



Artigos

PARADOXOS DO ENSINO SUPERIOR NORTE-AMERICANO: UMA NOTA DE PESQUISA*

REGINALDO CARMELLO CORRÊA DE MORAES**

International comparisons at the end of the twentieth century strongly support the impression that American education is weak, even highly defective, at the elementary and secondary levels and strong, even highly effective, at the tertiary level, with the highest program, "graduate education," appearing as a tower of strength. This advanced tier has made American higher education the world's leading magnet system, drawing advanced students from around the world who seek high-quality training and attracting faculty who want to work at the forefront of their fields. (CLARK, 1995, p. 116)

RESUMO: O sistema norte-americano de educação superior mostra inúmeros sinais de sucesso: abrangência na dimensão do ensino, resultados assombrosos na pesquisa. Ao mesmo tempo, exibe numerosos paradoxos e tendências preocupantes. Tentando contextualizá-los, o artigo inicia com um exame exploratório e descritivo sobre os "quatro andares" do sistema, indicando a seguir o modo como se massificou, depois da Segunda Guerra. A conjuntura do final do século mostra uma sociedade cercada pela combinação de retração econômica e desigualdade ampliada, que ajuda a compreender as contradições do crescimento do sistema de ensino superior e da educação norte-americana, em sentido amplo. Aparentemente, cobertura crescente parece conviver com inclusão em declínio, mostrando sinais de estrangulamento.

Palavras-chave: Estados Unidos. Desenvolvimento. Educação superior. Universidade. *College*.

* O título refere-se à pesquisa em andamento, apoiada pela Fapesp (auxílio regular), sobre o papel dos *community colleges* no desenvolvimento norte-americano. O projeto é vinculado, também, ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para Estudos sobre os Estados Unidos (INCT-Ineu): <www.ineu.org.br>

** Doutor em Filosofia e professor titular do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). *E-mail:* rccmoraes@gmail.com

PARADOXES OF NORTH AMERICAN HIGHER EDUCATION:
A RESEARCH NOTE

ABSTRACT: The American system of higher education exhibit many signs of success: comprehensiveness in the dimension of teaching, amazing results in the research. At the same time, displays numerous paradoxes and worrying trends. Trying to contextualize them, the article starts in a exploratory and descriptive approach, examining the “four floors” of the system. Next, we indicate the ways of its massification, after World War II. In the endings of the century, the American society is surrounded by a combination of economic decline and widened inequality. These vectors help to understand the contradictions of the growth of higher learning and the paradoxes of American education, in a broadest sense. Apparently, increasing coverage seems to live with declining inclusion and signs of strangling.

Key words: United States of America. Development. Higher education. University. College.

PARADOXES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR NORD-AMERICAIN:
UNE NOTE DE RECHERCHE

RÉSUMÉ: Le système nord-américain d'éducation supérieure montre d'innombrables signes de succès: intégralité dans la dimension de l'enseignement, résultats surprenant dans la recherche. En même temps, il exhibe de nombreux paradoxes et tendances préoccupantes. Tentant de les contextualiser, l'article commence par un examen exploratoire et descriptif des “quatre étages” du système, indiquant ensuite le mode de sa massification, après la Seconde Guerre. La conjoncture de la fin du siècle montre une société cernée par la combinaison de récession économique et d'inégalité amplifiée, qui aide à comprendre les contradictions de la croissance du système de l'enseignement supérieur et de l'éducation nord-américaine, au sens large. Apparemment, couverture scolaire croissante semble aller de pair avec inclusion en déclin, montrant des signes d'étranglement.

Mots-clés: Etats-Unis. Développement. Education supérieure. Université. College.

A conquista da liderança econômica e tecnológica por parte dos Estados Unidos é um fenômeno impressionante: a jovem república, ex-colônia exportadora de bens primários, salta à frente da indústria inglesa já na década de 1870 e alcança um primeiro lugar indiscutível na virada daquele século, mantendo esse posto a despeito de crises internas e emergência de fortes concorrentes.

Grande parte dessa vitalidade decorre não apenas de circunstâncias propícias. É verdade que casos e acasos sopraram nos destinos daquele país. Mas a eles devemos acrescentar, com igual importância, a adoção de políticas de desenvolvimento, tácita ou explicitamente admitidas como tais, por parte do governo federal e das autoridades estaduais e locais.¹ Entre elas, sem dúvida, estão a política de fomento à educação, em seus vários níveis, bem como as correlatas políticas de incentivo à

invenção e à inovação, e ainda os programas de disseminação de atitudes experimentais e dedutivas, de comportamentos abertos à convivência criativa com o mundo da ciência e da tecnologia.

Os Estados Unidos foram o primeiro país a universalizar a educação básica, muito à frente de seus competidores europeus, e também a oferta de ensino médio – com um grau de sucesso superior a seus competidores já na metade do século XX. E, como se sabe, dispõe do maior, mais capilarizado e mais prestigioso sistema de ensino superior do globo.

Até os mais severos antiamericanos reconhecem que o sistema de ensino superior e de inovação daquele país é bem-sucedido: o maior do mundo, o de maior abrangência e cobertura, o mais destacado nos *rankings* internacionais, o mais produtivo na geração de resultados, sejam eles publicações, patentes ou prêmios internacionais.

Ao mesmo tempo, pesquisadores norte-americanos alertam para o fato de que há uma desconfortável convivência entre dois indicadores: 60% dos jovens estão sendo educados no nível superior, ao passo que apenas 30% dos novos empregos exigem conhecimento desse teor. Tais informações permitem uma avaliação resumida da encrência. Aparentemente, o sistema educativo ianque tem altos índices de cobertura e qualidade e a população que cobre resulta fracamente educada, se considerados os testes padronizados internacionais, em que os jovens e adultos americanos ficam, sistematicamente, atrás de europeus e asiáticos. Por outro lado, esta mesma população está sendo “educada em excesso”, se consideradas as necessidades das ocupações correntes. Nos anos de 1970, alguns livros fizeram sucesso nos Estados Unidos, anunciando a existência de “overeducated Americans” (Freeman, 1976), ou minimizando a importância de cursar uma faculdade (BIRD, 1975). Em 2001, Linda Lee, redatora do *The New York Times*, retomava a cruzada com um flamejante libelo: *Success without college: why your child may not have to go to college right now – and may not have to go at all* (LEE, 2001).

Esses são apenas alguns dos paradoxos da educação norte-americana. Para tentar interpretá-los, parece útil um exame, ainda que exploratório e descritivo, do seu sistema de ensino superior, até mesmo para definir, mais acuradamente, que tipo de conhecimento efetivo corresponde às credenciais que distribui. Dada a quantidade de clichês propagados no Brasil, a esse respeito, vale a pena fazer tal exercício.

