado estender e dar maior intensidade às deploráveis pretensões pedantocráticas de nossa burguesia”²⁰.

Em um certo sentido, os positivistas conseguiram que suas posições prevalecessem ao longo de todo o século XIX e até as primeiras três décadas do século XX. O ensino superior não se organizou sob a forma universitária e seu formato continuou sendo o dos cursos voltados para a formação de profissões tradicionais. Mas a vitória dos positivistas era parcial. O que buscavam, na realidade, era evitar que as carreiras de nível superior assumissem as características das profissões liberais, e neste sentido fracassaram, na França como no Brasil. Além disto, governos sempre

¹⁶ Citado por Paim, 1982, p.23.

¹⁷ Barros, 1986, p.343.

¹⁸ Segundo Augusto Comte, “o positivismo está longe de negar que o ensino deva ser regulado, embora estabeleça que esta organização não é ainda possível enquanto durar o interregno espiritual e que quando ela tornar-se realizável, segundo o livre ascendente de uma doutrina universal, pertencerá exclusivamente ao novo poder intelectual e moral. Até lá, o Estado deve renunciar a todo sistema completo de educação geral”. Comte, 1912, tomo 1, p. 22.

¹⁹ Para uma análise mais detalhada das idéias de Teixeira Mendes, ver Barros, 1986,328/329.

²⁰ Trecho reproduzido por Chacon, e citado por Mattos, 1985, p, 16, 6

mantiveram para com o ensino superior uma política de “rédeas curtas”, o que frustrava o apelo dos positivistas pelo “ensino livre”.

2. Virada do Século: ampliação e diversificação do sistema

Com a abolição da escravidão (1888), a queda do Império e a proclamação da República (1889), o Brasil entra em um período de grandes mudanças sociais, que a educação acabou por acompanhar. A Constituição da República descentraliza o ensino superior, que era privativo do poder central, aos governos estaduais, e permite a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema. Entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país.

A criação do sistema educacional paulista, por volta de 1880/1900, é parte central deste processo. Este sistema, cujo desenvolvimento está associado à modernização do Estado de São Paulo²¹, representa a primeira grande ruptura com o modelo de escolas profissionais centralizadas e sujeitas a um forte controle burocrático do governo nacional. O sistema paulista surge em resposta aos novos arranjos econômicos e sociais, os quais, por sua vez, deram a base para a sua ampliação e diversificação.

De acordo com o Quadro 1, nas primeiras três décadas deste século o número de estabelecimentos de ensino superior passou de 24 para 133, sendo que 86 deles foram criados ao longo da década de 20. As mudanças que ocorreram não foram somente de ordem quantitativa. O ensino superior passou a dar mais ênfase à formação tecnológica que, por sua vez, exigia uma base científica melhor. Exemplos disso são a criação das escolas politécnicas, da escola de minas, das escolas superiores de agricultura e de farmácia, que se multiplicaram nesse período. Escolas desse tipo, mesmo que seja para utilizar uma tecnologia importada, precisam se apoiar em uma formação científica mais desenvolvida, e despertam o interesse

Quadro 1

Expansão do Sistema de Ensino Superior	
Período	Nº de escolas de Ensino Superior criadas no período
Até 1900	24
1900-1910	13
1910-1920	34
1920-1930	86
1930-1945	95
1945-1960	223
1960-1968	375

Fonte: elaborado a partir de dados fornecidos por Teixeira, 1989.

²¹ Com a expansão cafeeira, o pólo da economia brasileira se transfere para o estado de São Paulo, onde tem início um processo de crescimento urbano e atividade industrial. A chegada de imigrantes europeus e japoneses consolida uma classe média urbana ligada à prestação de serviços, a pequenas indústrias, à profissionalização e naturalmente à educação.

pela pesquisa. Assim, em muitas delas, a pesquisa começou a se desenvolver nos interstícios da formação profissional²².

Universidade: um projeto que volta à cena

A questão da pesquisa é um dos temas que fizeram renascer a questão da Universidade, nas primeiras décadas do século XX. Havia que abrigar a pesquisa de modo estável, e promover a formação do pesquisador, que estava presa, até então, às escolas profissionais inadequadas para esse fim. A pesquisa precisava de um espaço mais distanciado de resultados práticos, e com mais liberdade de experimentação e pensamento. O debate sobre a criação de uma universidade no Brasil ressurgiu em uma nova perspectiva. Ele rompia com a argumentação quase estritamente política que havia vigorado ao longo de todo o século XIX e agora atribuía à instituição universitária uma nova função: abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e promover a pesquisa. Para esse novo entendimento, duas associações — a Associação Brasileira de Educação (ABE)²³ e a Academia Brasileira de Ciência (ABC)²⁴ desempenharam um papel extremamente importante. Elas colocaram em pauta um projeto de reformulação completa do sistema educacional brasileiro, desde o nível primário — o projeto da Escola Nova — até o superior, com o projeto da Universidade brasileira, que seria seu coroamento.

²² É preciso notar, todavia, que até a década de 30 não foi o ensino superior que abrigou a pesquisa, mas uma série de outras instituições — os museus, os observatórios, os institutos de pesquisa — todas elas extremamente frágeis, dependendo das vicissitudes do apoio do Estado. Floresceram, realmente, aquelas que se legitimaram em termos de uma utilidade prática imediata, como os dedicados ao combate das epidemias humanas e ao desenvolvimento da produção agrícola. Exemplos dessa tendência são o Instituto Agrônomo de Campinas (1842), o Instituto Vacino gênico de São Paulo (1892), mais tarde transformado no Instituto Butantan. O mais famoso e o mais bem sucedido foi o Instituto Soroterápico de Manguinhos, depois Instituto Oswaldo Cruz, fundado em 1900. Para uma análise desse processo, ver Schwartzman, 1979.

²³ A intensa atividade da ABE ao longo da década de 20 foi interrompida com a Revolução de 30. O novo governo, em seu início de 1931, parecia se apropriar das bandeiras que haviam mobilizado a entidade, estabelecendo a primeira legislação brasileira que previa a criação de universidades, mas rompendo mesmo tempo com uma tradição profundamente arraigada na tradição republicana brasileira. ao permitir o ensino religioso nas escolas públicas. O futuro da ABE foi determinado, em parte, por essa circunstância, que refletia o renascimento do catolicismo militante no Brasil na década de 20, e que acabou levando à sua cisão da associação no IV Congresso de Educação realizado em 1934. A partir daí, a entidade continua a patrocinar iniciativas isoladas. Durante o Estado Novo, a ABE praticamente suspende suas atividades para, em 1945, renascer com um caráter eminentemente político, muito distanciada de seu programa original. Para uma história da entidade, ver Paim, 1982.

²⁴ A Academia Brasileira de Ciência é a transformação que teve, em 1922, a antiga Sociedade Brasileira de Ciências, criada em 1916 e vinculada ao Instituto Franco-Brasileiro de Alta Cultura, entidade criada pelo governo francês, a exemplo que já havia sido feito em Buenos Aires e outras capitais. Paim, 1982.

O debate foi amplo, envolvendo diversos setores da área da educação, em uma dimensão nacional. Ele incluiu cursos de extensão, pesquisas, elaboração de projetos de lei e deu-se, sobretudo, através de duas atividades promovidas pela ABE: os chamados "inquéritos"²⁵ entre os líderes educacionais e as Conferências Nacionais de Educação²⁶. Esse movimento possibilitou que se formasse e se difundisse entre os educadores brasileiros uma certa idéia de universidade que, de um modo ou de outro, acabaria se vingando na década seguinte.

