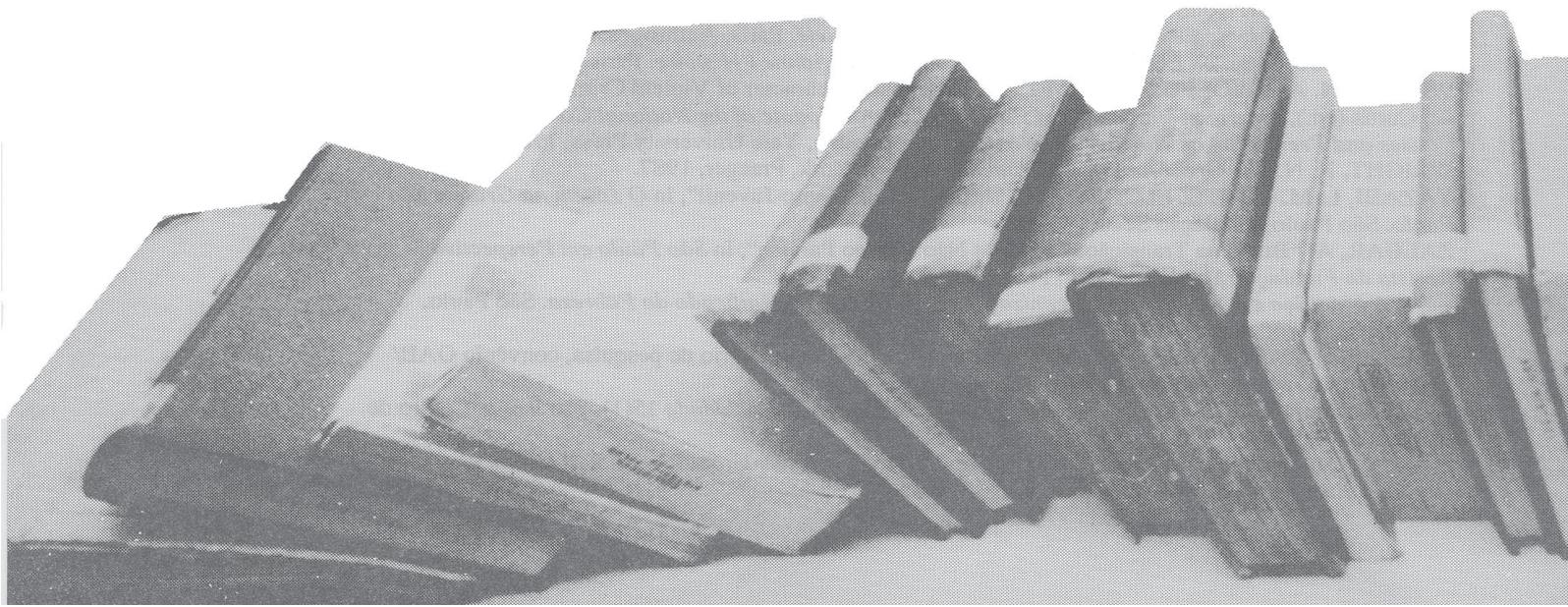


MARIA LIGIA COELHO PRADO

Educação superior no Brasil e Estados Unidos: privatização e ensino pago

O tema da universidade, sua crise e seu futuro, tem sido constante objeto de discussões dentro e fora da academia. A imprensa, por exemplo, nos últimos anos, vem dedicando um largo espaço a esses debates. Dois problemas habituais, o da reforma dos velhos modelos e o da necessidade de eficiência e racionalização dos recursos, acabam sempre por invocar, de uma maneira ou de outra, as problemáticas do ensino pago e do papel do Estado diante da educação. E, neste particular, o exemplo dos Estados Unidos surge quase naturalmente como paradigma. Neste artigo, gostaria de apresentar algumas diferenças entre os dois sistemas de educação superior, o brasileiro e o norte-americano, para, em seguida, abordar comparativamente a questão do ensino pago.

A universidade no Brasil, criada tardiamente, aliou, na sua origem, a idéia da necessidade da pesquisa desinteressada à da formação de profissionais. A influência francesa foi grande, particularmente na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, fundada em 1934, com a "missão de formar as elites dirigentes brasileiras", que deviam estudar e buscar as soluções para os "grandes problemas nacionais" (1). Uma "missão francesa" foi chamada para iniciar



os cursos de Humanidades, enquanto alemães e italianos dividiam as chamadas ciências exatas (2). No Rio de Janeiro, a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil teve um começo bastante semelhante (3).