O estudo do sistema norte-americano de educação e de inovação científico-tecnológica – de suas políticas de conhecimento – é muito útil para os brasileiros. Primeiramente, para entender como aquele jovem país, tão grande e quase tão jovem quando o nosso, galgou tão rapidamente os degraus que o levaram à liderança internacional. Quais foram suas políticas, seus problemas, seus resultados desejados

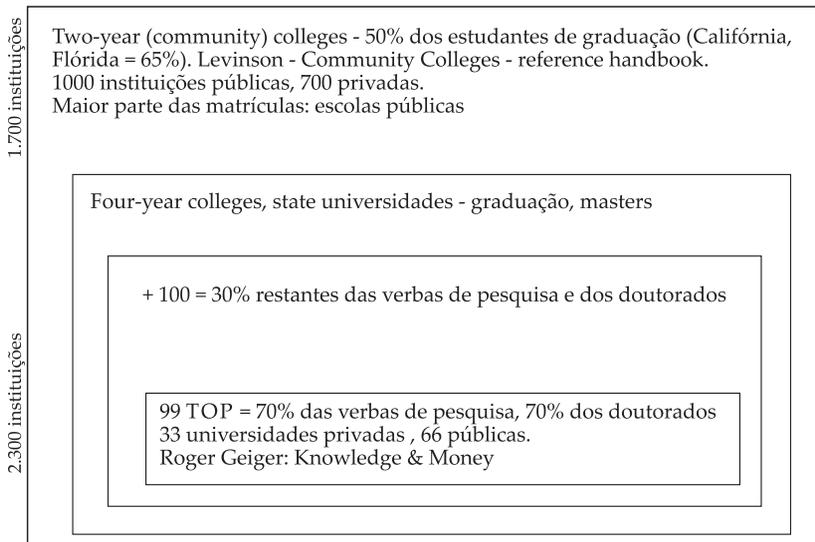
e indesejados? Tudo isso parece extremamente útil para entender o que há de excepcional e o que há de reproduzível nessa experiência – talvez até para identificar aquilo que os parsonianos chamavam de “equivalentes funcionais” possíveis. Outro ganho é compreender os vínculos entre os sucessos e vicissitudes daquele sistema de conhecimento com as formas de inserção do país na ordem internacional, nos terrenos da economia, da política, da cultura e, não menos importante, do perfil militar.²

A educação superior norte-americana: quatro andares

A rede de ensino superior (terciário ou pós-secundário) dos Estados Unidos é enorme. Podemos navegar entre os indicadores, todos são excepcionalmente elevados: proporção de estudantes matriculados em relação à população total; proporção de portadores de diploma superior no conjunto da população; proporção de estudantes matriculados em relação aos jovens da faixa etária dita adequada (18-24 anos).

Contudo, é bom olhar mais atentamente e acertar o foco da nossa lente, para entender o que é diploma de ensino superior nos Estados Unidos e o que se classifica como ensino superior naquele país. Veja o quadro-resumo a seguir:

Quadro 1



Número de estudantes em 2009 (graduação + pós + escolas profissionais)
Público = 13 milhões. Two-year = 6,3 milhões
Privado = 4,3 milhões. Two year = 300 mil
Fontes: Depto. de Educação, 2009.

Parece que se confirmam as análises de vários estudiosos norte-americanos: os dois primeiros anos de ensino superior daquele país devem ser equiparados, em termos pedagógicos, ao ensino médio de países como a França e a Alemanha. O quadro fica mais completo e complexo quando levamos em conta que boa parte dos estudantes americanos para nesses dois primeiros anos, ao conseguir um certificado de “*associate degree*”, nas faculdades comunitárias de ensino de curta duração (*junior e community colleges*). De fato, a conclusão dos dois primeiros anos de *colleges* e universidades assemelha-se mais a uma operação de reciclagem acadêmica, para melhorar uma *high-school* (ensino médio) de qualidade ruim, a qual, por sua vez, dá sequência a uma escola elementar também ruim. Aliás, esse costumava ser o diagnóstico de líderes acadêmicos do século XIX e do início do século XX, quando sonhavam com uma universidade ideal, a sua *true university*.³

Reprisemos que aproximadamente metade dos estudantes de graduação são, de fato, estudantes de cursos superiores de curta duração. Apenas uma pequena parte deles (perto de 25% a 30%) consegue transferência para continuar seus estudos numa universidade; uma parte menor (uns 12% a 15%) consegue completar um curso de quatro anos (*bachelor*) ou uma escola profissional (medicina, engenharia, direito). Esse contingente que se transfere, porém, tem uma funcionalidade grande no sistema: em geral, os *colleges* de longa duração (*4-year colleges*) e as universidades perdem uns 20% a 30% de estudantes no segundo ano. As transferências, de certo modo, cobrem essas perdas, preenchendo aquilo que costumamos chamar, entre nós, de “vagas remanescentes”. Lembremos que o ensino superior, mesmo nas universidades públicas, é pago. Essas transferências fazem diferença na sustentação das escolas, cada vez mais dependentes das anuidades (*tuitions*) dos estudantes, dada a queda das dotações públicas (dos estados) e dos subsídios federais.

A massificação do sistema

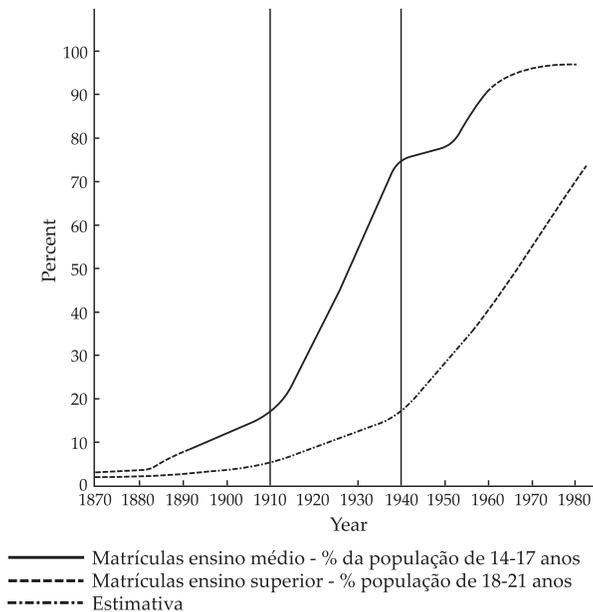
No diagrama anterior, podemos identificar três ramos principais, já constituídos na primeira metade do século XX. As universidades estaduais eram filhas de uma iniciativa federal do século XIX, a Lei Morrill, que doava terras aos estados para criar escolas superiores. O estopim federal estimulou os estados a conceder dotações e sustentar uma rede crescente de grandes e prestigiosas escolas. O segundo ramo é composto pelas universidades de pesquisa. Já nos anos de 1920, eram duas dúzias de instituições. Algumas delas resultavam da transformação de velhos *colleges* coloniais – como Harvard, Yale e Princeton. Outras tinham sido criadas no final do século XIX, graças à fortuna dos “tubarões” da era progressiva – Chicago (Rockefeller), Johns Hopkins. Já nasceram como universidades voltadas para pesquisa e pós-graduação. Nos anos de 1930, a elas se somaram instituições mais novas, como

