

O Projeto de Reforma do Ensino Superior

DOCUMENTO
DE TRABALHO
01 / 05

Eunice R. Durham

Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior
Da Universidade de São Paulo

NUPES

Núcleo de Pesquisas
sobre Ensino Superior

Universidade de São Paulo

Projeto de Reforma do Ensino Superior

Eunice R. Durham

Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior
da Universidade de São Paulo

Projeto de Reforma de Ensino Superior

Eunice R. Durham

Equipe do NUPES

Eunice R. Durham
Diretora Científica

Pesquisadores
Ana Lucia Lopes
Elisabeth Balbachevsky
Omar Ribeiro Thomaz

Auxiliares Técnicos
Regina dos Santos

Auxiliares Administrativos
Josino Ribeiro Neto
Paulo Henrique Marques da Silva
Vera Cecília da Silva

O PROJETO DE REFORMA DO ENSINO SUPERIOR¹

Eunice R. Durham*

É difícil entender porque não se fez uma reforma do ensino superior brasileiro no governo anterior. Havia condições extremamente favoráveis, inclusive porque, fato único na história brasileira, um mesmo ministro da educação ocupou o cargo por 8 anos consecutivos. Além disto, a aprovação da LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/96) desatou amarras que dificultavam o processo e podia ter sido utilizada através de legislação complementar. Finalmente, cabe ainda dizer que, quando saí do Ministério em 1997, havia já sido elaborado um pré-projeto que permitia iniciar uma consulta ampla afim de elaborar um projeto definitivo. Perdida esta oportunidade, ficou a responsabilidade com o atual governo e é necessário reconhecer que ele aceitou o desafio.

Entretanto, embora admire o empenho em efetuar uma reforma que não pode continuar a ser adiada, não posso deixar de criticar o conteúdo do projeto que foi colocado para discussão, pois me parece que ele não resolve os problemas fundamentais enfrentados pelo nosso sistema de ensino e promove uma reforma centralizadora que parece estar dirigida para resolver problemas das universidades federais, criar instrumentos para interferir nas universidades privadas e estaduais, fortalecer o poder sindical em detrimento daquele que é propriamente acadêmico, além de atribuir às instituições inúmeras novas funções e responsabilidades que são próprias de outros órgãos públicos.

Quero mencionar inicialmente alguns problemas formais. Um dos primeiros defeitos do projeto é o detalhismo, marca registrada da nossa da nossa tradição de centralismo burocrático. O projeto contém nada menos que 100 artigos, quando a LDB, que o antecedeu, conseguiu regulamentar de forma inovadora o sistema com apenas 14. O detalhamento excessivo constitui sempre uma camisa de força que restringe a autonomia e a capacidade de inovação. O excesso de regulamentação só pode criar problemas. Não

¹ Este artigo foi publicado originalmente na Revista **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, 2005.

* Diretora Científica do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.

cabe aqui uma análise item por item, mas podemos citar pelo menos alguns exemplos. Assim, o texto julga necessário determinar quais os campos de saber que podem ser abrangidos pelas instituições de ensino superior (Art. 8º). Além da Educação, Engenharia e Ciências Tecnológicas, Letras e Artes, inclui quatro ciências: Exatas e da Terra, Biológicas e da Saúde, Agrárias, Humanas e Sociais. Como se pode ver imediatamente pela relação, as instituições de ensino superior não poderiam oferecer cursos de turismo, hotelaria, jornalismo, comunicação, propaganda e marketing; as humanidades, como história, geografia e filosofia, assim como Direito, são deixadas de lado, a não ser que se transformem em “ciências”; as universidades católicas e protestantes não podem mais oferecer cursos de Teologia; a economia pode ser incluída nas ciências sociais, mas a administração e contabilidade dificilmente. Qual é o sentido deste artigo, que obviamente está em contradição com a autonomia didático-científica que é igualmente garantida no projeto e na Constituição, preceito este que tem como um dos seus objetivos centrais exatamente permitir às universidades abranger novas áreas profissionais e novos campos de conhecimento que estão sendo continuamente gerados?