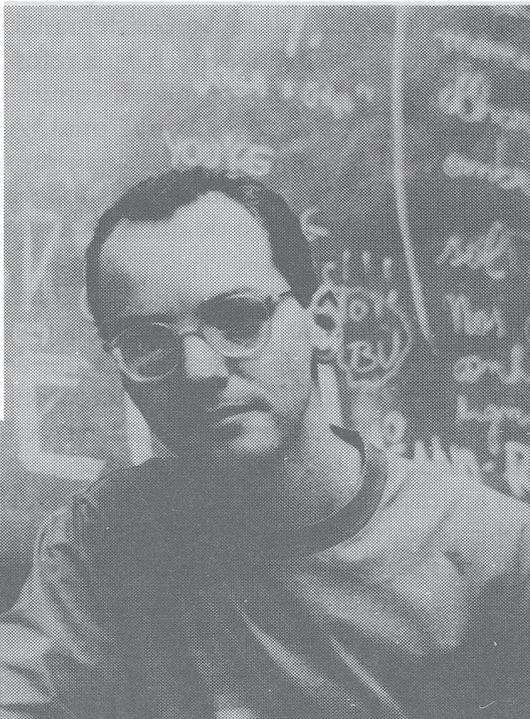
Com o primeiro governo de Getúlio Vargas - antes da criação da Universidade de São Paulo - já se anunciava o importante papel do Estado no que se referia à estruturação e organização do ensino superior. A centralização foi a perspectiva dominante nos decretos do governo federal, em 1931, sobre educação. Ficava claro que as futuras universidades deveriam se enquadrar dentro dos limites impostos pela autoridade do Estado.

A universidade pensada pelos liberais e devotada à formação das “elites dirigentes nacionais”, vale dizer, uma universidade para um pequeno grupo de privilegiados, começou a ser repensada nos anos 50, por educadores brasileiros. A necessidade de uma re-

forma encontrava um número crescente de defensores. Assesores internacionais, principalmente norte-americanos, foram convidados para realizar uma avaliação do sistema superior de ensino. Em 1963, um desses grupos de especialistas preparou um diagnóstico, em que se considerava o sistema “inadequado qualitativa e quantitativamente”, recebendo sua aprovação apenas a recém-criada Universidade de Brasília (UnB) e o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) de São José dos Campos. Em 1965, foram assinados os acordos entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (USAID), que publicou seu relatório em 1967 (4).

É interessante observar que a UnB, criada em 1961, proposta como um espaço de produção do conhecimento científico e de treinamento de profissionais que o avanço da industrialização brasileira pedia, assentava seus anseios nacionalistas sobre as bases concretas de uma organização modelada pelas universidades norte-americanas: uma estrutura baseada na integração de institutos e escolas, tendo o departamento como unidade básica de ensino e pesquisa - abolindo, portanto, a velha cátedra -, com matrículas e cursos semestrais e o abandono da

Agradeço a Herbert Klein (Universidade de Columbia), pela constante disponibilidade e valiosas sugestões; a Sylvia Bassetto (Departamento de História da USP) e Iara Areias Prado (CENP), pela leitura cuidadosa; a Simon Schwartzman (NUPES/USP), ainda que em desacordo sobre muitas das questões centrais aqui discutidas, pelas críticas importantes à versão original. Os dados fornecidos por Steve Haber (Universidade de Stanford), Joel Rosenthal (SUNY/Stony Brook) e pelas pesquisadoras do NUPES da USP, Helena Sampaio, Lucia Klein e Maria Helena Magalhães Castro, foram fundamentais para a realização deste artigo. Uma versão bastante simplificada deste trabalho foi apresentada num Seminário organizado pela ADUSP, a cujos participantes, agradeço os comentários.



seriação. Os edifícios estavam integrados num espaço físico, o campus, com autonomia didática, administrativa e científica. Algumas das universidades federais criadas posteriormente seguiram esta mesma pauta, com regimes de fundações, estrutura departamental e direção de colegiados (5).

As discussões de duas décadas desembocaram nas chamadas reformas de 1968, mais uma vez, comandadas pelo governo federal, guiado por uma visão centralizadora, tratando o país de maneira homogênea. Os objetivos das mesmas eram a implantação de uma universidade moderna, eficiente e produtiva. Segundo Laura da Veiga, foram três suas fontes de inspiração: a) a Universidade de Brasília, dela retirados o conteúdo político (isto é, a orientação nacionalista e a participação interna democrática) e a autonomia institucional; b) o relatório do general Meira Mattos (1962), que insistia no tema da segurança nacional, aliando uma concepção tecnocrática do ensino à despolitização da universidade; c) os consultores estrangeiros, principalmente os da USAID, cujas sugestões foram introduzidas em grande medida nas reformas (modernização das estruturas, departamentalização, matrículas por disciplina e cursos semestrais, integração da universidade às empresas e ao mercado de trabalho, despolitização, ênfase nos programas de pós-graduação e, finalmente, o ensino pago) (6).