o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). O sistema já possuía projeção internacional e atraía cérebros europeus que fugiam das crises do velho continente.⁴ O terceiro ramo era constituído pelos *Junior Colleges*, que, em 1940, já haviam deixado de ser instituições marginais para se tornarem parte integrante do sistema.

Entretanto, o sistema experimentou uma grande transformação depois da guerra. Entre as universidades estaduais, algumas, potencializadas pela pesquisa programática de interesse militar, se somaram às universidades de pesquisa, também extremamente beneficiadas por esses financiadores generosos (Departamento de Defesa, Nasa, Comissão de Energia Atômica). As demais universidades e os *Junior Colleges* (rebatizados como *Community Colleges*, depois da Comissão Truman) foram beneficiários de outra seqüela da guerra, o GI Bill, a lei de reinserção dos veteranos. Aquele ato federal garantiu a mais de dois milhões de reintegrados o ingresso no ensino superior – em 1948, metade dos estudantes do ensino superior era constituída de bolsistas dessa lei. O maná da guerra fluíu fartamente até a metade dos anos de 1960, estabilizou-se em seguida e entrou em crise na segunda metade dos anos de 1970, quando os dois lados do sistema – pesquisa e ensino – precisaram procurar outros modos de financiamento.

O ponto de inflexão do sistema pode ser visto no gráfico elaborado por Martin Trow:

Gráfico 1



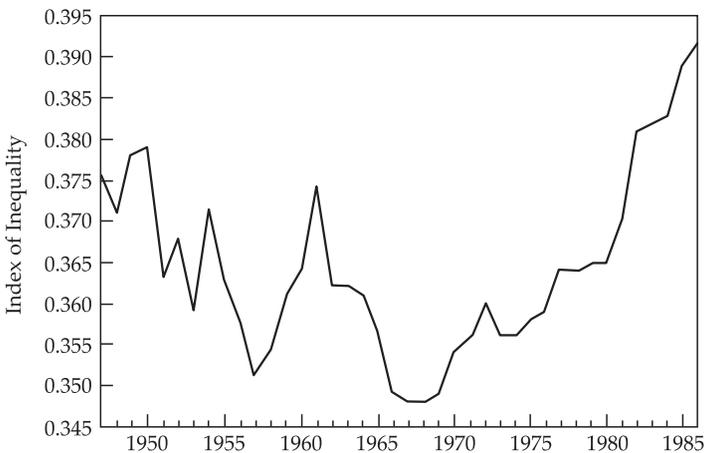
Fonte: Reproduzido de Trow (2010, p. 63).

Depois de 1980, principalmente, a pesquisa começou a depender mais de contratos de interesse comercial imediato – e as áreas de física e engenharia foram cedendo o primeiro lugar às ciências da vida, o novo filão nobre. O ensino foi vindo cair as dotações e bolsas do setor público e, como consequência, o valor das anuidades subiu. Para garantir a manutenção da demanda, o setor público substituiu bolsas e subsídios por empréstimos. A combinação – altas anuidades e elevadas “ajudas” – foi, na verdade, um cenário de crescente endividamento das famílias. Trataremos disso logo adiante.

Uma nova conjuntura no final do século: retração econômica e desigualdade ampliada

Uma volumosa literatura já examinou as transformações da sociedade norte-americana, depois dos “25 anos gloriosos” do pós-guerra. Muitos críticos mencionaram o declínio norte-americano, a perda de vitalidade de sua economia, a ascensão de seus competidores europeus ou asiáticos. A vertente mais crítica dessa literatura, porém, tratou de relacionar esse declínio com a polarização da sociedade norte-americana, uma crescente desigualdade econômica e perda de coesão social. Não é o caso de explorar essas análises e sua farta exibição de dados – isto nos distanciaria em demasia de nosso tema. Reproduzo, apenas, um diagrama sintético elaborado por Bluestone e Harrison (1990), indicando os caminhos da desigualdade de renda na sociedade norte-americana entre 1950 e 1985:

Gráfico 2

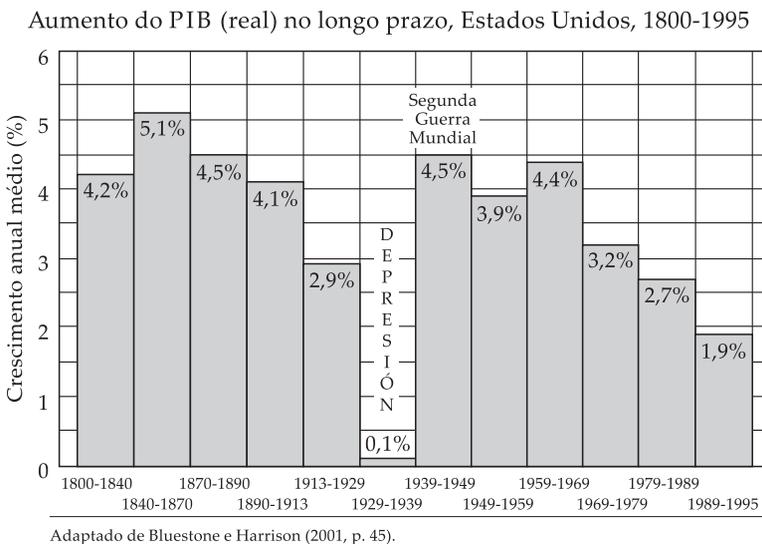


Desigualdade na renda das famílias
1947-1986 (Índice de Gini)

Fonte: Bluestone e Harrison (1990, p. 7)

Reparemos na queda da desigualdade no pós-guerra (com uma inversão atípica na recessão do final dos anos de 1950) e na elevação brutal dessas distâncias no período seguinte, com uma aceleração extraordinária nos anos de 1980. A literatura tem mostrado uma estagnação da renda da família mediana, depois de 1980. Alinhemos esse fato com outra forma de mostrar a desigualdade que acabamos de indicar, um modo de evidenciar o impacto desigual dessa tendência nos diferentes estratos da sociedade norte-americana, com implicações claras no acesso a bens como educação e na capacidade de pagar pelos “serviços educativos”.