Em 1920 já havia sido criada a Universidade do Brasil, e iniciativa anterior ocorrera no Paraná²⁷. Mas em ambos os casos tratava-se de reunir formalmente as escolas tradicionais já existentes. A nova proposta era diferente. Buscava-se de criar um centro de elaboração, ensino e difusão da ciência. A universidade moderna deveria ser organizada:

- "a) de maneira que se integrem num sistema único, mas sob direção autônoma, as faculdades profissionais (medicina, engenharia, direito), institutos técnicos especializados (farmácia, odontologia), e instituições de altos estudos (faculdades de filosofia e letras, de ciências matemáticas, físicas naturais, de ciências econômicas e sociais, de educação, etc),
- b) e de maneira que, sem perder o seu caráter de universalidade, se possa desenvolver, como uma instituição orgânica e viva, posta pelo seu espírito científico, pelo nível dos estudos, pela natureza e eficácia de sua ação, a serviço da formação e desenvolvimento da cultura nacional"²⁸.

No curso dos debates, a autonomia da universidade era defendida como condição *sine qua non* para o êxito das reformas. Considerava-se que a ingerência do governo nos assuntos da universidade poderia atrasar o desenvolvimento da pesquisa científica.

²⁵ O objetivo dos inquéritos patrocinados pela ABE era "provocar o pronunciamento de grande número de pessoas previamente escolhidas", conforme o discurso de Levi Carneiro, ao assumir a presidência do órgão em 1925. Ao todo, foram realizados três. O inquérito de 1927 sobre a questão universitária brasileira foi dirigido por uma comissão integrada por professores e contou com o apoio de *O Jornal* e do *Jornal do Comércio*, do Rio de Janeiro e de *O Estado de São Paulo*. As respostas, juntamente com as teses da comissão organizadora foram publicados sob o título *O Problema Universitário Brasileiro*, R.J., A Encadernadora, 1929, 538 páginas. Os outros dois inquéritos, de 1926 e de 1927, tratavam respectivamente da instrução pública e do ensino secundário. Para uma análise mais detalhada, ver Paim, 1982.

²⁶ A primeira Conferência foi realizada em 1927 em Curitiba. Belo Horizonte sediou a segunda Conferência em 1928 e São Paulo, a terceira, em 1929. O tema "universidade" esteve presente em todos esses encontros e também na ocasião do Congresso Nacional de Educação realizado em 1927, no Rio de Janeiro. Nesses encontros, o debate sobre a universidade girava em torno de três temas: a função da universidade (modalidade de ensino e tipo de formação), a autonomia da instituição e como esta deveria se estruturar internamente.

²⁷ A universidade do Paraná foi a primeira formalmente constituída no Brasil, em 1912, por um governo estadual. Ver Cartaxo, 1946-47.

²⁸ Nagle, 1974.

Para Azevedo Sodré, um dos formuladores do projeto, a universidade brasileira deveria ser semi-oficial, dispor de autonomia didática e disciplinar tão completa quanto possível e de uma relativa autonomia administrativa. Entendia que "autonomia universitária absoluta em relação aos poderes públicos é uma aspiração incompatível com o conceito de Estado. A universidade brasileira deve viver de subvenções concedidas pelos poderes públicos, da renda de patrimônios que se fôr constituindo e de uma contribuição moderada e diferencial fornecida pelos alunos"²⁹. A questão da autonomia da universidade em relação ao Estado deveria ser tratada em diferentes níveis. Para o caso de escolha do reitor, a idéia era de que a entidade fosse consultada antes de uma nomeação pura e simples³⁰. Não se tratava de excluir o Estado, mas de propor mecanismos que limitassem seu poder.

1. A Universidade dos anos 30: inovação e limites

No Brasil, curiosamente, as idéias gestadas no período de liberdade política e efervescência social tendem a ser implementadas por regimes autoritários e centralizadores que lhes seguem. Antes mesmo de ser criada qualquer universidade desse novo estilo, o governo provisório de Getúlio Vargas, tendo fundado em 1930 o Ministério de Educação e Saúde, publicou uma lei que definia como a universidade deveria ser, e que ficou conhecida com o nome do primeiro Ministro da Educação do país, como a "Reforma Francisco Campos".

Esta reforma estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. No que diz respeito à organização do sistema, a reforma previa duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado. A administração central da universidade caberia ao conselho universitário e ao reitor, que passava a ser escolhido a partir de uma lista tríplice, medida que vigora até hoje. A reforma estabelecia também como deveria ser composto o corpo docente (catedráticos e auxiliares de ensino, submetidos a concursos, títulos e provas) e dispunha ainda sobre questões como ensino pago, diretório de estudantes etc.

Apesar de todas essas disposições, a Reforma Francisco Campos fez pouco para colocar em prática o ideal de universidade que havia mobilizado intelectuais e educadores dos anos 20, ainda que não tivesse se limitado a conservar o ensino superior

²⁹Sodré, p. 74 e 93.

³⁰ Azevedo Sodré resume, nos seguintes termos o entendimento alcançado sobre o assunto: "Sua direção deve caber ao reitor, assistido por um conselho universitário. O reitor será eleito por este conselho, com um mandato de três anos, podendo ser renovado. O conselho será constituído pelos diretores de faculdades e escolas filiadas à universidade, por um delegado do governo federal e outro do prefeito municipal para a Universidade do Rio de Janeiro, ou do governo estadual para as que se fundarem nos Estados. Farão parte deste conselho mais seis membros, estranhos ao magistério, com um mandato de três anos, renovado pelo terço todos os anos, eleitos pelos antigos alunos diplomados que comparecerem às festas de encerramento dos cursos da universidade". Sodré, p. 94.

nos moldes tradicionais. O cerne da reforma, a nova Faculdade de Ciências, tinha como principal objetivo a formação de professores para o ensino secundário e apesar dessa missão não ser incompatível com a produção do conhecimento e com a prática da pesquisa, acabou tendo maior prioridade³¹.

Com isso, a universidade idealizada nos anos 20, além de não ter encontrado sua expressão legítima na Reforma Francisco Campos, tampouco refletiu-se na política do governo Vargas ao longo de toda a década de 30. Este período assistiria à criação de dois projetos universitários que teriam continuidade, o da Universidade de São Paulo e o da Universidade do Brasil, e o projeto frustrado da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro³².

A história da Universidade do Distrito Federal dramatiza o conflito que houve nos anos 30 entre os grupos laicos e politicamente liberais, à esquerda do espectro político, e o conservadorismo católico de direita. Francisco Campos, que em 1937 redigiria a Constituição autoritária do Estado Novo brasileiro, foi o artífice da aproximação política entre Getúlio Vargas e a Igreja Católica, através de um pacto que daria à Igreja o controle do sistema educacional, e ao Estado o apoio da Igreja. A Universidade a ser estabelecida pelo governo central no Rio de Janeiro, a Universidade do Brasil, deveria ser uma universidade sob controle supervisão estrita da Igreja, enquanto que a Universidade do Distrito Federal, sob a proteção do governo local, pretendia ser um centro de pensamento libertário e leigo. A ambigüidade que porventura existisse no governo Vargas entre suas facções à esquerda e à direita desaparecem em 1935, na repressão a uma insurreição comunista em alguns quartéis, e pouco depois a Universidade do Distrito Federal foi fechada.