Em função da grande pressão social, particularmente das classes médias, aumentou-se o número de vagas no ensino superior. Para tanto, diminuíram-se as exigências legais para o surgimento de novas faculdades e universidades e incentivou-se a criação de estabelecimentos privados, que cresceram visivelmente depois das reformas (7). Em suma, a perspectiva sobre o sentido e os fins do ensino superior mudaram. A graduação passou a ser pensada como o lugar da formação de recursos humanos e da qualificação do estudante como mão-de-obra especializada, preparada para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. A pós-graduação recebeu atenção especial com a ampliação substancial de programas nacionais de financiamento e incentivo à pesquisa.

De uma maneira geral, e já pensando na comparação com o sistema norte-americano,

o funcionamento atual do ensino superior no Brasil apresenta características que poderiam ser assim resumidas: é relativamente pequeno, tem um controle estatal centralizado, apresenta padrões homogêneos de estruturação de cursos e não se distingue pela competitividade.

Em 1988, o Brasil possuía 871 estabelecimentos de ensino superior, contando universidades - 52 públicas e 31 particulares -, federações e faculdades isoladas - 181 públicas e 607 particulares. Os professores somavam 125.000 e os alunos 1.500.000, dos quais 900.000 em escolas particulares, o que significa que a maioria dos alunos do terceiro grau pagam seus estudos superiores (8).

Já nos referimos à centralização das normas que regem o sistema de ensino superior brasileiro. Desde os referidos decretos federais de 1931, todas as leis que mudaram a estrutura da educação mantiveram uma rígida centralização de controle do ensino superior, com regras bastante estritas que devem ser seguidas por todas as escolas, incluindo a organização dos currículos - com a exigência de um currículo mínimo para todas as áreas - e o registro dos diplomas pelo Ministério da Educação. O sistema não se distingue pela diversidade, e cada reforma do ensino é pensada de maneira uniforme para todo o território nacional. A competitividade entre as escolas superiores brasileiras é bastante restrita, pois todo o sistema está organizado de maneira a não alimentá-la.

Atualmente, cada vez mais, é comum falar-se em fracasso, crise, falência da universidade; depreende-se dessas falas que as reformas introduzidas não puderam solucionar as questões da modernização, da racionalização dos recursos e da eficiência em sua aplicação. Em especial, a universidade pública, gratuita, mantida pelo Estado, passou a ser alvo privilegiado de críticas. Muitas das soluções apontam simplesmente o ensino pago e o crescente afastamento do Estado de suas responsabilidades sobre o ensino superior como a única salvação. Nesse ponto dos debates, comumente os Estados Unidos são invocados como exemplo a ser seguido; enfatiza-se a excelência de suas universidades, mostrando sutilmente que tal nível deve-se, basicamente, a seu sistema de escolas privadas, onde, por conseguinte, os alunos pagam anuidades. A insistência nes-

1 Ver Maria Ligia Prado e Maria Helena Capelato, *O Bravo Matutino, Imprensa e Ideologia: o Jornal "O Estado de São Paulo"*, São Paulo, Alfa-Ômega, 1980, cap. III, ver, ainda Irene Cardozo, *A Universidade da Comunhão Paulista*, São Paulo, Cortez, 1982.

2 Ver Maria Ligia Prado e Maria Helena Capelato, "A l'Origine de la Collaboration Universitaire Franco-Brésilienne. Une Mission Française à la Faculté de Philosophie de São Paulo", in *Philosophes*, nº 14, Paris julho-setembro de 1989.

3 Ver Simon Schwartzman, Helena M. B. Bomany e Vanda M. R. Coeta (orgs.), *Tempos de Capanema*, Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra/Eduap, 1984, especialmente cap. 7.

4 Ver Lúcio Antônio Cunha, *A Universidade Reformada*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

5 Ver Lúcio Antônio Cunha, *A Universidade Crítica*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

6 Ver Laura da Veiga, "Reforma Universitária na Década de 60: Origens e Implicações Político-Institucionais", in *SBPC Ciência e Cultura*, nº 7, julho de 1985.

7 Cf. Laura da Veiga, op. cit.

8 Dados retirados dos arquivos do Núcleo de Pesquisas sobre Educação Superior (NUPES) da USP.

sa ligação entre excelência de qualidade e ensino pago levam-me às reflexões que se seguem. Penso que não se pode retirar do todo apenas um aspecto ou um elemento para chegar-se a conclusões globais; é fundamental entender o ensino pago dentro de uma análise abrangente do sistema de educação superior norte-americano.

As primeiras universidades norte-americanas foram fundadas no período colonial, inteiramente ligadas a grupos religiosos protestantes, portanto, com uma concepção religiosa de ensino. Foi assim que surgiu a mais antiga delas, Harvard, como seminário “congregational” (9), em 1638; de uma dissidência religiosa entre seus pares, nasceu Yale em 1702, com uma dominante perspectiva presbiteriana; ainda antes da independência, foram criadas, entre outras: Princeton, de 1747 (presbiteriana); Colúmbia, de 1754 (anglicana); Brown, de 1765 (batista) (10).