Gráfico 3



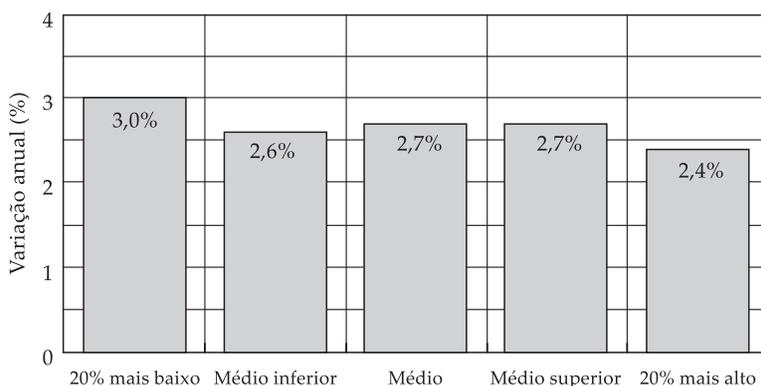
O diagrama sugere a progressiva perda de dinamismo do substrato econômico, a partir dos anos de 1960. É gritante o contraste entre os “bons velhos tempos” do pós-guerra e os resultados cada vez menos animadores do final do século XX. Isto, por si só, já teria um impacto previsível sobre o dinamismo da educação superior. Mas é relevante detectar o desigual impacto dessas perdas, quando olhamos para segmentos específicos da sociedade. Comparemos, no Gráfico 4, os dois períodos – os 25 anos gloriosos do pós-guerra e o final do século.

O leitor também poderia lembrar que esses “velhos bons tempos” do pós-guerra tendiam a reforçar o “sonho americano” e a projetar, para o restante do mundo, as virtudes do modo de vida americano, o famoso *American way of life*. Afinal, mesmo sem dispor de instituições de seguro social como tinham os europeus, os norte-americanos conseguiam gerar emprego e renda razoavelmente distribuídos.

A desigualdade, nesse período, chegou a recuar, já que a renda dos estratos inferiores da sociedade mostrava ganhos maiores do que a dos segmentos superiores (que, ainda assim, também cresceu). O quadro muda radicalmente no período seguinte, quando o bolo não só para de crescer, como passa a ser distribuído cada vez mais desigualmente. Como se pode notar no Gráfico 5, os segmentos inferiores da sociedade veem sua renda recuar ano a ano.

Gráfico 4

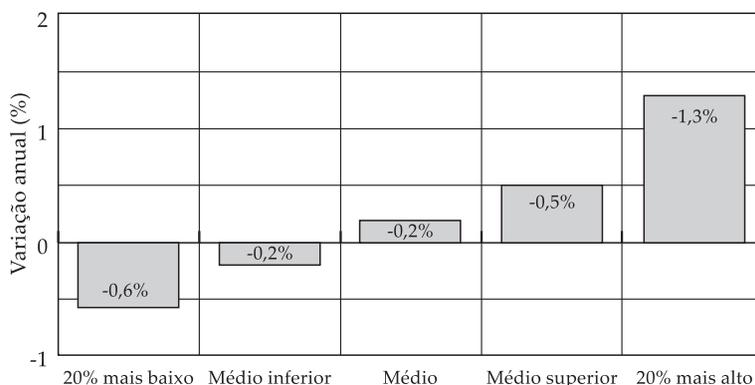
Como cresceu a renda familiar, Estados Unidos, 1947-1973



Adaptado de Bluestone & Harrison, 2001, p. 188

Gráfico 5

Como cresceu a renda familiar, Estados Unidos, 1973-1995



Adaptado de Bluestone & Harrison, 2001, p. 189

O resultado acumulado, no final de um certo período, é que o pedaço do bolo que cabe ao andar de baixo (e mesmo às classes médias) é significativamente menor.

Em 1990 era este o retrato dessa situação (que se seguiu degradando nos anos seguintes):

Tabela 1

Evolução das desigualdades nos Estados Unidos			
Evolução de 1973 a 1990 da fração da renda total que vai para cada quintil (20% inferiores, superiores, etc.) e para os 5% dos lares mais ricos.			
	1973	1990	Evolução
5% superiores	15,55%	17,4%	12,3%
Quintil superior	41,1%	44,3%	7,8%
Quarto quintil	24,0%	23,8%	-0,8%
Terceiro quintil	17,5%	16,6%	-5,1%
Segundo quintil	11,9%	10,8%	-9,2%
Quintil inferior	5,5%	4,6%	-16,4%

Fonte: Reproduzido de Todd (1999, p. 140).

Talvez o impacto não tenha sido mais desastroso e destruturador, na sociedade norte-americana, porque os programas reformadores da *Great Society* (Governo Johnson) corrigiam algumas distorções do mercado, e programas de assistência médica, como o *Medicare* e *Medicaid*, melhorassem o acesso à saúde; ou porque, no final dos anos de 1960, o Congresso americano ressuscitou o *Food Stamp*, programa de socorro alimentício para a população carente. Hoje, este último programa atende cerca de 45 milhões de pessoas, uns 15% do total da população norte-americana. No que diz respeito ao acesso à educação superior a estória é outra, como veremos a seguir. Primeiro, entendamos quanto e como o sistema cresceu; depois, veremos como os diferentes estratos de renda dele se beneficiaram.

Quanto e como o sistema de ensino superior cresceu: alguns dados

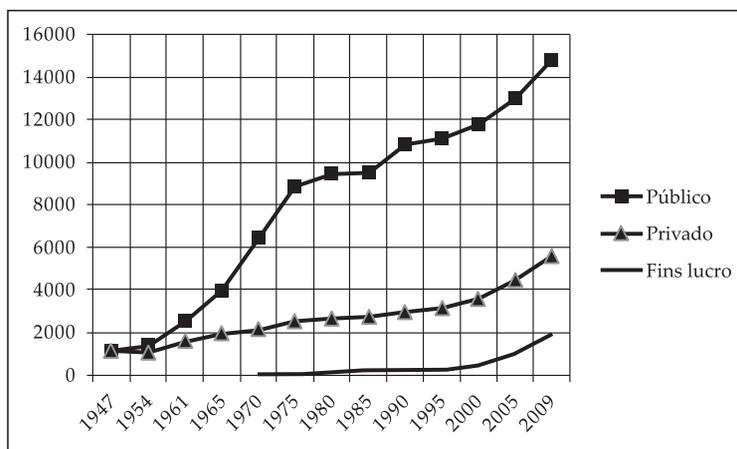
Vimos anteriormente, no gráfico de Trow, um momento de inflexão, com a Segunda Guerra, e a redução do *gap* entre ensino médio e ensino superior. É um retrato da tendência geral, sem identificar impactos específicos por segmento social ou tipo de instituição. Manuseando os calhamaços de dados produzidos pelo *National Center of Education Statistics*, construímos alguns gráficos que resumem o modo de crescimento do ensino superior.