A Universidade de São Paulo tem uma história diferente, e faz parte da resistência da elite paulista ao governo central no Rio de Janeiro, e que teve seu ponto culminante com a Revolução Constitucionalista de 1932³³. Em 1934 há uma reconciliação entre as elites paulistas e o governo federal, e é neste ano que a Universidade de São Paulo é criada, dentro das normas gerais da legislação de Francisco Campos, com uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas com uma orientação própria e grande autonomia. A Universidade do Brasil terminou por não cumprir o destino de Universidade Clerical ao qual estava destinada, mas sua Faculdade de

³¹ O ministro Francisco Campos dizia temer a possibilidade de que as faculdades de ciências se "tornassem adorno ou decoração pretenciosa em casa pobre". Para ele, a universidade deveria ter uma função de caráter pragmático e de ação imediata; "Ao lado de órgão de alta cultura e ciência pura desinteressada, ele deverá ser, antes de tudo e eminentemente um instituto de educação, em cujas divisões encontrem todos os elementos próprios e indispensáveis a formar nosso corpo de professores, particularmente, os do ensino normal e secundário, porque deles, de modo próximo e imediato, depende a possibilidade de se desenvolver, em extensão e profundidade, o organismo ainda rudimentar de nossa cultura". Citado por Azevedo, 1963, p.395.

³²Para a história dos projetos universitários da década de 30. veja Schwartzman, Bomeny e Costa, 1984; para a Universidade do Distrito Federal, Paim, 1982.

³³Para uma análise do papel singular de São Paulo na sociedade e no sistema político brasileiro, cf. Schwartzman, 1982b.

Filosofia jamais chegou a desenvolver o ambiente de efervescência intelectual e de pesquisa científica que foram a marca da Faculdade paulista.

As novas universidades, desta forma, não se constituíram a partir de demandas de amplos setores da sociedade nem de reivindicações do pessoal das instituições de ensino superior existentes. Foi antes uma iniciativa de grupos de políticos, intelectuais, e educadores, nem sempre ligados ensino superior. A universidade se implanta através de confrontos, negociações e compromissos, que envolviam intelectuais e setores dentro da própria burocracia estatal. Este processo é extremamente complexo, pois se dá em um momento de mudança de regime político de tal forma que os proponentes da reforma se encontram ora integrados nos grupos dominantes, ora em oposição a ele.

O compromisso, por meio do qual as universidades são criadas, consiste em um modelo institucional que preserva boa parte da autonomia das antigas escolas, mas acrescenta uma unidade que traz uma formação nova: as faculdades de filosofia, ciências e letras. Nesse sistema, a universidade se apresenta como uma aglutinação de escolas isoladas, em que uma das quais se constitui como uma mini-universidade³⁴. Ao incorporar os interesses dos integrantes do sistema anterior, as universidades não tiveram que se confrontar com interesses estabelecidos, e continuaram a atender a uma sociedade que continuou a prestigiando o antigo modelo de faculdades orientadas para a formação de profissionais liberais³⁵. A esse pecado original é atribuída grande parte das dificuldades de implantação da pesquisa nas universidades recém-criadas, embora fosse esse um dos objetivos centrais do novo sistema³⁶.

Em síntese, a criação da universidade no Brasil foi antes um processo de sobreposição de modelos do que de substituição. O antigo modelo de formação para profissões foi preservado. O modelo de universidade de pesquisa acabou sendo institucionalizado de modo muito parcial e apenas em algumas regiões do país, sobretudo naquelas mais desenvolvidas. A fundação da USP é um exemplo. Ela encontrou sólido

³⁴A formação de uma faculdade filosofia não é por si suficiente para a institucionalização da pesquisa. Na Universidade de São Paulo, a existência de um projeto político por parte das elites dirigentes foi o que estimulou o desenvolvimento da pesquisa e o fez através de dois mecanismos: a maciça importação de professores estrangeiros e a adoção do sistema de tempo integral, que, inicialmente implementado na faculdade de medicina acabou se estendendo gradualmente ao conjunto da universidade. A exigência de titulação acadêmica, com a institucionalização do doutoramento, a manutenção de critérios severos e exigências de tese para a livre docência e para o concurso de cátedra, exerceram uma pressão constante no sentido de promover a produção científica.

³⁵A idéia de que a Faculdade de Filosofia aglutinaria, de alguma forma, as escolas profissionais, seria completamente frustrada, já que as antigas faculdades retiveram sua autonomia, e rejeitaram, sistematicamente, a presença dos "filósofos". Outra das dificuldades iniciais da nova faculdade de filosofia foi exatamente a de atrair alunos que justificassem a manutenção dos cursos. Por isso mesmo, essa faculdade, concebida inicialmente como um centro de altos estudos, acabou por incorporar uma função profissionalizante — a formação de professores para o ensino médio.

³⁶ Entrevista com Eunice Ribeiro Durham. Segundo Durham, por não fazer parte das demandas imediatas articuladas pelos segmentos da sociedade, a pesquisa só se institucionalizou e sobreviveu em lugares onde foi possível uma aliança entre grupos intelectuais emergentes, abertos à influência da comunidade científica internacional, e setores da classe dirigente e do Estado, sensíveis à influência desses grupos. Em resumo, a pesquisa, sendo uma necessidade difusa da sociedade, dependia fortemente de um apoio governamental, único lugar onde essa demanda poderia se cristalizar.

apoio nos setores produtivos do Estado de São Paulo, preocupados com a formação de novas elites — os quadros para a transformação da economia e da burocracia estatal e da política que estava em curso, e dentro dos quais o estado pretendia desempenhar um papel central. Mas mesmo nas regiões em que a universidade não conseguiu institucionalizar a pesquisa, as faculdades tiveram um papel importante, contribuindo para alargar o horizonte intelectual da formação universitária e ampliar o acesso ao ensino superior. Além disso, através de seu aproveitamento para a formação de professores dos ginásios e escolas normais, estabeleceu um vínculo entre os diferentes níveis do ensino público, num quadro de transformação de todo o sistema educacional. Essas novas oportunidades de acesso ao ensino superior e de carreira no magistério ajudaram a criar uma demanda que foi amplamente explorada pelas novas classes médias urbanas em formação. Por isso e apesar de tudo, a universidade da década de 30 representa uma democratização, ainda que relativa, do ensino superior brasileiro.

Dos anos 40 aos 60: a cristalização do modelo universitário

Nos cerca de vinte anos que se seguiram à implantação das primeiras universidades, o ensino superior não experimenta nenhum crescimento mais significativo, sobretudo se compararmos o período com o que lhe seguiu. Tampouco ocorreram reformas de grande magnitude em seu formato, se pensarmos na instituição da organização universitária da década de 30. Mas foi justamente nesse período que o sistema ganha corpo, com o desenvolvimento da rede de universidades federais, com o estabelecimento da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a primeira de uma série de universidades católicas e particulares que viriam se implantar, com um amplo sistema estadual em São Paulo e com a criação de outras instituições menores, estaduais e locais, em outras regiões.

O desenvolvimento do sistema federal, a partir de 45, se deveu, em grande medida, à federalização de algumas universidades estaduais criadas nas décadas de 30 e início dos anos 40, concomitantemente à difusão da idéia de que cada Estado da federação tinha o direito pelo menos a uma universidade federal. A criação da primeira Universidade Católica assinala a falência do pacto entre Estado e Igreja, estabelecido a partir de 1931, e que leva a Igreja a buscar seus próprios caminhos.