Várias mudanças ocorreram durante o século XIX, entre elas a crescente secularização do ensino e uma estruturação calcada nos modelos dos *colleges* ingleses. Nos últimos anos do século, assumiu-se o paradigma alemão que entendia a universidade como o lugar da pesquisa científica. A Universidade de Chicago comemorou recentemente seu centenário; foi a primeira universidade norte-americana criada com o objetivo primordial de dedicar-se à pesquisa e aos cursos de pós-graduação (11).

Muitas das grandes universidades públicas estaduais, como Michigan, Texas ou Califórnia, nasceram com o Land-Grant College Act de 1862. Por este ato, o governo federal cedia terras públicas a cada estado da federação para formar *colleges* destinados aos estudos agrícolas e mecânicos. Em 1890, em função da segregação racial, o Congresso aprovou uma lei suplementando o ato de 1862, que determinava a criação de *colleges* especiais para negros, nos estados onde estes não eram aceitos nas escolas para brancos. Seguia-se, assim, a letra da lei que rezava serem os negros segregados, mas iguais em direitos. Como resultado, 17 estados sulistas criaram 17 escolas com idênticos objetivos (12). Depois de 1954, quando a Corte Suprema aboliu a segregação nas escolas, estas passaram a receber brancos, mas continuam a manter uma vasta maioria negra nos seus campi.

Em 1987, havia nos Estados Unidos 3.389 instituições de ensino superior, com aproximadamente 13 milhões de alunos e 800.000 professores, para uma população de 220 milhões de habitantes (13). A maior parte dessas escolas são públicas, estaduais e municipais, pois não existem estabelecimentos federais, e empregam 75% do total de professores; as particulares, num total de 1.800, tanto as mais antigas como as mais recentes, são organizações sem fins lucrativos, que têm, portanto, objetivos diferentes das de uma típica empresa capitalista (14).

A idéia central que preside tal sistema é a de oferecer um ensino amplo, não-especializado, como que um reforço da educação secundária. É o chamado *college*, que tem em média quatro anos de duração e propõe um currículo variado, com enorme flexibilidade de escolha para o aluno. Este deve optar por uma área de maior interesse dentro da qual é obrigado a assistir a certo número de cursos. Terminados os quatro anos, o grau obtido é pouco especializado, tal como “bacharel em artes” ou “bacharel em ciências”. O *college* prepara o formando para encontrar trabalho no mercado, em particular no setor de serviços. No Brasil, por oposição, a organização dos cursos está assentada na especialização desde o princípio, no estilo europeu. Não existe o *college* básico, ainda que na linha da imitação tenha-se implantado, faz alguns anos, cursos básicos (em geral, um ano) em várias universidades brasileiras, cujos resultados parecem não ter sido dos mais promissores.

A especialização começa depois do *college*. Os programas de mestrado e doutoramento oferecem cursos nas mais diversas áreas do conhecimento. E também é apenas depois dos *college* que o aluno entra (após exigente exame de seleção) para cursos de advocacia, medicina, engenharia, odontologia, etc. Assim, denomina-se *universidade* o estabelecimento que, ao lado do *college*, oferece cursos de pós-graduação e dedica-se à pesquisa.

O sistema possui uma diversidade que pode ser notada com a organização dos *community colleges* (por volta de 1.400), cujos cursos têm dois anos de duração e objetivam fornecer um aperfeiçoamento técnico ao aluno, preparando-o para o desempenho de funções menos especializadas no mercado de trabalho, como um funcio-

9 Não encontrei uma adequada tradução para “congregational”, é uma forma de organização religiosa, na qual cada congregação ou igreja local se autodirige e age como um corpo independente, ainda que mantenha relações com outras igrejas semelhantes.

10 Cf. Clark Kerr, “The American Mixture of Higher Education in Perspective: Four Dimensions” in *Higher Education*, vol. 19, nº 1, 1990.

11 Para os debates sobre a criação da Universidade de Berlim e sua nova concepção de ensino e pesquisa, ver F. W. J. Schelling et al., *Philosophie de l'Université: L'Idéalisme Allemand et la Question de la Université*, Paris, Payot, 1979.

12 Estas novas escolas passaram a coexistir com *colleges* privados para negros, que surgiram, em sua maioria, logo depois da abolição.