Começamos contrastando o crescimento das escolas privadas e públicas. Pode-se ver que, no imediato pós-guerra, elas estavam emparelhadas no número de

matrículas totais. A partir daí, o setor público deslança. Outra informação que deve ficar clara, para o leitor brasileiro, é que as instituições privadas de ensino norte-americanas são, na sua grande maioria, instituições sem fins lucrativos. Nas últimas décadas, cresceu um setor de escolas privadas com fins lucrativos. Embora representem um percentual bem pequeno das matrículas, o setor cresceu significativamente depois do ano 2000. A literatura especializada aponta vários motivos para essa mudança, entre eles o fato de que essas escolas com fins lucrativos são instituições com anuidades baratas, são muito descentralizadas (instalam-se em prédios adaptados) e oferecem cursos muito “focalizados”.

Gráfico 6

Total de matrículas no ensino superior (graduação e pós)
Estados Unidos: anos selecionados (em milhares)

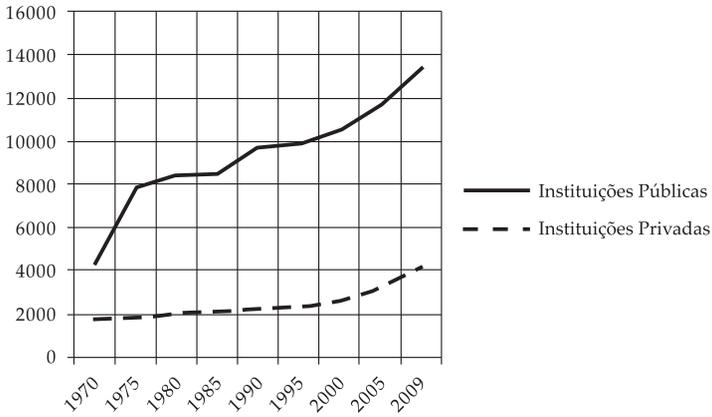


Fonte: Table 197, Digest of Education Statistics (NCES, 2010).

Outro aspecto a destacar, na comparação público/privado, é que a diferença no tamanho das matrículas se torna mais aguda quando somamos apenas os estudantes de graduação. As grandes universidades privadas têm um segmento de pós-graduação e de escolas profissionais de longa duração (medicina, direito, por exemplo) bastante grande, numa proporção bem maior do que as universidades públicas, que, por vários motivos – inclusive a necessidade de responder a pressões de seus financiadores (os contribuintes) –, precisam expandir matrículas de graduação e manter uma série de cursos com menores anuidades. Assim, no gráfico a seguir podemos reparar que as escolas privadas dobraram o número de matrículas da graduação, ao passo que as escolas públicas mais do que triplicaram esse montante.

Gráfico 7

Matrículas totais na graduação - público x privado

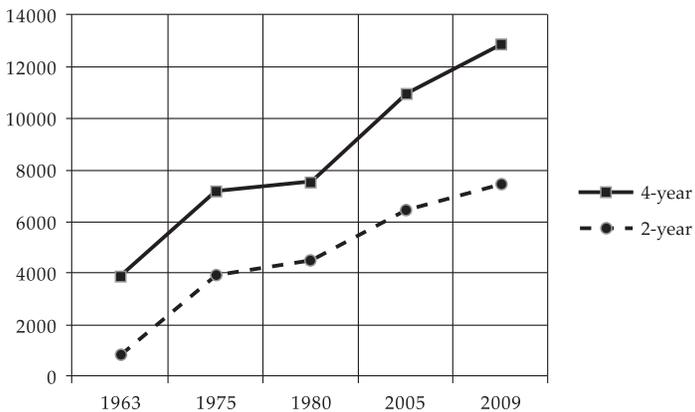


Fonte dos dados: Table 213, Digest of Education Statistics 2010
National Center for Education Statistics

Nas instituições públicas, é relevante comparar a evolução dos estudantes matriculados em cursos de curta duração e aqueles matriculados em *4-year colleges* e universidades. Assim, quando olhamos o total de matrículas nesses dois tipos, mas somando instituições públicas e privadas, temos uma proporção bem grande de *estudantes 4-year* (isto é, aqueles que se preparam para um curso de longa duração, um bacharelado).

Gráfico 8

Total de matrículas no ensino superior
4-year versus 2-year institutions

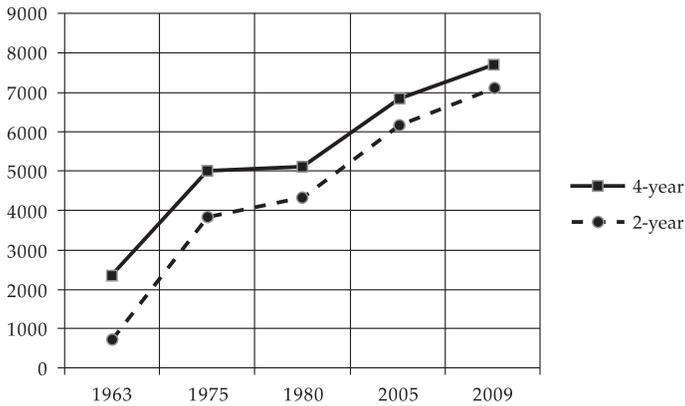


Fonte dos dados: Table 198, Digest of Education Statistics 2010
National Center for Education Statistics

Contudo, quando focalizamos apenas as escolas públicas, o segmento de curta duração se aproxima bastante do segmento “superior”. O “vão” entre os dois crescimentos é menor – e tendente a diminuir ainda mais.