Quadro 2 - Evolução das Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados - Brasil 1940-1960

Ano	Total de Matrículas	% de Crescimento	Matrículas em Instituições Privadas	% das matrículas Privadas sobre Total
1940	27.671	--	--	--
1950	48.999	--	--	--
1954	64.645	--	26.905	41,6
1955	72.652	12	30.755	42,3
1956	78.659	8	38.362	48,8
1957	79.505	1	38.051	47,9
1958	84.481	6	37.570	44,5
1959	87.603	4	38.562	44,0
1960	93.202	7	41.287	44,3

Fonte: Levy, 1986.

De acordo com o Quadro 2, o número de matrículas entre 1940-1960 passou de 27.671 a 93.202, ou seja, aumentou em mais de três vezes. A população do país nesse mesmo período cresceu de 41.2 para 70.1 milhões, ou 70%. Em um intervalo de 6 anos, entre 1954 e 1960, o número de matrículas em instituições privadas passou de 26.905 para 41.287, representando cerca de 44.3% sobre o total.

O aumento de matrículas no terceiro grau não significa que houve uma expansão intencional do sistema; o que estava ocorrendo nesse período era antes um ajustamento entre a demanda crescente dos setores médios, produto do processo de desenvolvimento urbano-industrial, em um modelo de ensino superior que, longe de ser único, estava processando sua própria diversidade. Nessa lógica, é menos importante o quanto cresceu, mas o modo como se dava esse crescimento, através da sobreposição de modelos — o da formação para profissões tradicionais e o de pesquisa dos anos 30 — e da diferenciação institucional, sobretudo se considerarmos o tipo de dependência administrativa dos estabelecimentos (públicos, estaduais e federais e privados, laicos e religiosos) que estavam sendo criados.

O Movimento pela reforma universitária na década de 60

No final da década de 50 esse modelo híbrido, resultado de um compromisso entre concepções antagônicas de ensino superior, já dava sinais de tensão. Nos trinta anos que se seguiram à criação das primeiras universidades a sociedade mudou rapidamente e se ampliaram extraordinariamente os setores médios próprios de uma formação social industrial e urbana. As demandas dessas camadas em ascensão foram, inicialmente, pela ampliação do ensino público de grau médio. A satisfação dessa necessidade, ainda que limitada a setores relativamente restritos da sociedade, criou uma nova clientela para o ensino superior. O desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu um novo mercado de trabalho, disputado pelas classes médias. O diploma de ensino superior constituía uma garantia de acesso a esse mercado. Era a demanda por ensino, e até mesmo pelo diploma que impulsionava as demandas por transformações da década de 60.

Em um certo sentido, repetia-se nos anos 50 o movimento da década de 20, colocando a questão da reformulação de todo o sistema educacional. No bojo desse movimento, colocava-se a questão da reforma da universidade. Os ideais propostos eram, em grande parte, uma retomada das idéias de 20, modificadas agora pela influência da organização das universidades americanas.

Três críticas fundamentais recaíam sobre a estrutura universitária vigente: a primeira se dirigia à instituição da cátedra; a segunda, ao compromisso efetuado em 30 com as escolas profissionais, que criara uma universidade compartimentalizada, isolando professores e alunos em cursos especializados em escolas diferentes; e a terceira era quanto ao aspecto elitista da Universidade, que continuava atendendo a uma parcela mínima da população, sobretudo dos estratos altos e médios urbanos.

O sistema de cátedra — em que cada matéria ou área do conhecimento é de responsabilidade de um professor vitalício, o catedrático, que tem o poder de decisão, escolhe e demite seus auxiliares — era percebido como um obstáculo a quaisquer tentativas de organizar uma carreira universitária. Em sua substituição, propunha-se a organização de departamentos nos moldes da universidade americana e a organização da carreira aberta, determinada pela titulação acadêmica, que abriria espaço para jovens formados no exterior ou nos poucos centros de pesquisa do país. O catedrático passou a simbolizar universidade rígida, antiga, autoritária, e atrasada, que atraía não só a oposição dos jovens pesquisadores, mas também do movimento estudantil que começava a incorporar os ideais da modernização e do desenvolvimento a partir da mobilização das massas, dos intelectuais e dos conhecimentos da ciência e da tecnologia modernos. A nova universidade, pela qual se batiam intelectuais e estudantes nos anos 50 e 60, seria popular, deselitizada, organizada por departamentos que decidiriam tudo em conjunto, e livres dos velhos catedráticos e do poder das antigas faculdades.

1. A reforma de 1968.

A reforma promulgada pelo Governo Federal em 1968 correspondia a uma versão conservadora do projeto proposto por Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília, que incorporava muitas das novas idéias do movimento docente e estudantil. Foi, por isso mesmo, extensa e profunda. Entre outras medidas, ela

- 1) Aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa.
- 2) Implantou o sistema de institutos básicos.
- 3) Estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante.
- 4) Decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade.

5) Estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo.

Dentro desse esquema, era possível organizar uma universidade bastante próxima dos ideais dos movimentos estudantis e docentes. Mas, na prática, as coisas funcionaram de modo diverso. O novo modelo foi implantado, a partir de 1969, sob um regime político extremamente autoritário, que mantinha as universidades sob intensa suspeita e vigilância policial; as antigas escolas profissionais resistiram com sucesso à sua dissolução em institutos e departamentos; e havia, no fundo, uma contradição insolúvel entre os ideais de democratização e participação estudantil das universidades e o modelo de universidade de elite que havia sido copiado das "research universities" norte americanas, e implantado, por um ato legal, para todo o país.

Para a análise dos descaminhos dessa reforma dois processos, um de caráter endógeno e outro, exógeno ao sistema de ensino superior, devem ser considerados: o primeiro vincula-se ao momento de repressão política no qual se processou a reforma, que acabou levando a uma deslegitimação do próprio sistema: o segundo se refere à expansão do sistema, ou seja, ao modo pelo qual o governo atendeu à explosiva demanda por ensino superior que havia sustentado o movimento de 68.

Os anos 60: Repressão e expansão

Para os especialistas em ensino superior, os anos sessenta foram, não só para as universidades do Brasil como para as da América Latina, anos de repressão e expansão.

A repressão política nas universidades derivou da confrontação estudantil e, eventualmente, docente com os regimes militares que emergiram relativamente na mesma época em alguns países latino americanos — Argentina, depois de 1966, Brasil, no início de 1964, mas intensificado em 1969, Chile, em 1973, não se esquecendo do massacre dos estudantes na Cidade do México em 1968. Para os militares, sobretudo no início, os problemas do ensino superior eram uma questão de polícia e disciplina. Com diferentes ênfases em um e outro país, reitores eleitos foram substituídos por coronéis, professores foram demitidos, estudantes foram presos, as ciências sociais acabaram sendo banidas e a educação cívica obrigatória foi introduzida. Amplos setores das universidades foram destruídos e desmoralizados, enquanto milhares de estudantes se engajaram na guerrilha urbana³⁷.