O excesso de artigos também leva a repetições e redundâncias. A questão da liberdade de ensino e expressão é outro exemplo. A LDB adequadamente o inclui nos princípios gerais que regem a educação em todos os seus níveis e, portanto, ele não consta das referências ao ensino superior, porque seria redundante. Neste projeto, a questão merece nada menos que três referências, em artigos e capítulos diferentes.

Outro problema formal diz respeito à relação entre este projeto e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Embora o projeto cite a LDB em duas ocasiões, sua relação com esta lei geral fica muito confusa, porque às vezes a repete, outras a ignora e frequentemente a contradiz. Desta forma, ele nem propriamente a complementa e nem a substitui. A simples afirmação costumeira, a de que “anulam-se as disposições em contrário”, que é apenas aos projetos de lei, não resolve o problema, porque não fica claro quais os artigos da LDB que são afetados.

O mesmo se pode dizer em relação ao Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 09/01/01). De fato, muito dos objetivos e preceitos do projeto reformulam de modo menos adequado diretrizes daquela Lei.

Em função de tudo isto pode-se prever que a aprovação do projeto tal como está, só poderá provocar uma enxurrada de processos judiciais.

Mais importantes que estes são, entretanto os problemas de fundo.

O primeiro diz respeito à enorme ampliação do campo de atuação do Ministério da Educação. Já no 1º artigo, o projeto inclui, entre as instituições que ficam sujeitas às normas por ele estabelecidas, além das instituições de ensino, também de pesquisa científica e tecnológica, públicas e privadas e as entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa. Até agora, a responsabilidade do Ministério da Educação se restringia à CAPES, que dele faz parte. Por esta redação, o MEC adquire, direta ou indiretamente, poder de ingerência sobre instituições subordinadas a outros ministérios, a governos estaduais e inclusive privadas como o CNPq, o IPEA, a EMBRAPA, a FAPESP e demais órgãos estaduais de amparo à pesquisa, o Instituto Oswaldo Cruz, o Instituto Butantã, o Instituto Agrônomo de Campinas, a Fundação Ludwig, só para citar alguns exemplos. Também as Fundações de Apoio, que são instituições de direito privado, são agora enquadradas pela burocracia federal.

Dentro desta orientação, o projeto passa a incluir as universidades estaduais sob égide do governo federal, ao contrário da formulação do Plano Nacional de Educação. Assim, por exemplo, na questão da ampliação do atendimento à demanda por ensino superior em estabelecimentos públicos, o Plano não apenas estabelece no item 4.3.2, entre seus objetivos e metas “Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total de vagas”, mas adiciona “prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior”. No projeto, ao contrário, os sistemas estaduais não são objeto de nenhuma consideração específica. De fato, todo o Art. 10, que trata das instituições de ensino superior em seu conjunto (e portanto inclui as estaduais), determina que o enquadramento das instituições como universidades, centros universitários e faculdades seja feito de acordo com avaliação efetuada pelo Ministério da Educação (Lei nº. 10.681) – e as que forem re-classificadas e cujas prerrogativas de autonomia forem reduzidas, firmarão protocolo nos termos da mesma Lei, com o mesmo Ministério. Estas determinações desrespeitam dispositivos constitucionais sobre a autonomia dos Estados e mostram ou a falta de cuidado com que o projeto foi redigido, desconhecendo da existência de sistemas estaduais (que não são sequer mencionados no projeto), ou ainda o intuito de acabar com sua autonomia. A primeira hipótese parece a mais plausível quando se lê o § 2º do Art. 15

o qual, ao definir a autonomia financeira das universidades, refere-se aos recursos repassados pela União, esquecendo-se dos Estados.