Gráfico 9

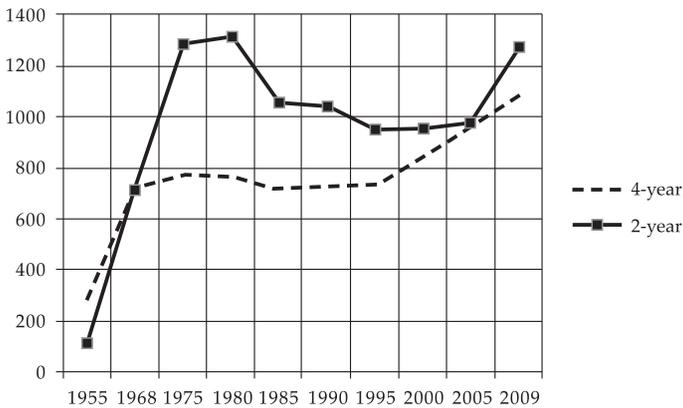
Total matrículas ensino superior - 4-year versus 2-year
(apenas instituições públicas)



Fonte dos dados: Table 198, Digest of Education Statistics 2010
National Center for Education Statistics

Gráfico 10

Matrículas de Ingressantes (milhares)
Instituições públicas (4-year e 2-year)



Fonte dos dados: Table 206, Digest of Education Statistics 2010
National Center for Education Statistics

Essa tendência fica ainda mais forte quando focalizamos as matrículas dos calouros, os que entram na faculdade pela primeira vez; em outras palavras, aqueles que não são reingressantes ou “retornantes”, mas, em geral, recém-formados do ensino médio. É o que mostra o gráfico 10, na página anterior.

Em suma: desde 1968, o *community college* é a porta de entrada principal, predominante, para os calouros, os alunos novos. A maior parte dos estudantes de ensino superior dos Estados Unidos – hoje, mais da metade – começa sua trajetória em uma faculdade comunitária de curta duração.

Cobertura crescente, inclusão em declínio?

Embora todos esses dados mostrem uma progressiva ampliação da cobertura do sistema – um percentual cada vez maior da população com acesso ao ensino superior –, nas últimas três décadas alguns fatores colocam em risco esse sucesso, em especial a permanência e conclusão dos cursos.

Mais atrás, comentamos alguns desenvolvimentos inquietantes da sociedade norte-americana nesse período – em especial, o aumento da desigualdade de renda. É dentro desse quadro que faz sentido prestar atenção ao movimento dos preços da educação superior. Roger Geiger construiu os gráficos a seguir, indicando os caminhos da exclusão e da “seletividade”, acentuadas nas últimas décadas, nos Estados Unidos. Em um quadro como esse, a tendência do “mercado” educacional é clara. Segundo Geiger (2010, p. 1),

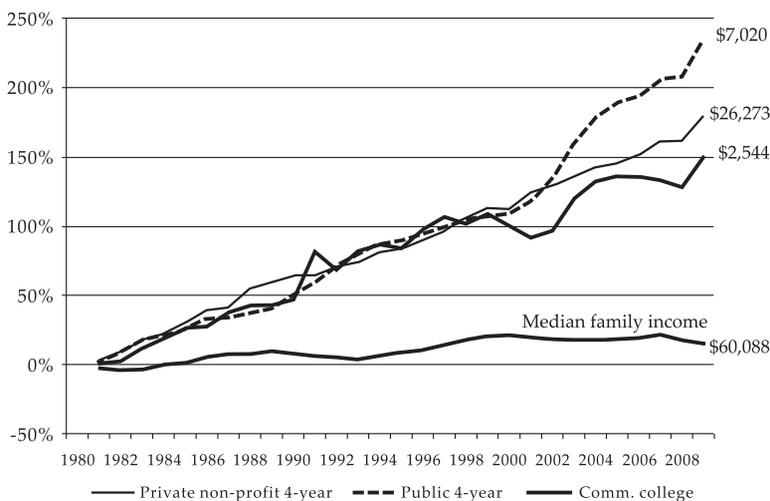
Desde 1990, a privatização tem sido a tendência dominante na educação superior americana. O início da privatização reflete uma mudança no espírito do tempo: o compromisso com o setor privado e com o mercado de capitais, antes visto com profunda desconfiança, foi abraçado como um dever social, bem como fonte de receitas. Assim, universidades agora patrocinam entusiasticamente programas cooperativos de educação e investigação com corporações e se envolvem em atividades comerciais através de parques de pesquisa, patentes, incubadoras de empresas e fundos de capital de risco.

(...)

Mas a privatização produziu uma mudança mais fundamental na forma como os americanos pagam pela educação superior. A proliferação da ajuda financeira ao estudante, em todas as suas formas, transformou a economia da educação superior americana. Para faculdades e universidades, particularmente as mais prestigiadas, a era da privatização trouxe autoconfiança e prosperidade robusta. No setor público, a privatização significou uma substituição constante dos recursos fornecidos pelos governos estaduais pelas rendas derivadas dos estudantes.

E o contraste entre *anuidades* escolares e renda das famílias atinge praticamente todos os tipos de escola superior, inclusive o *community college*, a escola que mais acolhe os segmentos de baixa renda e das minorias étnicas:

Gráfico 11



Note: 2009 levels of each measure shown on the right
 Source: College Board (2009a; U.S. Census Bureau (2010)

Fonte: reproduzido de Geiger (2011, p. 3).

Em outros termos, uma família média empenharia um percentual muito maior de sua renda para pagar a educação superior. No setor privado, esse percentual quase triplica. No setor público, mais barato, o coeficiente de multiplicação é similar, como indica a tabela seguinte:

Tabela 2

Peso das anuidades na renda mediana, por setor (1980 e 2009)				
Setor	1980 (em dólares de 2009)		2009	
	Anuidade \$	% da renda mediana	Anuidade \$	% da renda mediana
Privado sem fins lucrativos (4-year)	9,419	18	26,273	44
Público 4-year	2,094	4	7,02	12

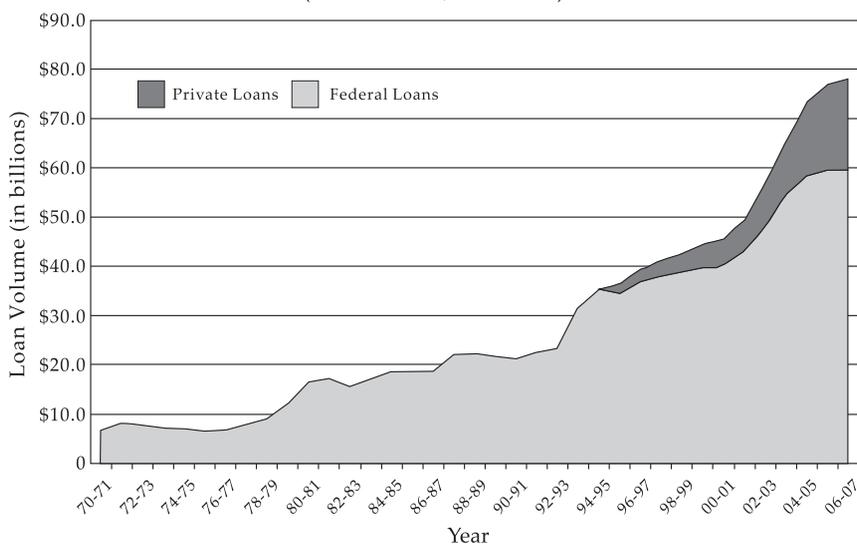
Fonte: reproduzido de Geiger (2011, p. 4).