Paradoxalmente, entretanto, a universidade recriada pela reforma de 68, em um período de acirramento da repressão política-ideológica no país, incluía medidas de efetiva democratização interna e substancial aumento da participação de estudantes e docentes na gestão da instituição. Incluía ainda medidas que promoviam o fortalecimento de valores acadêmicos (a estruturação da carreira e a valorização da pesquisa). Devido à profunda cisão que ocorrera entre as bases desse sistema (alunos e docentes) e o

³⁷Schwartzman, 1990.

governo militar, a nova estrutura universitária, exatamente na medida de sua vocação democrática e de fortalecimento de valores acadêmicos, dificultava o controle ideológico e político por parte do regime autoritário. Em função disso, montaram-se mecanismos paralelos não-acadêmicos de controle político-ideológico que se constituíram como elemento corruptor e perturbador de todo o sistema, enfraquecendo os sistemas de mérito, que a estruturação da carreira deveria revigorar, destruindo a autonomia e fortalecendo os sistemas de cooptação e clientelismo. Nesse processo, docentes e estudantes refugiam-se numa postura de oposição intransigente e, atribuindo "à ditadura" todos os males da universidade, eximem-se de uma reflexão mais aprofundada sobre os problemas que ela enfrentava³⁸.

O segundo processo diz respeito ao modo pelo qual o Governo atendeu à explosiva demanda por ensino superior. Isso foi feito de duas maneiras: pela ampliação das vagas no ensino público e pelo estímulo à expansão do setor privado.

A expansão de ensino superior que se inicia nos anos 60 e se intensifica ao longo da década de 70 é um fenômeno bastante conhecido. Em cerca de vinte anos, o número de matrículas no ensino superior vai de 93.902 (1960) para 1.345.000 (1980), sendo os anos de 1968, 1970 e 1971 os que apresentam as maiores taxas de crescimento (Quadro 3).

Quadro 3 - Evolução das Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados - Brasil 1960-1980

Ano	Total de Matrículas	% de Crescimento	Matrículas Instituições Privadas	% das Matrículas privadas sobre o total
1961	98.892	6	43.560	44,0
1962	107.299	9	43.275	40,3
1963	124.214	16	47.428	38,2
1964	142.386	15	54.721	38,4
1965	155.781	9	68.194	43,8
1966	180.109	16	81.667	45,3
1967	212.882	18	91.608	43,0
1968	278.295	31	124.496	44,7
1969	342.886	23	157.826	46,0
1970	425.478	24	214.865	50,5
1971	561.397	32	309.134	55,1
1972	688.382	23	409.971	59,6
1973	772.800	12	472.721	61,2
1974	937.593	21	596.565	63,6
1975	1.072.548	14	662.323	61,8
1976	1.044.472	--	648.862	62,1
1977	1.137.070	9	708.554	62,3
1978	1.267.559	11	779.592	61,5
1979	1.298.331	2	808.253	62,3
1980	1.345.000	4	852.000	63,3

Fonte: Levy, 1986.

³⁸Uma das expressões simbólicas dessa resistência ao regime, é a defesa, por partes dos docentes, de um igualitarismo radical que contribui, de outro modo, para deslegitimar os valores acadêmicos relacionados ao reconhecimento do mérito e da competência. (entrevista com Eunice R. Durham).

Esta expansão acelerada teve como resultado o afastamento cada vez maior do modelo único para o qual a legislação de 1968 julgava que o ensino superior deveria convergir. Este afastamento se deu em diferentes planos, teve um lado perverso e outro nem tanto, se pensarmos que acabou moldando um sistema de ensino superior cujas características são coerentes com o Brasil como um todo, uma sociedade profundamente diferenciada e desigual em termos geográficos, sociais, econômicos e culturais³⁹.

No setor público, a ampliação do sistema se deu através da multiplicação do mesmo elenco restrito de cursos, o que resultou na ampliação dos quadros docentes, e das possibilidades de manipulação clientelística dessas oportunidades de emprego. Por outro lado, como essa expansão se deu dentro dos rígidos sistemas de controle burocráticos que impediam a flexibilidade necessária para a reorganização do corpo docente, acabavam gerando sistemas paralelos de contratação, produzindo uma enorme heterogeneidade na remuneração do trabalho.

As diferentes faces desse processo contribuíram para desvalorizar ainda mais os critérios acadêmicos: pela absorção de pessoal pouco qualificado; pela manipulação de influências clientelísticas e políticas nas contratações; e pela introdução de diferenciais de remuneração e de condições de trabalho que nada tinham a ver com exigências de competência e desempenho. As bases acadêmicas da carreira universitária, instituídas pela reforma, foram solapadas. A regularização dessa situação, em 1980, feita em termos de atender as demandas mais corporativas do corpo docente acabou por destruir, na prática, todo o sistema de mérito fundado na titulação.

Mas a expansão do setor público atendeu apenas a uma parte da demanda crescente. A outra foi absorvida pelo setor privado, que experimentou enorme crescimento. Se em 1960 as matrículas em instituições privadas representavam 44,3% sobre o total de matrículas no ensino superior, em 1980, elas passam a representar 63,3% (852.000) (quadro 3), o que corrobora a tese de que o aumento do estudantado de 3º grau se deu acima de tudo pela expansão do setor privado (Quadro 4).

Quadro 4 – Distribuição das matrículas de nível superior, por dependência administrativa e tipo de instituição (universidades e outras). 1988

Dependência Administrativa	Universidades	Total
Federais	96%	317.831
Estaduais	68%	190.736
Municipais	22%	76.784
Particulares	35%	918.209
Total	51%	1.503.560

Fonte: Schwartzman, 1990b.

³⁹Schwartzman, 1990.

A expansão de estabelecimentos privados e não universitários é governada pelas leis do mercado e está, portanto, condicionada aos elementos mais imediatos da demanda social, que se orienta no sentido da obtenção do diploma. Cria-se, assim, um sistema empresarial de ensino no qual a qualidade da formação oferecida é secundária e a pesquisa totalmente irrelevante⁴⁰.

Essa forma de atendimento da demanda, que afeta tanto o sistema público como o privado, reforça componentes extremamente conservadores na medida em que associa a formação universitária ao acesso a profissões regulamentadas e se apóia na tentativa de preservar ou conseguir posições de privilégio. Reforça também as pressões no sentido da regulamentação das profissões, fortalecendo as tendências cartoriais da burocracia estatal e os componentes hierárquicos da vida social. Como o mercado de trabalho não pode se estruturar dessa forma, esse tipo de atendimento alimenta uma ilusão e deforma o sistema de formação em nível superior.

Estas considerações evocam o lado perverso do afastamento do modelo único implantado em 68. Este processo, entretanto, é mais complexo. O ensino superior brasileiro, que ainda obedece à legislação da Reforma de 68, é hoje um sistema que, como qualquer outro sistema de ensino de massa, tende inevitavelmente a uma pluralidade de formas e funções. Esta situação deve ser reconhecida, sobretudo, pelos especialistas e legisladores como expressão de diferenciações reais; caso contrário, as diferenças existentes, resultado do afastamento do modelo único da reforma de 68, continuarão a ser ignoradas, ou atribuídas a deficiências do subdesenvolvimento, a serem superadas no futuro⁴¹.

2. Balanço da Educação Brasileira hoje e perspectivas futuras

As transformações que ocorreram no sistema de ensino superior brasileiro nos últimos trinta anos são parte de um processo mais amplo de modernização que atingiu todos os países onde os segmentos médios da sociedade são significativos e seus sistemas educacionais são minimamente estruturados. A busca por universidades por parte de jovens provenientes de famílias sem tradição em instrução de nível superior ou ainda por pessoas mais velhas que buscam ensino superior com o objetivo de se "ilustrar" ou melhorar sua posição no emprego, a ampliação do contingente feminino em cursos antes predominantemente masculinos, são fenômenos que ocorreram por toda parte. Os sistemas universitários tornaram-se organizações complexas; ao lado dos cursos tradicionais, destinados antes às elites, surgiram novas modalidades de ensino, com objetivos mais imediatos e com um acentuado caráter ainda experimental, que passam a incorporar novos contingentes populacionais. Dentro deste quadro de transformações

⁴⁰Cerca de 60 mil professores atendem em torno de 850 mil estudantes nas instituições privadas. A maior parte deles trabalha em tempo parcial, não são adequadamente qualificados, têm que acumular muitas horas/aula em várias instituições para sobreviver.