13 Cf. dados do arquivo do Núcleo de Pesquisas sobre Educação Superior (NUPEES) da USP.

14 Stanford, em Palo Alto, Califórnia, é um bom exemplo de uma universidade recente, tem um século de existência e começou com uma doação de terras da família Stanford, ricos proprietários de estradas de ferro, até a Segunda Guerra Mundial, era apenas um *college*, só depois é que se transformou numa universidade dedicada à pesquisa científica.



nário médio de bancos ou de companhias de seguro (15). É importante frisar os objetivos específicos dos *community colleges*, pois sua estrutura nos faz lembrar a desastrosa tentativa de implantação da chamada licenciatura curta que, nos anos 70, pretendia mudar o currículo de *todos* os cursos das faculdades de filosofia do país. No sistema norte-americano, estas escolas estão devotadas à formação rápida de uma parte da população que não tem condições financeiras ou preparo acadêmico para fazer um curso mais completo. No Brasil, essa equivocada cópia, com a perspectiva de economizar recursos, poderia ter levado a um rebaixamento geral do nível do ensino superior nessas áreas.

A diversidade continua com instituições ultra-especializadas dirigidas a áreas específicas, como engenharia naval ou desenho. Ou ainda, os denominados *teacher's college*, que preparam, insistindo nas técnicas didático-pedagógicas, professores para as escolas secundárias, com uma concepção completamente diferente da vigente no sistema brasileiro. Não pretendo fazer uma exposição minuciosa das variadas instituições norte-americanas, mas elas somam, pelo menos, dez categorias diferentes de estabelecimentos de ensino superior. Outra particularidade que precisa ser mencionada - típica da sociedade norte-americana - são os *colleges* exclusivos (divisão baseada em critérios de religião, sexo ou cor) para católicos, negros, judeus, mulheres, etc.

Quando se observam as possibilidades diversas de organização do ensino superior norte-americano, conclui-se que não há um determinado modelo a ser seguido por to-

dos os estabelecimentos. Existe uma forte descentralização em termos de controle por parte do governo federal. O controle é exercido pelos Departamentos Estaduais de Educação, que, através de uma série de leis, regulamentam a criação e funcionamento das escolas e, também, por associações voluntárias de particulares, que organizam comissões de avaliação para garantir o nível de ensino. Todavia, além disso, o mercado aparece como implacável juiz dos resultados de ensino de uma instituição.

A enorme competitividade entre as várias escolas deve ser entendida dentro desse contexto peculiar; a competição se desenvolve em torno da manutenção da qualidade de ensino, proporcional ao que se cobra de anuidade dos alunos e ao prestígio que se aspira em âmbito nacional. As relações entre, de um lado, a qualidade e o prestígio da universidade e, de outro, as possibilidades do mercado de trabalho, continuam importantes. Concluir um curso de advocacia em Harvard ou Yale é o passaporte garantido para um futuro bom emprego. Na disputa por um lugar no mercado, o melhor aluno de uma universidade de terceira categoria perde para um aluno médio de uma conceituada instituição.

Podemos afirmar que o sistema de ensino superior norte-americano está diretamente relacionado às especificidades da sociedade, responde às necessidades do mercado de trabalho e mantém critérios claros quanto ao julgamento de seus resultados, oferecendo escolas com diversos graus de qualidade e exigência, desde os *community colleges* até as universidades mais conceituadas. Acompanhando a análise de Burton Clark, tal sistema se caracteriza, em linhas gerais, pela grande dimensão, pelo controle estatal radicalmente descentralizado, pela extrema diversidade e pela intensa competitividade (16).

Todavia se, de um lado, o acesso dos jovens aos *community colleges* não oferece obstáculos intransponíveis, por outro, entrar para uma conceituada universidade é uma conquista bastante difícil. Há um processo de seleção bastante rígido em que entram dois elementos básicos: preparo escolar e recursos financeiros. Um ótimo desempenho escolar no curso secundário, ao lado de alta média no exame chamado *Scholastic Aptitude Test (SAT)*, mais ou

15 Atualmente, os *community colleges* recebem 50% dos alunos do ensino superior; segundo o professor Joel Rosenthal (SUNY/Stony Brook), estes números têm crescido, indicando uma tendência que vem se acentuando e que mostra os problemas da crise econômica norte-americana e o rebaixamento dos resultados do ensino superior.

16 Cf. Burton C. Clark, *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley, University of California Press, 1986.

menos o equivalente ao nosso vestibular, são elementos indispensáveis para um ambicioso lugar nas escolas de elite norte-americanas (17). Convém recordar que o ensino público secundário, nos Estados Unidos como no Brasil, vem perdendo muito em qualidade, o que tem dificultado enormemente a entrada de um aluno pobre, da rede pública, numa importante instituição de ensino superior.

Além do desempenho escolar, é necessário que a família tenha uma excelente situação financeira para poder mandar um filho a um dos centros de excelência do país, pois as anuidades atingem cifras altíssimas. Caso o ingressante tenha currículo mas não possua recursos, os governos federal e estadual garantem bolsas e empréstimos que deverão ser pagos depois da formatura, com juros baixos. Os alunos também podem trabalhar em suas escolas, pois todas elas oferecem empregos nas cantinas, bibliotecas, dormitórios, jardins, etc., para ajudar em sua manutenção.