Com a queda do número de bolsas para estudantes e de dotações e subsídios para as escolas, dois caminhos se acentuaram. Um deles, já mencionado, é a escalada

das anuidades. Contudo, dada a queda da renda média das famílias e a crescente desigualdade, a saída, para os estudantes, foi o endividamento. Não por outro motivo, a curva dos empréstimos foi subindo rapidamente, conforme mostra o gráfico do *College Board*, reproduzido a seguir (HELLER, 2008):

Gráfico 12

Volume dos empréstimos federais e privados, 1970-2007
(US\$ bilhões, correntes)



Source: The College Board (1991, 1996, 1998, 2007); Lewis (1989)

Em 2008, a crise das *subprimes* – baseada, sobretudo, em bolhas hipotecárias – apavorou os norte-americanos e o mundo. Uma doença um pouco menor, em volume, mas igualmente grave, avança no terreno dos créditos estudantis.

Esta soma de problemas e impasses ajuda a entender um pouco mais as grandezas e debilidades do modelo norte-americano de ensino superior. O que exibimos aqui é apenas uma breve e muito incompleta seleção desses fatos. Vale a pena aprofundá-los.

Educação, um pouco além (ou um pouco abaixo) da academia

Devemos contextualizar um pouco mais essas tendências. A caracterização do ensino superior e de suas dificuldades precisa ser enquadrada no interior de um problema mais geral da educação norte-americana. Em 1991, Robert Reich, que viria

a ser secretário do Trabalho de Clinton (primeiro mandato), lamentava que 17% dos norte-americanos de 17 anos eram funcionalmente analfabetos, o que, a seu ver, era resultado de um sistema de educação não apenas frágil, mas excessivamente polarizado: apenas pequena parte das crianças americanas – 15% ou 20% – estava sendo preparada para trabalhos mais sofisticados ou exigentes, dependentes de manuseio de conhecimento sistemático, aquilo que chamava de “trabalho simbólico analítico” (REICH, 1994, p. 212).

A descrição que faz desse extrato alto da juventude norte-americana merece também alguma reflexão, até porque não se trata de um traço exclusivo daquela sociedade:

Alguns desses jovens frequentam escolas particulares de elite, prosseguindo pelas universidades mais seletivas e pelas faculdades de maior prestígio; a maioria passa a infância dentro de escolas públicas dotadas de ensino de alta qualidade, onde são dirigidas para cursos avançados na companhia de outros afortunados rebentos simbólico-analíticos, e, então, para as faculdades de quatro anos. Porém, suas experiências assemelham-se: seus pais estão interessados e envolvidos em sua educação, enquanto seus professores e instrutores estão atentos para suas necessidades acadêmicas. Têm acesso a laboratórios científicos no “estado da arte”, a sistemas de computadores interativos e de vídeo em classe, a laboratórios linguísticos e a bibliotecas de altíssima qualidade. Suas turmas são relativamente pequenas; seus pares, intelectualmente estimulantes. Seus pais levam-nos a museus e a eventos culturais, propiciam-lhes viagens a outros países e matriculam-nos em cursos musicais. Em casa, têm livros, brinquedos e fitas de vídeo educacionais, microscópios, telescópios e microcomputadores repletos dos últimos softwares educacionais. Caso as crianças atrasem-se nos estudos, serão entregues aos cuidados de professores particulares, e, se apresentam alguma deficiência física que lhes impeça o aprendizado eficiente, recebem toda a atenção médica de que necessitam. (Idem, *ibid.*)

Temos, portanto, entre 15% e 20% das crianças e jovens educados em um bom ensino médio (em geral, privado) e frequentando ambientes intelectualmente ricos e instigantes, com acesso a recursos que lhes permitem seguir sendo essa “nata”. De outro lado, estão os 80% ou 85% que saem das *high-schools* menos “ricas” e, em sua maioria, ingressam em cursos de dois anos em *community colleges*, para, de fato, reciclarem seu ensino médio deficiente e, assim, aparelharem-se para a vida moderna. Uma parte, talvez um terço, desses estudantes dos “*two-year colleges*” consegue entrar nos programas de *transfer*, isto é, de passagem para escolas superiores mais aprofundadas, as de quatro anos. É pouco e é bastante, se pensarmos no volume absoluto. Mais interessante ainda é prestar atenção na forma de organização dessa “rede” de oportunidades e de captura de talentos. Ela é extremamente descentralizada, capilarizada: é quase certo que um desses jovens encontrará, a uns 50 ou 60 quilômetros de sua casa, pelo menos, um ponto de acesso a tal ensino pós-secundário, o que, pelo menos, repetimos, lhe permite “tentar”. Muitos serão chamados, não necessariamente escolhidos. Talvez isso mostre alguma vitalidade no sistema,

apesar de suas falhas e aparências enganosas. Talvez, também, indique um canal de legitimação da “terra de oportunidades” que a “América” ainda figura ser. Deveríamos conhecer melhor essa realidade – para entender suas virtudes, seus limites, suas promessas e seus riscos. Talvez, também aqui, valha repetir uma das frases latinas prediletas de Marx: *De te fabula narratur*. É tua a história contada.

Notas

1. Algumas dessas políticas são alvo de outro estudo, em vias de publicação: *O peso do Estado na pátria do mercado* – Estados Unidos como país em desenvolvimento. Outros materiais a esse respeito podem ser encontrados em meu *website*: <www.reginaldomoraes.wordpress.com>.
2. Outros resultados da pesquisa que desenvolvo a respeito podem ser encontrados no site: <www.usa-educ.com>.
3. Para uma visão geral da história e da estrutura do sistema norte-americano de ensino superior, pode-se consultar Brubacher e Rudy (1958) e Cohen (1998). Especificamente, sobre a história da articulação entre universidades e *community colleges*, de uma perspectiva crítica, ver Brint e Karabel (1989).
4. “Os Estados Unidos alcançaram as nações líderes em ciência bem antes que os eventos da Europa forçassem a migração intelectual dos anos de 1930. A desintegração do ensino na Europa Central e o fortalecimento das instituições americanas com proeminentes cientistas estrangeiros apenas acentuaram esse processo. Quando eclodiu a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos eram claramente o principal centro de ciência do mundo” (Geiger, 2008, p. 233-234). A respeito da migração de cientistas, ver Fleming e Bailyn (1969).