Não satisfeitos com todas estas medidas centralizadoras, o projeto ainda determina que todas as instituições de educação superior deverão apresentar, ao Ministério da Educação, um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a cada 5 anos cujo conteúdo está minuciosamente regulamentado no Artigo 28, que inclui 5 parágrafos, 30 incisos e três alíneas.

Planos quinquenais são instrumentos de controle muito prezados pela tecnoburocracia, especialmente a de regimes autoritários, como as da antiga União Soviética e do regime militar brasileiro. Em geral não funcionam porque não podem prever o conjunto extremamente complexo de forças sociais que interferem em sua execução. No caso de instituições públicas, é inútil fazer um plano de desenvolvimento sem que estejam assegurados recursos para sua implantação.

PDI's podem ser um instrumento interessante para o controle associado ao aumento de autonomia de instituições privadas, que não dependem de recursos públicos, são governadas de cima para baixo pelas mantenedoras e cujo interesse fundamental reside na expansão dos cursos e matrículas. Nesses casos, um plano quinquenal de expansão e desenvolvimento, homologado pelo Ministério e associado a mecanismos de avaliação, pode permitir a instituições que não gozam da autonomia própria das universidades, um controle mais flexível por parte do Poder Público, sem excesso de interferência direta. No caso de universidades, este tipo de homologação fere sua autonomia.

Além disto, no caso de grandes universidades públicas, que associam ensino e pesquisa e se estruturam de baixo para cima, este tipo de planejamento é particularmente danoso porque seu desenvolvimento envolve a atuação e a iniciativa de miríades de pequenos grupos de professores e pesquisadores muito diversos em termos de áreas de conhecimento, os quais, por sua vez, agem em função de tendências de suas disciplinas, estabelecidas na comunidade científica mundial. As decisões dependem muito de negociações entre interesses desses grupos e da capacidade de cada um deles de obter recursos de fontes extra orçamentárias. A se manter a autonomia desses grupos e sua participação democrática nas decisões, como parece que se pretende, a elaboração de um plano quinquenal, por si só, exigiria certamente mais de 5 anos de discussão e os resultados teriam que ser constantemente refeitos e renegociados. Por isso mesmo eles tendem ou a

ser obras de ficção, nas quais se reafirmam nobres objetivos e intenções, ou propõem objetivos tão gerais que são inúteis, ou ainda criam amarras que destroem a flexibilidade que os preceitos da autonomia didático-científica devem assegurar. No caso destas universidades pode ser interessante a formulação de algumas prioridades por parte dos gestores, mas dificilmente mais do que isto.

Mas adequado é o estabelecimento de um sistema interno de avaliação dos departamentos e institutos, feitas autonomamente, sem a necessidade de obedecer a normas legais e homologações ministeriais.

No projeto, o Art. 29 estabelece que o Plano constitui termo de compromisso da instituição com o MEC e depende de sua homologação. Ou esqueceram que as universidades estaduais não pertencem ao sistema federal de ensino, ou se trata de um verdadeiro golpe em relação a essas instituições. No caso das universidades particulares, que não são financiadas pela União, as propostas são descabidas por constituírem um intervencionismo que desrespeita toda a legislação sobre a iniciativa privada. Além disto, cabe perguntar quem, no MEC, avalia os PDI's para homologação e com que critérios. É impossível aceitar um projeto elaborado desta forma, que ignora as limitações legais no que diz respeito a área de atuação do governo federal.

A multiplicação de controles sobre as universidades é ampliada por uma inovação que me parece particularmente perigosa, a estabelecida pelo Artigo 20, segundo o qual todas as universidades (o que inclui particulares e estaduais), deverão estabelecer um Conselho Comunitário e Social, o qual inclui representantes do Poder Público e, sempre com participação majoritária, de entidades de fomento científico e tecnológico, entidades corporativas e associações de classe, que não se sabe como e por quem serão escolhidas. Ao mesmo tempo em que se limita a representação acadêmica, restringida-se ao reitor ou vice-reitor, favorecem-se as representações sindicais e corporativas, cuja competência para fixar as diretrizes e a política geral da universidade é muito discutível. A este órgão são atribuídas funções de fiscalização quanto a obediência às normas de lei, de opinar sobre o desempenho da universidade mediante relatórios periódicos e de encaminhar subsídios para a fixação das diretrizes e da política geral da universidade. Aqui o problema é mais grave porquê não se trata apenas de intervenção excessiva nas universidades estaduais e privadas. Trata-se na verdade, de uma séria ameaça à própria autonomia universitária. Este novo órgão destrõe, na prática, a autonomia didático-científica que é assegurada pela