Um dos pontos fundamentais para nossa discussão é o que se refere à obtenção de fundos para a manutenção das universidades públicas ou particulares. Cada instituição procura constituir um patrimônio como garantia para possíveis adversidades. Esse patrimônio deve ser explorado dentro dos moldes do sistema capitalista; assim, a Universidade de Stanford administra um *shopping center*, por ela construído em terras de sua propriedade. As escolas contam, ainda, com uma comissão encarregada de levantar recursos financeiros particulares que são utilizados para manter e expandir suas dependências, contribuindo para a construção de novas bibliotecas, laboratórios, etc. As fontes de doações particulares são variadas, desde ex-alunos, que mantêm vínculos com sua *alma mater*, até pessoas que, por alguma razão, respeitam ou admiram determinada universidade. Recentemente, a falecida atriz Paulette Goddard deixou parte substancial de sua herança para a escola de cinema da New York University. É comum uma rica família fazer uma enorme doação, muitas vezes, *in memoriam*; a biblioteca principal de Harvard, hoje uma das maiores e mais importantes dos Estados Unidos, recebeu recursos notáveis de uma família cujo filho, aluno de Harvard, morrera na Primeira Guerra Mundial (18).

A questão do levantamento de fundos nos leva diretamente ao tema central deste texto, isto é, o debate sobre o papel do Estado e suas responsabilidades diante da educação. A comparação, neste ponto, ganha em importância, pois, como já afirmei anteriormente, tem-se difundido a perspectiva - supostamente baseada no paradigma norte-americano - de que a solução milagrosa para todos os males da universidade brasileira é sua privatização, com a concomitante instituição do ensino pago.

Para melhor esclarecer minha perspectiva, creio ser interessante tomar exemplos concretos para discutir estas questões. O orçamento da Universidade de Stanford, uma das maiores, mais conceituadas e mais caras universidades privadas norte-americanas, pode nos oferecer bom material para reflexão. O orçamento consolidado para o ano escolar de 1991-92 foi de US\$1.000.050.000. Os custos diretos e indiretos com pesquisa estavam estimados em 349 milhões, mais 138 milhões para sustentar o acelerador linear. Os fundos do governo federal pagavam mais de 90% desses custos, significando 43% da receita total. As anuidades dos alunos somavam 175 milhões de dólares, isto é, aproximadamente 17% do total. Para cobrir os demais gastos, as fontes eram doações de particulares, rendas do patrimônio, propriedades e patentes.

Como segundo exemplo, apresentemos o orçamento de uma universidade estadual grande (mas não das maiores como Michigan, Califórnia ou Texas), a Universidade do Estado de Nova York, *campus* de Stony Brook, em Long Island. O orçamento

17 O SAT é um exame opcional, aplicado em nível nacional e preparado por uma empresa privada especializada; entretanto, para entrar numa das "grandes" universidades, torna-se imprescindível.

18 Todas as contribuições para escolas podem ser abatidas na declaração do imposto de renda, o que significa um bom incentivo para tal uso.



proposto para o ano escolar 1992-93 foi de US\$600.000.000. Stony Brook mantém um hospital e desenvolve importantes programas de pós-graduação, entre eles um renomado centro de pesquisa em física. Suas fontes de recursos não diferem muito das de Stanford; as anuidades dos alunos cobrem 18% da receita e as pesquisas são inteiramente financiadas por fundos do governo federal (a maior parte) e estadual. Stony Brook, ainda que seja uma universidade estadual, recebe do estado de Nova York apenas 32% de sua receita. O restante, retirando as anuidades, vem de recursos federais. Uma pequena parcela da receita procede das rendas de seu patrimônio e dos *royalties* de suas patentes (19).

A primeira conclusão a ser extraída da análise desses orçamentos é a importância central dos recursos federais para a pesquisa; de onde se conclui que não há pesquisa séria, em qualquer área do conhecimento, sem o financiamento do Estado. No Brasil, existe uma falsa idéia de que nos Estados Unidos a pesquisa está financiada pelas empresas, que mantêm uma ligação umbilical com as universidades. Sem dúvida, há empresas que financiam pesquisas em determinados campos específicos de seu interesse, mas a pesquisa básica, em ciências e humanidades, se desenvolve nas universidades, com o apoio insubstituível do Estado.