⁴¹Schwartzman, 1990.

gerais, pelas quais passaram diversos sistemas de ensino superior, inclusive o do Brasil, a evolução da educação superior brasileira apresenta algumas peculiaridades.

A. Diferenças Institucionais e Organizacionais

A primeira delas, já analisada anteriormente, diz respeito ao fato da expansão do ensino superior brasileiro ter se dado primordialmente pela ampliação do setor privado. Esse setor, hoje, responde pela maioria das matrículas existente nos cursos superiores (quadro 3). Embora esse aspecto tenha correspondência em outros países⁴², no Brasil, sobretudo nos últimos anos, ele revela a incapacidade do sistema público em atender à demanda crescente por educação superior de setores socialmente ascendentes.

B. Diferenças Regionais

A segunda característica dessa evolução diz respeito às profundas diferenças regionais que o sistema apresenta, ou seja, o contraste entre os estados do sul, mais especificamente o Estado de São Paulo, e os demais estados do país. São Paulo é o estado mais industrializado, englobando cerca de um quinto de sua população e um terço das matrículas do sistema nacional de ensino superior. É também nessa região onde a dupla natureza do ensino superior brasileiro se desenvolveu de forma mais completa. No Estado de São Paulo, proporcionalmente, o número de matrículas em universidades públicas é menor do que o de outras regiões, mas suas universidades são, de longe consideradas as melhores, enquanto o seu setor privado é muito mais complexo e diferenciado.

Também quase não há universidades federais em São Paulo, além da pequena Universidade de São Carlos, fortemente voltada para as engenharias, e a Escola Paulista de Medicina, ambas consideradas como de alto nível de qualificação. Esta situação contrasta com a da região mais pobre do país — o Nordeste — onde cerca de 70% dos estudantes estão matriculados em universidades federais, cujos padrões acadêmicos são normalmente inferiores⁴³(quadros 5 e 6).

⁴²Enquanto a maioria dos países europeus tem sistemas educacionais quase que 100% públicos, os Estados Unidos, o Japão e vários países latino-americanos e asiáticos possuem setores privados bastante amplos.

⁴³Paul e Wolyneec, 1990.

Quadro 5 – Diferenças geográficas no ensino superior brasileiro

	% no Estado de São Paulo	% em todos os outros Estados
Matrículas em Programas de Pós-Graduação	43.5	56.5
Instituições com nível de Doutorado	42.9	57.1
Matrículas em Instituições Privadas	42.5	57.5
Matrículas em Instituições Estaduais	38.2	61.8
Matrículas em áreas biológicas e Tecnológicas	33.2	68.6
% sobre o total de matrículas (1983)	31.4	68.6
Matrículas em universidades	19.9	80.1
Professores c/ tempo integral s/ Pós-graduação	17.5	82.5
Matrículas em Estabelecimento Federais	1.2	98.8

Fonte: Schwartzman, 1988; MEC/SEEC, 1985.

Quadro 6 – Distribuição geográfica da produção científica no Brasil

	Estado de São Paulo	Outros Estados	Total
Artigos Publicados em periódicos internacionais (1982)	45.5%	54.5%	1,970
Artigos no Current Contents. (1973 – 1978)	59.7%	40.3%	3,296

Fonte: Schwartzman, S., 1988, calculado a partir de dados de Castro, 1986.

C. Diversificação das carreiras

Às essas diferenças regionais soma-se uma outra característica do padrão de desenvolvimento do ensino superior no Brasil: ela veio acompanhada de um conjunto de novas carreiras, sobretudo nas áreas sociais e em novas áreas profissionalizantes⁴⁴. É sobretudo nessas áreas que se verificou a expansão do setor privado. Típicos do início dos anos 70 são os cursos de psicologia, ciências contábeis, administração e ciências sociais aplicadas. Essas carreiras absorveram em 1988 quase 600 mil estudantes em cursos predominantemente noturnos, com uma forte participação feminina e localizados nas regiões Sudeste e Sul (Ver tabelas quadros 7, 8, 9 10).

Quadro 7 – Principais carreiras do ensino superior brasileiro (com mais de 2 mil matrículas em 1988), pela época de fundação

<p>Carreiras tradicionais (até 1970 exclusive)</p> <p>Farmácia, medicina, odontologia, música, filosofia, direito, medicina veterinária, biblioteconomia, ciências sociais, engenharia, ciências econômicas, agronomia, serviço social, física, química, geografia, história, química industrial, geologia, letras, matemática, economia doméstica, enfermagem e obstetrícia, comunicação social</p>
<p>Carreiras modernas (entre 1970 a 1975 exclusive)</p> <p>Arquitetura e urbanismo, pedagogia, ciências biológicas, educação física, ciências contábeis, psicologia, administração, educação artística, estudos sociais, nutrição, magistério de ciências, estatísticas.</p>
<p>Cursos recentes (1975 e após):</p> <p>Engenharia florestal, comunicação visual, artes práticas (licenciaturas de 1º grau em artes industriais, educação para o lar, técnicas agrícolas e comerciais), turismo, desenho industrial, zootecnia, formação de professores do currículo especial do 2º grau, terapia ocupacional, construção civil, fisioterapia, fonoaudiologia, secretário executivo, processamento de dados, ciências da computação.</p>

⁴⁴Tomando hoje os 4.200 cursos existentes no ensino superior é possível distinguir com que características eles tenderam a ser criados em diferentes momentos no tempo e classificá-los em três setores: o tradicional, o moderno e o recente. Esta análise foi realizada por Schwartzman, 1990b, a partir de dados do Serviço de Estatística do MEC para o ano de 1988.

Quadro 8 – Características das carreiras tradicionais, modernas e recentes

	Carreiras tradicionais	Carreiras modernas	Carreiras recentes
Número de matrículas	840.600	594.593	84.099
Ano médio de início de funcionamento	1960	1970,2	1977,8
% média de matrículas noturnas	44%	66%	48%
% média de mulheres ingressantes	47%	58%	50%

Quadro 9 – Carreiras por áreas de conhecimento

Área de conhecimento	Carreiras			Total
	Tradicionais	Modernas	Recentes	
C. Exatas	36.9%	43.8%	19.3%	605
C. Biológicas	---	100.0%	---	76
Engenharias	75.9%	6.4%	17.6%	187
C. da Saúde	57.1%	26.9%	7.5%	513
Agrárias	55.1%	7.5%	37.4%	147
Soc. Aplicadas	46.6%	43.1%	10.3%	1.170
C. Humanas	40.3%	56.1%	3.6%	1.077
Letras e Artes	79.0%	19.4%	1.5%	520
Ciclo Básico	---	100.0%	---	5
Total	2129	1716	455	4.300