Constituição, pela LDB e, contraditoriamente, pelo próprio projeto, ao submeter a instituição a um órgão no qual a participação acadêmica é minoritária e para cuja composição não há nenhuma exigência de competência específica.

Há certamente a necessidade de controles públicos sobre as instituições de ensino superior para assegurar que estejam cumprindo suas funções principais: ensino, extensão e, no caso das universidades, também pesquisa. O melhor sistema, o menos burocrático, e aquele que mais respeita a autonomia consiste em processos de avaliação de desempenho por critérios objetivos, feito por pares, cujos resultados e procedimentos sejam tornados públicos como a que era efetuada pelo Provão para o ensino da graduação e ainda é realizada pela CAPES e CNPq, no caso da pesquisa e da pós-graduação. Neste sistema, o esforço para a melhoria do desempenho e a obtenção de uma avaliação mais positiva é de responsabilidade da própria instituição. Infelizmente, acredito que o novo sistema de avaliação criado pelo MEC, o SINAES, não cumpre bem esta função especialmente porquê contempla apenas a publicação de uma avaliação global a qual inclui, além do ensino e da pesquisa, algo muito pouco definido, que diz respeito à “responsabilidade social”, das instituições.

Estas duas iniciativas, a do PDI e a do Conselho Comunitário, amarram as universidades a interesses outros, alheios às suas funções principais de desenvolver o ensino e a pesquisa. Parece que não ocorreu a ninguém, no Ministério, pensar o que o Regime Militar poderia ter feito com, um Conselho deste tipo e como definiria a responsabilidade social das instituições, ou qual seria a composição e atuação desse Conselho sob um governo realmente neoliberal como o de Margareth Thatcher na Inglaterra.

O descuido da redação, a falta de clareza quanto quais as autoridades responsáveis pela aplicação da lei e quais os critérios utilizados para verificar esta observância são ainda mais graves quando se associam a outra questão de fundo, que é central porque diz respeito à própria concepção de ensino superior e de universidade, a qual marca não só este projeto mas as iniciativas recentes de maior envergadura do Ministério: de um lado, o projeto de introdução de quotas para ingresso de alunos de ascendência africana ou indígena, e para candidatos proveniente do ensino médio público, infringindo uma dimensão da autonomia que sempre foi assegurada às universidades desde a Idade Média, a saber, a de selecionar

seus próprios alunos; de outro, o programa “Universidade para Todos”, que desvia recursos públicos para as instituições privadas.

Neste tipo de iniciativas, que o projeto reforça, procura-se resolver de forma simples, com “uma penada”, um problema muito complexo, o qual afeta não apenas o Brasil, mas todos os sistemas de ensino superior, com exceção talvez o dos Estados Unidos: a emergência do que se costuma chamar de “ensino de massa”, ou, mais apropriadamente, democratização do acesso ao ensino superior. A análise do que se passa em outros países nos mostra que o extraordinário crescimento da demanda por ensino superior que caracteriza a segunda metade do século XX, assim como a importância crescente da pesquisa científica implicaram, no mundo todo, como no Brasil, um aumento exponencial, tanto absoluto como relativo, dos recursos necessários à expansão do sistema e a conseqüente dificuldade crescente de financiamento público, mesmo nos países mais ricos e mais desenvolvidos. Na década de 1960, quando este processo já se manifestava com grande intensidade no Brasil e alimentava o movimento estudantil, o Governo Militar procurou resolvê-lo facilitando a ampliação do setor privado, sem nenhum controle de qualidade, como se tenta fazer agora com o projeto Universidade para Todos, “compensando” com financiamento indireto a expansão do setor privado promovida pelo programa.