Referências

- BIRD, C. *The case against college*. New York: Bantam, 1975.
- BLUESTONE, B.; HARRISON, B. *The deindustrialization of America*. New York: Basic, 1982.
- BLUESTONE, B.; HARRISON, B. *The great U-Turn: corporate restructuring and the polarizing of America*. New York: Basic, 1990.
- BLUESTONE, B.; HARRISON, B. *Prosperidad: por un crecimiento con equidad en el siglo XXI*. Mexico: Fondo de Cultura, 2001.
- BRINT, S. (Ed.). *The future of the city of intellect: the changing American university*. Stanford: Stanford University, 2002.
- BRINT, S.; KARABEL, J. *The diverted dream: Community Colleges and the promise of educational opportunity in America, 1900-1985*. New York: Oxford University, 1989.
- BRUBACHER, J.S.; RUDY, W. *Higher education in transition: an American history: 1636-1956*. New York: Harper, 1958.

CLARK, B. *Places of inquiry: research and advanced education in modern universities*. Berkeley: University of California, 1995.

COHEN, A.M. *The shaping of American higher education: emergence and growth of the contemporary system*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

COHEN, A.M.; BRAWER, F.B. *The American Community College*. 3. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

COLE, J.R. *The great American university: its rise to reeminence, its indispensable national role, why it must be protected*. New York: Public Affairs, 2009.

DOUGHERTY, K.J. *The contradictory college: the conflicting origins, impacts, and futures of the Community College*. New York: State University of New York, 2005.

DUNHAM, E.A. *Colleges of the forgotten Americans: a profile of State Colleges and regional universities*. New York: McGraw-Hill, 1969.

FLEMING, D.; BAILY, B. *The intellectual migration: Europe and America, 1930-1960*. Cambridge, Mass.: Harvard University, 1969.

FREEMAN, R. *Overeducated American*. New York: Academic, 1976.

GEIGER, R.L. *To advance knowledge: the growth of American research universities, 1900-1940*. New York: Oxford University, 1986.

GEIGER, R.L. *Research and relevant knowledge: American research universities since World War II*. New York: Oxford University, 1993.

GEIGER, R.L. *Knowledge and money research Universities and the paradox of the marketplace*. Stanford: Stanford University, 2004.

GEIGER, R.L. *Research and relevant knowledge: American research universities since World War II*. New Jersey: Transactions, 2008.

GEIGER, R.L. *Postmortem for the current era: change in American higher education, 1980-2010*. Philadelphia: Pennsylvania State University; Center for the Study of Higher Education, 2010. (Working paper n. 3).

GEIGER, R.L.; HELLER, D.E. *Financial trends in higher education: the United States*. Philadelphia: Pennsylvania State University; Center for the Study of Higher Education, 2011. (Working paper n. 6).

GOLDEN, D. *The price of admission: how America's ruling class buys its way into elite colleges and who gets left outside the gates*. New York: Three Rivers, 2007.

GOLDIN, C.; KATZ, L.F. *The race between education and technology*. Cambridge, Mass.: Harvard University, 2011.

HELLER, D.E. The impact of student loans on college access. In: BAUM, S.; MCPHERSON, M.; STEELE, P. (Ed.). *The effectiveness of student aid policies: what the research tells us*. New York: The College Board, 2008. p. 39-67.

HOFSTADTER, R. *The development and scope of higher education in the United States*. New York: Columbia University, 1952.

JENCKS, C.; RIESMAN, D. *The academic revolution*. Chicago: University of Chicago, 1977.

LEE, L. *Success without College: why your child may not have to go to college right now and may not have to go at all*. New York: Broadway, 2001.

LEVINE, D.O. *The American college and the culture of aspiration, 1915-1940*. Ithaca, NY: Cornell University, 1986.

LEVINSON, D.L. *Community Colleges: a reference handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, 2005.

LUCAS, C.J. *Crisis in the academy: rethinking higher education in America*. New York: St. Martin's, 1996.

LUCAS, C.J. *American higher education: a history*. New York: Palgrave MacMillan, 2006.

MORAES, R.C.; SILVA, M.P. *EUA como país em desenvolvimento: o caminho que seguiu para se tornar um país desenvolvido*. 2010. Disponível em: <http://www.inct-ineu.org.br/documents/EUA%20como%20país%20em%20desenvolvimento_000.pdf>. Acesso em: 19 out. 2012.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. *Digest of Education Statistics*, 2010. Disponível em: <nces.ed.gov/pubs2011/2011015.pdf>. Acesso em: 24 set. 2012.

OLSEN, K.W. *The G.I. Bill, the veterans, and the colleges*. Lexington: University of Kentucky, 1974.

PARNELL, D. *The neglected majority*. Washington, DC: American Association of Community and Junior Colleges, 1984.

REICH, R. *O trabalho das nações*. São Paulo: Educator, 1994.

ROGERS, F.M. *La educación superior en los Estados Unidos*. Buenos Aires: Nova, 1958.

RUCH, R.S.; KELLER, G. *Higher Ed. Inc.: the rise of the for-profit university*. Baltimore: Johns Hopkins University, 2003.

RUDOLPH, F. *Curriculum: a history of the American undergraduate course of study since 636*. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.

RUDOLPH, F. *The American college and university: a history*. Athens-Georgia: The University of Georgia, 1990.

SIMPSON, C. (Ed.). *Universities and empire: money and politics in the social sciences during the Cold War*. New York: New, 1998.

SMITH, P. *Killing the spirit: higher education in America*. New York: Viking Penguin, 1990.

SYKES, C. *Profscam: professors and the demise of higher education*. Washington, DC: Regnery Gateway, 1988.

SYKES, C. *The hollow men: politics and corruption in higher education*. Washington, DC: Regnery Gateway, 1990.

TROW, M. *Twentieth-century higher education: elite to mass to universal*. Baltimore: Johns Hopkins University, 2010.

VEYSEY, L.R. *The emergence of the American University*. Chicago: University of Chicago, 1965.

WASHBURN, J. *University, Inc.: the corporate corruption of American higher education*. New York: Basic Books, 2005.

Recebido em 3 de agosto de 2012.

Aprovado em 9 de outubro de 2012.