Quadro 10 – Características gerais de 4.300 carreiras de nível superior

Região	Tradicionais	Modernas	Contemporâneas	Total de cursos
Norte	52,2%	33,6%	14,2%	134
Nordeste	54,8%	35,2%	10,1%	714
Sudeste	47,7%	40,9%	11,4%	2.237
Sul	48,0%	42,4%	9,6%	908
Centro-Oeste	53,4%	39,4%	7,2%	307
Total	49,5%	39,9%	53,4%	4.300
Dependência Administrativa				
Federal	60,0%	29,2%	10,8%	1.060
Estadual	53,3%	35,8%	48,7%	600
Municipal	46,5%	48,7%	4,8%	273
Privada	43,9%	44,8%	11,3%	2.151
Sem inf.	47,2%	44,0%	8,8%	216
Total	49,5%	39,9%	10,6%	4.300
Natureza do estabelecimento				
Universidade	56,6%	32,1%	11,3%	2.097
Não Universidade	42,8%	47,3%	9,9%	2.203
Total	49,5%	39,9%	10,6%	4.300

Na segunda metade da década de 70, surge uma nova leva de cursos: são carreiras fortemente profissionalizantes, do tipo "vocacional" em áreas como engenharia florestal, comunicação visual, turismo, processamento de dados e ciência da computação. O número de alunos nestas carreiras ainda é pequeno; somente 84 mil em 1988, e ao contrário das carreiras "modernas", não há tanta concentração em cursos noturnos e matrículas femininas, e eles ocorrem relativamente mais no Norte e Nordeste do que em outras regiões (quadros 7 a 10).

Estas carreiras mais recentes — criadas no período pós 70 — apresentam características bastante próprias se compararmos com o setor tradicional do ensino superior, ou seja, aquele setor formado por carreiras cujos cursos foram instituídos antes de 1970. Este setor que inclui, por exemplo, cursos de farmácia, medicina, odontologia, direito, engenharia, letras, geografia e história, tendem a ter um número maior de homens, e são preferencialmente diurnos e públicos. É ainda hoje o setor mais procurado do setor universitário, absorvendo cerca de 840 mil matrículas, quase 60% do total do país (quadros 7 a 10).

D. Sistema Universitário e Educação Secundária

Uma outra peculiaridade do ensino superior brasileiro é que, apesar de toda a sua expansão nos últimos anos, a percentagem hoje de pessoas entre 20 e 24 anos que estudam nas universidades brasileiras é bastante baixa, tanto em relação aos países mais desenvolvidos quanto, inclusive, aos demais países latino-americanos. Enquanto o número de universitários tem se mantido estável nos últimos 10 anos, em torno de 1,5 milhões de alunos, para esse mesmo período, o número de jovens entre 20 e 24 anos aumentou cerca de 20% (de 11 milhões para 13 milhões)⁴⁵. Dados do Banco Mundial indicam que no Brasil apenas 11% da população nessa faixa etária ingressam no ensino superior, ao passo que países como o Chile, Argentina, Coréia e EUA apresentam índices mais altos da ordem de 18%, 39%, 36% e 60% respectivamente (quadro 11).

A principal razão desta situação são as dimensões reduzidas do sistema brasileiro de educação secundária, que deixa de fora a grande maioria da população em idade escolar. Dos que chegam a se formar, uma taxa relativamente alta — 28% — ingressa na universidade, uma cifra não muito distante dos que apresentam a Espanha e a França, onde esse percentual se situa em torno de 33%.

⁴⁵Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística..

Quadro 11 - Percentagem de estudantes na faixa etária matriculados na educação secundária e superior, diversos países, 1987

País	A: educação média	B: educação superior	B/A
Brasil	39%	11%	28%
Chile	70%	18%	25%
México	53%	16%	30%
Polônia	80%	18%	22%
Argentina	74%	39%	52%
Coréia	88%	36%	41%
Espanha	102%	30%	30%
França	92%	31%	33%
USA	98%	60%	61%

Fonte: extraído de Banco Mundial, **Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial 1990**, Tabela 29.

Conclusões:

Este trabalho procurou apresentar um quadro das transformações do ensino superior, desde sua constituição até os últimos anos. Este quadro pode ter seus resultados avaliados em duas perspectivas: a da implementação das políticas e a da evolução do sistema com ênfase em suas características atuais.

Da perspectiva da implementação das políticas, o quadro histórico do ensino superior brasileiro revelou alguns traços bastante peculiares.

Em comparação com muitos outros países latino americanos, o Brasil nunca presenciou os conflitos intensos entre Igreja e Estado na constituição de seu ensino superior, talvez pela própria ausência de uma tradição de universidades católicas. O ponto mais alto deste conflito se deu com o fechamento da Universidade do Distrito Federal e a criação da Universidade do Brasil, sob forte influência da Igreja Católica conservadora. No entanto, o controle da Igreja sobre a Universidade do Estado não teria como se materializar em época já tão adentrada do século XX, e a partir da década de 40 a Igreja Católica opta pela criação de uma universidade própria, que depois se estende a uma rede de universidades católicas no país. Apesar de suas origens confessionais, no entanto, estas universidades pouco distinguem pelo conteúdo das demais instituições de ensino superior do país, e a questão do conflito Igreja-Estado se transforma,

principalmente, na questão dos eventuais subsídios do governo federal ao ensino privado, confessional ou não.

Segundo, existe uma tensão histórica entre o governo central e os Estados, que encontra seus extremos no período imperial — quando todas as iniciativas eram do governo central — e o primeiro período republicano, quando todas as iniciativas eram estaduais. Apesar da grande centralização política que ocorre na década de 30, o governo federal não consegue impor uma política centralizada para todo o ensino superior, graças à resistência de São Paulo, e também a iniciativas de outros estados, que, de uma forma ou outra, deram início a seus próprios sistemas universitários. Em 1945 o regime democrático é restabelecido, mas o peso crescente do governo federal faz com que muitas universidades criadas timidamente pelos Estados busquem, e consigam, passar para a jurisdição do governo federal. É assim que o governo central, que na década de 30 pretendia ter somente uma universidade padrão, a Universidade do Brasil, cujo modelo seria imposto ao resto do país, termina com uma rede de dezenas de instituições em todo o território nacional, que tem que administrar e financiar. É a partir da reforma de 1968 que o governo central assume novo papel de liderança, pela introdução da reforma, pela repressão dos primeiros anos da década de 70, e pela criação da rede de programas de pós-graduação e pesquisa nos anos posteriores. Apesar disto tudo, sistemas estaduais continuam a existir, e a marca principal do ensino superior público brasileiro é o contraste entre o sistema federal e o sistema paulista, que concentra os principais programas de pós-graduação e pesquisa, e os cursos profissionais mais prestigiados do país.

A terceira característica é o grande tamanho que assume o ensino privado, que não se confunde, a não ser em pequena parte, com o ensino religioso. As principais características do setor privado são conhecidas. Ele se desenvolve principalmente nas regiões mais desenvolvidas, busca as áreas mais "soft", que requerem menos investimentos em equipamentos e laboratórios, e cresceu, em grande parte, como resposta às expectativas otimistas dos anos 70, e aos privilégios credencialistas conquistados pelas classes médias em ascensão. É neste setor que existe maior competitividade na educação superior brasileira, mas, ao contrário do que possa ocorrer por exemplo nos Estados Unidos, esta competitividade não leva necessariamente à melhoria da qualidade, já que o que se disputa é um alunado de baixo poder aquisitivo e educação prévia de má qualidade. Existe, no entanto, grande diversidade de instituições neste conjunto — universidades confessionais, comunitárias, técnicas, empresariais — que nunca foram objeto de maior pesquisa e estudo. Apesar da idéia generalizada de que elas não têm qualidade, e podem ser até mesmo prejudiciais, o fato é que elas vendem um serviço que é consistentemente procurado e comprado, e isto deve ter algum valor para os compradores⁴⁶.