A ampliação da demanda por ensino superior exige, entretanto, outro tipo de iniciativa, que consiste na diversificação das instituições e cursos públicos existentes, porque não se trata mais de atender um pequeno número de estudantes que provinham de camadas sociais altamente escolarizadas, como antes, que se destinavam umas poucas carreiras muito específicas e a um setor muito limitado do mercado de trabalho. A população jovem que atualmente procura uma qualificação escolar maior, tem interesses e formação anterior muito heterogêneos e o mercado de trabalho é cada vez mais amplo, mais diversificado e está em constante transformação.

É necessário, para satisfazer à esta nova demanda social e atender à explosão de matrículas, multiplicar instituições mais flexíveis com cursos de duração variável, voltados para o mercado de trabalho, como o fizeram a França, Alemanha, Inglaterra, Espanha, Portugal, Itália e Estados Unidos.

O Plano Nacional de educação se encaminhava nesta direção, prevendo “Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive,

para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (4.3.4.); “Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral”(4.3.10); “Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos seqüenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino” (4.3.13).

Não se trata portanto de “universidade para todos”, mas de diferentes tipos de instituições e de educação pós-secundária e continuada para o maior número possível de jovens e adultos. Em nenhum momento o projeto considera esta questão.

Só uma visão de sistema de ensino superior muito restrita explica por que o projeto ignora o setor extremamente importante que inclui instituições tecnológicas, escolas profissionais e vocacionais e toda uma ampla gama de oportunidades de formação pós-secundária. Quando se enumeram as instituições que integram o sistema, o projeto em discussão menciona apenas as universidades, os centros universitários e as faculdades, todos eles termos que designam de instituições propriamente acadêmicas, as quais oferecem os mesmos tipos de cursos e os mesmos diplomas. Menciona-se, *en passant*, a possibilidade de universidades tecnológicas, que aliás não figuram no rol das Instituições de Ensino Superior estabelecidas pelo Artigo 13, § único e muito menos se mencionam institutos tecnológicos, nem a enorme área de educação pós-secundária, que oferece cursos de duração muito diversa e, em geral, menor do que é exigido na área acadêmica. O próprio ministério possui uma rede de Centros Federais de Educação Tecnológica, que, apesar dos excelentes resultados que vem apresentando, têm sido em grande parte ignorados em todo o debate sobre ensino superior e por este projeto.

Por isso mesmo, são instituições privadas e as do sistema SESC, SENAI e SEAG (que aliás, são pagas e dificilmente poderiam ser incluídos no ensino superior, a se respeitar o projeto), os que atendem a esta demanda, oferecendo formação não apenas na área tecnológica *stricto sensu*, mas em toda a área de serviços como turismo, hotelaria, secretariado, e muitos outros. Cada vez mais, técnicos qualificados do setor industrial, assim como auxiliares de laboratório, pessoal auxiliar na área da saúde, os escalões administrativo médios e inferiores das empresas privadas e das burocracias governamentais

exigem formação pós-secundária. A omissão dos sistemas públicos no atendimento desta demanda significa a ausência de cursos gratuitos para os jovens que os procuram e deles precisam.