O segundo ponto interessante diz respeito à questão do pagamento de anuidades; como vimos, elas não atingem nem 20% da receita arrecadada, portanto uma parte minguada do total. Com o agravante de que as anuidades de uma grande universidade - Yale, Stanford, Harvard, Colúmbia - são altíssimas, mesmo para os padrões norte-americanos, pois estão na casa dos US\$20.000,00. Numa universidade estadual pública, como Stony Brook, o aluno paga 8 mil dólares anuais (a média varia entre 5 e 8 mil dólares). Mas isso sem contar os gastos com alojamento, alimentação e livros; daí, como já afirmei, os programas de empregos nas universidades, as bolsas e os empréstimos (20).

Alguns dados sobre o sistema de bolsas e de empréstimos para alunos podem nos ajudar a dimensionar o nível de gastos com educação de terceiro grau por parte do governo federal. Atualmente, 5 milhões de

estudantes têm empréstimos do governo federal, o que significa quase 40% do total de alunos. Os números completos a respeito dos empréstimos realizados são difíceis de pesquisar, mas pode-se avaliar sua importância, tomando um dado recente sobre as dificuldades que os formandos vêm encontrando para pagar suas dívidas. O último ano fiscal norte-americano fechou com o não pagamento de quase 3 bilhões de dólares (US\$2.9 bi), devidos ao governo, por ex-alunos que contrataram empréstimos durante seus anos de estudos (21).

Pensando nesse problema, o presidente Bill Clinton apresentou um programa para seu governo, que pretende dar mais ajuda aos estudantes, oferecendo alternativas para facilitar o pagamento dos empréstimos. Seu plano prevê um investimento de 9,5 bilhões de dólares em cinco anos, esperando contar com a participação dos governos e empresários locais. Pelo programa, os alunos poderiam pagar seu empréstimos com serviços à comunidade, atendendo aos "homeless" (nome dado aos mendigos que não têm onde morar), e trabalhando como professores ou policiais (22).

A terceira reflexão sobre os dados dos orçamentos apresentados refere-se às demais fontes de renda das duas universidades. Invocando Stanford mais uma vez, se 60% de sua receita estão cobertos pelas anuidades e pelo dinheiro federal, o restante vem de outras fontes, próprias dos mecanismos de funcionamento das universidades norte-americanas, quais sejam, doações, rendas de seu patrimônio e de suas propriedades (recorde-se o *shopping center*) e *royalties* de suas patentes. Estas fontes de recursos são pouco conhecidas no Brasil; particularmente as doações, cuja prática é avessa aos hábitos da sociedade brasileira.

As críticas constantes ao funcionamento das universidades públicas brasileiras insistem em destacar dois elementos do sistema norte-americano - a privatização e o ensino pago - para apresentá-los como o *deus ex machina* do ensino superior brasileiro. Minha breve exposição procurou mostrar que não é possível pensar um sistema universitário sério e dedicado à pesquisa sem o papel financiador do Estado; no paraíso do liberalismo; o Estado norte-americano intervém e proporciona condições financeiras para a sustentação da pesquisa acadêmica.

19 Os dados dos orçamentos foram fornecidos pelas próprias universidades, já que são públicos. Quanto às patentes, convém lembrar que a universidade recebe os *royalties*, pois todas as patentes de descobertas realizadas em seus laboratórios passam a ser de sua propriedade.

20 O jornal *The New York Times* publicou no dia 6 de fevereiro de 1993, p. L34, uma matéria sobre os custos de manutenção de uma jovem universitária; os custos totais (incluindo anuidades, casa, comida e livros) de Adrian Tubere, por dois anos, na Universidade de Nova York (particular) deverá ser de US\$ 51.004,00; ela cursou, anteriormente, dois anos num *community college*, e seus gastos totais (vivendo em casa de seus pais), nesse período, foram de US\$ 11.530,00. Sua decisão de ir ao *community college* deveu-se à necessidade de economizar, pois os custos da escola eram mais baixos (anuidades de aproximadamente US\$ 2.000); a mudança para a Universidade de Nova York correspondeu a aspirações mais altas em termos de formação universitária e de futuros bons empregos.

21 Cf. *The New York Times*, de 7 de fevereiro de 1993, p. E3.

22 Para o novo programa, ver *The New York Times*, 27 de fevereiro de 1993, p. A8 e 2 de março de 1993, p. A18.

Sem esse apoio não há pesquisa e não há universidade em qualquer país do mundo (23).

Não me parece excessivo insistir que o alto nível do ensino superior nos Estados Unidos deve-se, fundamentalmente, ao patrocínio dos fundos do Estado, particularmente do governo federal, que sustentam a realização de pesquisas. É, portanto, o dinheiro público que garante a qualidade do trabalho acadêmico e científico em universidades públicas ou privadas. Através de bolsas, de programas especiais e de pagamentos diretos às universidades, o governo federal é a peça central e básica na sustentação dos programas de pesquisa, tanto nas áreas das chamadas ciências quanto nas de humanidades.