A quarta característica, que se acentua a partir de 1968, é o contraste entre o modelo "francês", de ensino superior organizado através de faculdades profissionais, e o modelo "americano", que caracteriza o sistema de pós-graduação estabelecido no período mais recente. Esta contradição explica, em parte, as dificuldades de implementação de alguns dos ingredientes básicos da reforma de 1968, como o ciclo

⁴⁶Para uma visão do setor, cf. Mendes, 1984.

básico e o sistema de crédito, assim como boa parte dos problemas vividos hoje pelos programas de pós-graduação, muitos dos quais não conseguem resolver de forma satisfatória a contradição entre orientações acadêmicas e de especialização profissional.

Estes componentes históricos, da perspectiva de implementação das políticas, tem grande relevância, e não podem ser olvidados sobretudo quando se avalia hoje, buscando perspectivas futuras, a existência de um hiato entre a atividade de formulação de políticas para a área de ensino superior e a capacidade do Ministério da Educação em implementá-las.

Sob este aspecto, a análise de evolução das características do sistema de ensino superior, no período mais recente traz ainda outras contribuições.

A legislação da Reforma de 1968, que buscou implantar no Brasil o ideal da universidade da indissolubilidade de pesquisa, do ensino e da extensão, vigora até hoje no ensino superior brasileiro, que, por sua vez, persevera ainda no postulado da igualdade das competências e dos títulos.

Esta moldura formal convive com uma realidade bem distinta: um sistema altamente diversificado, não só geograficamente, como também em termos das instituições que o compõem e do público que atende.

Essas diferenças, em geral, são tomadas como um "desvio" do modelo único, em virtude das próprias deficiências do subdesenvolvimento do país. Uma vez superadas essas deficiências, o sistema tenderia a reencontrar uma homogeneidade e igualdade, supostas em seu aparato legal.

Sabe-se, todavia, que não se trata de um desvio mas de um afastamento, cujas causas se encontram nas transformações pelas quais passaram a sociedade brasileira e o seu sistema de ensino superior nos últimos 20 anos. A idéia de que os sistemas de ensino superior de massa tendem inevitavelmente à pluralidade de formas e funções, e que isto deveria repercutir de maneira explícita na legislação e nos formatos institucionais de nosso ensino, ainda não penetrou no Brasil de forma suficiente. Tanto os legisladores como o público mais amplo tendem a desconfiar de qualquer forma de reconhecimento explícito dessas diferenciações reais.

Estudos como os que estão sendo desenvolvidos neste projeto, que apontam para os vários aspectos da diferenciação do sistema — que ainda reserva o lugar de honra para as profissões tradicionais, abre espaço para novos públicos, e começa timidamente a responder a demandas de curto prazo do mercado de trabalho, e que se diversifica também em uma grande variedade de formatos institucionais e organizacionais — têm grande pertinência no contexto nacional, na medida em que indicam como as atuais características do ensino superior brasileiro são coerentes com o Brasil como um todo, uma sociedade profundamente diferenciada e desigual geográfica, social, econômica e culturalmente.

Nosso esforço hoje, no momento em que se discute a regulação do sistema, é no sentido de mostrar como essa igualdade formal — que persiste na legislação — acaba

por encobrir as diferenças reais, e conseqüentemente, aumentar ainda mais a desigualdade, indicando quais os caminhos possíveis para se reverter ou minorar esta situação.

Referências Bibliográficas

- Adorno, Sérgio, 1988 — *Os Aprendizizes do Poder*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.
- Almeida Jr. A., 1956 — *Problemas do Ensino Superior*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- Azevedo, Fernando, 1963, *A Cultura Brasileira*, Ed. Universidade de Brasília, 4 edição.
- Barros, Roque Spencer Maciel de, 1986 — *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*. S.P. Ed. Convívio/Editora da Universidade de São Paulo.
- Ben-David, J., 1977 — *Centers of Learning: Britain, France, Germany*. The Carnegie Commission on Higher Education.
- Cartaxo, Ernani, 1946-7 — "Histórico da Universidade do Paraná". In *Anuário da Universidade do Paraná*, Curitiba, Imprensa da Universidade do Paraná.
- Carvalho, L.R. 1968; — *As reformas Pombalinas de Instrução Pública*, EDUSP, São Paulo
- Castro, Cláudio M., 1986 — "Há Produção Científica no Brasil" in Schwartzman & Castro, 1986.
- Comte, Augusto, 1912 — *Sisthème de Politique Positive*
- Falcão, Edgar Cerqueira (editor), 1965 — *Obras Científicas, Políticas e Sociais de José Bonifácio de Andrada e Silva*.
- Falcon, Francisco, 1982 — *A Época Pombalina, Política Econômica e Monarquia Ilustrada*, Ed.Ática, SP.
- Levy, Daniel, 1990 — *Higher Education and the State in Latin America*. The University of Chicago Press.
- Mattos, Pedro Lincoln, 1985 — "Quadro Histórico da Política de Supervisão e Controle do Governo sobre as Universidades Federais Autárquicas". em *Universidade Brasileira: Organização e Problemas* (suplemento especial de *Ciência e Cultura*, 37 (7), Julho, p.14–28.
- Mendes, Cândido, 1984 — *Qualidade e Expansão do Ensino Superior Privado*, Rio de Janeiro, Educam.
- Ministério da Educação/SEEC — *Sinopse Estatística da Educação Superior 1981/1982/1983*. Brasília, Ministério da Educação, Serviço de Estatística da Educação e Cultura.
- Nagle, A., 1974 — *Educação e Sociedade na Primeira República*. S.P. EPU — Editora Pedagógica Universitária Ltda. e Editora da Universidade de São Paulo.
- Paim, Antônio, 1982 — "A Universidade do Distrito Federal e a Formação de Universidade do Rio de Janeiro", em Schwartzman, S., 1982.
- Paul, Jean-Jacques e Elisa Wolyneq, 1990 — *O Custo do Ensino Superior nas Instituições Federais*, NUPES, Documento de Trabalho 11/90.

- Schwartzman, S., 1988 — "Brazil: Opportunity and crisis in higher education". *Higher Education*, Kluwer Academic Publishers
- Schwartzman, S. 1982 (ed) — *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Schwartzman, S., 1982b — *Bases do Autoritarismo Brasileiro*, Rio de Janeiro, Editora Campus.
- Schwartzman, S., Bomeny, Helena e Costa, Vanda, 1984 — *Tempos de Capanema*, Rio e São Paulo, Paz e Terra/EDUSP.
- Schwartzman & Castro, C. M., 1986 — *Pesquisa Universitária em Questão*, S. P., Unicamp/ICONE/CNPq, 1986.
- Schwartzman, S. 1990b — "Tradição e Modernidade da Universidade Brasileira", São Paulo, 1990, mimeo.
- Schwartzman, S., 1990 — "Grow, Differentiation and Policies for Higher Education in Latin America", outubro, mimeo.
- Schwartzman, S, 1991 — *A Space for Science: The Development of the Scientific Community in Brazil*, Penn State Press.
- Serrão, Joel, 1968 — *Dicionário de História de Portugal*. Iniciativas Editoriais, Lisboa.
- O Problema Universitário Brasileiro*, 1929, Rio de Janeiro, A Encadernadora.
- Teixeira, Anísio, 1969 — *O ensino Superior no Brasil — Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.