Na verdade, o projeto todo revela uma compreensão muito limitada do que deve ser um sistema de ensino superior na sociedade de hoje e o papel que as universidades nele devem desempenhar. De fato, existe no Brasil (e o projeto reflete) o que eu chamo de “o mito da universidade”, uma visão elitista de educação superior que consiste em acreditar que todo ensino que não seja ministrado em universidades é de qualidade inferior. Há diversos componentes contraditórios neste mito. Ele se sustenta pela associação entre cursos universitários e diplomas profissionais os quais, acredita-se, asseguram o direito a uma posição privilegiada e segura no mercado de trabalho, criando uma elite em termos de ocupação e salário. Isto podia ser verdade 50 anos atrás, quando ainda se podia falar de profissões liberais e quando todos os médicos, por exemplo, montavam consultórios particulares e atendiam aos ricos. Hoje, a maior parte dos médicos, como todos os demais profissionais liberais, só se mantêm como assalariados ou sobrevivem através de convênios que pagam uma miséria. De fato, há empregos para médicos que pagam menos do que recebe um torneiro mecânico. Mas este fato parece não ter sido ainda absorvido nem pela população, nem pelo MEC.

No Brasil, a percepção das vantagens de participar dessa “elite” que tinha acesso a empregos seguros tem levado a um movimento de expansão permanente da regulamentação de profissões: desde as áreas onde é necessária, como aquelas que envolvem a segurança física ou psíquica da população (como as da saúde e parte das engenharias) até sociólogos, jornalistas, estatísticos e mesmo (pasmem os leitores) economia doméstica. No mundo atual, essas reservas de mercado artificiais estão em completo desacordo com as características do mercado de trabalho. A LDB tentou sem sucesso inverter este processo separando o acesso ao exercício do profissional do mero diploma universitário e este projeto tem pelo menos a sabedoria de contemplar esta possibilidade no § 1º do Art. 1º. Aliás, há no Brasil um exemplo (infelizmente único) desta prática: é o caso da advocacia a qual exige, além do diploma universitário, o exame efetuado pela Ordem dos Advogados do Brasil. Uma verdadeira democratização do ensino superior deveria rever todo este sistema canceroso de multiplicação de profissões regulamentadas, porque democracia significa combater privilégios e não multiplicar grupos

privilegiados. Deve-se considerar ainda que, neste sistema, o diploma por si só adquire um valor de mercado, independente da real qualificação do seu portador. Favorece-se assim a multiplicação de candidatos ao ensino superior cujo interesse fundamental é a credencial e não a formação, os quais sustentam as fábricas de diploma.

Há um equívoco nesta concepção de universidade tanto quanto de elite, do qual resulta, contraditoriamente, um anti-elitismo e um anti-intelectualismo que parecem caracterizar muitas das posições do Ministério.

As universidades, no conjunto do sistema de ensino superior foram criadas no século XII (há mais de 900 anos) como corporações que possuíam uma função social específica, que preservam até hoje: o de sistematizar e ampliar um tipo especial de conhecimento e formar pessoal para utilizá-lo. Tratava-se, desde o início, de um conhecimento de bases teóricas, que utiliza o pensamento abstrato formulado em conceitos e que exige o raciocínio lógico para sua verificação e legitimação. As profissões para as quais formava eram aquelas para as quais este tipo de conhecimento era indispensável: a medicina, o direito e a teologia, sendo que estes dois últimos eram então fundamentais para suprir as necessidades das burocracias da Igreja e do Estado. Outras profissões como cirurgiões-barbeiros, construtores, comerciantes de diferentes tipos, por exemplo, eram formados em suas próprias corporações, as quais detinham seus segredos de ofício. Já no século XVI, com a decadência do sistema corporativo, surgem, ao lado das universidades, outras instituições que ofereciam formação profissional de cunho mais prático.

A universidade se distinguia delas exatamente pela valorização da formação teórica, do pensamento abstrato e do raciocínio lógico, formando um tipo de elite intelectual que hoje inclui cientistas, pesquisadores, economistas, juristas, professores universitários e do ensino médio, médicos, engenheiros, historiadores, lingüistas e literatos, estatísticos e matemático, e assim por diante.