Os exemplos dos orçamentos da Universidade de Stanford e da Universidade do Estado de Nova York em Stony Brook mostram como é ilusório tomar o pagamento das anuidades dos alunos como sustentáculo financeiro, pois estas cobrem uma parte muito pequena dos gastos. Não será o ensino pago que resolverá a falta de recursos para o sistema superior brasileiro. No entanto, é possível argumentar que, mesmo não resolvendo, pelo menos ajudaria a manter a universidade. Para responder a esse argumento é necessário pensar a universidade dentro do contexto mais amplo da sociedade e da cultura brasileiras. O Brasil é um país pobre e sua população vem sofrendo, nas últimas décadas, um rebaixamento ainda mais forte de seu poder aquisitivo. É notório, por exemplo, que as dificuldades das classes médias para manter seus filhos em colégios secundários particulares, mesmo em regiões mais abastadas do país, como São Paulo, têm sido crescentes; vejamos as estatísticas referentes à procura das escolas públicas por esses alunos nos últimos anos.

Em segundo lugar, o número de alunos em estabelecimentos pagos é já superior - 60% contra 40% - ao daqueles que não pagam. Estou certa de que o ensino pago transformará a universidade brasileira, que, no presente, já se destina a uma minoria da população, em uma instituição ainda mais fechada e menos democrática. No Brasil, 11,3% da população, entre 20 e 24 anos, está matriculada em escolas de terceiro grau, enquanto que na Argentina esta porcentagem sobe para 36,4%, no Uruguai, para 35,8

e na Venezuela, para 26,4, para tomarmos exemplos latino-americanos (24).

Além disso, ensino pago é muitas vezes tomado como sinônimo de privatização, o que no Brasil significa o funcionamento das escolas como se estas fossem empresas, portanto, com fins lucrativos imediatos. Nos Estados Unidos, a lógica que comanda o funcionamento de um estabelecimento privado é radicalmente oposta, porque as instituições de ensino não são entendidas como empresas que visam reproduzir seu capital, e correr em busca de lucros, como qualquer negócio. Esta questão crucial marca uma das radicais diferenças entre os dois sistemas de ensino, o brasileiro e o norte-americano (25). Não se negam outros interesses em jogo, como prestígio, *status* ou influência política. Mas nunca a visão estreita que, no Brasil, pretende transformar um "dono" de universidade num empresário de sucesso.

Os Estados Unidos, ao contrário do que se apregoa, são um forte exemplo da importância do papel financiador do Estado no campo da pesquisa e do ensino universitários. O Estado está inclusive disposto a incentivar escolas que ofereçam programas em áreas pouco afinadas com as demandas do mercado. Por exemplo, cursos de grego e latim clássicos, ao lado de outros mais especializados, como aramaico, japonês clássico, turco otomano, latim medieval ou paleografia grega (26).

Para concluir, não se podem analisar os problemas do ensino superior brasileiro sem se levar em conta a história dessas instituições e a dinâmica da sociedade da qual fazem parte. Estabelecer comparações exige muitos cuidados, entre eles, o de não restringir tal exame a escolhas arbitrárias de um ou outro elemento que compõe sistemas complexos. O ensino pago, nos Estados Unidos, se enquadra dentro de um sistema muito diferente do brasileiro, e entre outras especificidades conta com mecanismos que garantem minimamente o acesso de parte significativa da população à educação superior. No Brasil, a adoção do ensino pago, com a concomitante retirada do Estado do campo do ensino superior, levará, do meu ponto de vista, a um rebaixamento geral da qualidade de ensino, à destruição da pesquisa e à ampliação das dificuldades que os jovens brasileiros encontram, já no presente, para cursar escolas de terceiro grau (27).

23 É importante frisar que, nos Estados Unidos, o julgamento do mérito dos projetos de pesquisa está nas mãos dos acadêmicos e não na de empresários ou políticos.

24 Cf. Simon Schwartzman, "Latin America. Higher Education in a Lost Decade", in *Prospects*, vol. XXI, nº 3, 1991, p. 366.

25 As Pontifícias Universidades Católica (PUCs) são um dos raros exemplos nacionais de estabelecimentos privados que não visam lucros.

26 Estes cursos constam do catálogo (1991-93) da Graduate School of Arts and Science da Columbia University, que é um estabelecimento privado.

27 Inúmeras vezes, os alunos da USP são tomados como exemplos (incansavelmente repetidos), quando se busca justificar a implantação do ensino pago; alega-se que eles pertencem, em sua maioria, "às classes A e B" da sociedade e que, desse modo, têm condições de pagar anuidades. Discordo da colocação do problema nesses termos, mas, ainda que a aceitasse, que fazer com a "minoria" que não pertence às ditas classes? Convém frisar também que o exemplo dos alunos "ricos" da USP não pode ser generalizado para o estado de São Paulo e, muito menos, para o Brasil.