Esta “elite” intelectual formada na universidade se caracteriza pelo fato de receber salários muito inferiores àqueles que caracterizam as muitas outras elites que existem no país: no esporte e, especialmente, no futebol, na música popular e na cultura de massa, no empresariado e na política. Se se fizer um levantamento das pessoas mais bem sucedidas no Brasil e das mais ricas, verifica-se facilmente que seu sucesso não decorreu de sua formação universitária. Estranho é que se aceite sem nenhum problema a existência dessas elites, ao passo que a intelectual é considerada um acinte à democracia.

Entretanto, apesar de freqüentemente ganhar mal, este tipo de especialista intelectual era e continua a ser essencial ao país. São eles que produzem o conhecimento da nossa história, e da nossa literatura, que analisam fenômenos sociais como a violência, a pobreza, a estrutura de classes, as transformações do mercado de trabalho e procuram explicá-los; que desenvolvem a ciência, permitindo ao Brasil se apropriar e desenvolver o conhecimento do mundo natural e social que fundamenta as aplicações tecnológicas e o progresso da medicina, da agricultura e da indústria.

A universidade é o lugar por excelência onde se realiza esta tarefa, isto é, onde se produz, reproduz e se difunde este conhecimento e onde se forma o pessoal capacitado para utilizá-lo. Não se trata do único conhecimento válido e necessário à sociedade – trata-se de uma especialidade como tantas outras, mas não por isto menos necessária. A universidade não faz apenas isto, mas esta é sua função social principal, que não é preenchida por outras instituições, e a qual precisa ser reconhecida e valorizada. Particularmente preocupante no projeto é a pouca atenção dispensada à pesquisa.

Há ainda uma outra orientação igualitarista e um tipo de democratismo presente no projeto (assim como projeto de quotas e no programa Universidade para Todos), que consiste em ignorar que a escolarização é cumulativa, compreende diferentes níveis e envolve graus diversos de competência e formação anterior. Do mesmo modo que não basta o diploma do curso de Direito para que os bacharéis sejam qualificados para o exercício da advocacia (que exige um exame da OAB, no qual a aprovação tem sido inferior a 20%), o simples diploma de ensino médio, especialmente considerando a má qualidade do ensino público, não garante que o aluno tenha adquirido as competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários para se beneficiar de uma formação avançada de nível superior que envolva o domínio de uma base teórica complexa.

Toda a formação avançada exige uma boa formação básica anterior, qualquer que seja o campo de atividade considerado, inclusive no esporte. Tomemos o caso dos tenistas. Para disputar campeonatos internacionais, não basta saber jogar um pouco de tênis. Há que percorrer o duro caminho que passa pelas disputas locais, regionais e nacionais. Se no futebol temos muitos negros, no tênis temos poucos. Para promover uma maior igualdade étnica, o caminho não é exigir que as equipes nacionais incluam 40% de tenistas negros, mas de uma política esportiva que crie oportunidades para que crianças negras e pobres, estudantes de escolas públicas, se dediquem a este esporte, fornecendo auxílio para que

elas adquiram o equipamento necessário. Mas concluir um curso de tênis oferecido numa escola pública não pode garantir, por isso, o acesso ao nível profissional. Para isto é preciso esforço, dedicação, interesse e treinamento constante. O mesmo se deve fazer para democratizar o acesso à universidade, admitindo que, sem um bom domínio da leitura, sem a capacidade de entender textos, complexos, sem um mínimo de competência no uso do raciocínio matemático, isto é, sem uma formação básica pelo menos razoável, não se pode ingressar num nível superior ou avançado que desenvolve este tipo de conhecimento. A função da universidade não é a de oferecer um supletivo do ensino médio, destinado a corrigir as deficiências que este acumulou. Mas o sistema pode certamente comportar ações afirmativas como cursos especiais que tenham esta finalidade, como cursos pré-universitários públicos e gratuitos para os concluintes do ensino médio.

Isto não quer dizer que todos devam ingressar na universidade ou adquirir uma formação que exija fundamentação teórica. Na medida em que se universaliza a formação em nível médio, o público que procura ensino superior se torna cada vez mais heterogêneo tanto em termos de vocação como de interesse. São, na verdade, poucos os jovens que possuem genuíno interesse ou vocação e o tipo de formação necessária para o tipo de conhecimento teórico no qual a universidade se especializa. A maior parte deles quer aprender a fazer coisas. O interesse em aprender a trabalhar com computadores, que é muito generalizado, não é, nem precisa ser necessariamente acompanhado de uma vocação para a área altamente teórica de ciências da computação. O mesmo se pode dizer das áreas de administração, contabilidade, jornalismo, hotelaria, turismo, serviço social e muitas outras. Há ainda a área técnica que envolve exames laboratoriais, o manejo do complexo conjunto de aparelhagem médica (desde Raios X a ressonância magnética e tomografia computadorizada), os técnicos em computadores e assim por diante. Institutos e escolas técnicas, vocacionais ou profissionais são mais adequadas, freqüentemente oferecem formação mais flexível de muita boa qualidade e custam menos que universidades. A universidade não pode preencher sozinha todas as necessidades de escolarização pós-secundária.

O Plano Nacional de Educação se orienta nesta direção, prevendo “Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior,

permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino” (4.3.19).

O projeto de reforma, apresentado pelo governo, se baseia numa visão equivocada do papel da universidade e de sua importância para o país, porque pressupõe que todo e qualquer tipo de formação de nível superior deva ser feita em universidades ou instituições semelhantes, que ofereçam o mesmo tipo de cursos e diplomas.

Uma reforma que efetivamente democratize o acesso ao ensino superior e não pode ignorar esta realidade do mundo atual, repensar o sistema no seu conjunto e na sua heterogeneidade necessária.

Em termos de questões de fundo, devemos ainda considerar que, na gestão anterior, a orientação do projeto, assim como das demais iniciativas do Ministério, parecem estar inspiradas num tipo de democracia igualitarista inteiramente inadequado à natureza das instituições de ensino superior (e não só delas). Este igualitarismo é claramente visível na valorização de eleições diretas e da composição tripartida de colegiados decisórios que se tenta impor inclusive às instituições privadas. Ninguém até hoje propôs, ao que me consta, que o técnico de um clube de futebol fosse escolhido por votação direta dos jogadores, fisioterapeutas, dieticistas, encarregados do guarda-roupa e demais auxiliares. O bem estar dos jogadores não é o objetivo do clube – é apenas instrumento para a realização de sua função que é vencer campeonatos, ascender e permanecer na primeira divisão. Também não se imagina que os dirigentes de uma grande empresa de construção, como aquelas responsáveis pela realização da Usina de Itaipu, por exemplo, sejam escolhidos por votação direta de engenheiros, administradores, operários e pessoal administrativo de diferentes níveis de qualificação. Nem se espera que as decisões durante a execução da obra sejam tomadas por colegiados constituídos por representantes de todas as categorias de pessoas que trabalham na empresa. Aliás, também os órgãos públicos, de forma geral, inclusive os ministérios, não contemplam eleições diretas nem colegiados deste tipo.

Toda instituição ou empresa complexa é organizada através de uma divisão do trabalho e por isso mesmo nem todos tem conhecimento sobre tudo nem competência para opinar sobre tudo. No caso das universidades há necessidade de se observar tanto a diversidade de competências como a hierarquia no domínio do conhecimento teórico e experimental que constitui a substância e o objetivo da vida acadêmica.

No caso das Instituições de Ensino Superior (IES), as atividades de ensino envolvem professores e alunos. Ambos devem participar das decisões relativos aos cursos, mas aqueles têm mais competências do que estes, não só em termos de atividades em sala de aula, mas de organização curricular. No caso das decisões relativas à pesquisa, são os próprios pesquisadores que devem ser ouvidos, assim como os alunos de pós-graduação que também pesquisam. Mas neste caso, não só os professores são mais competentes que os alunos, mas há uma clara hierarquia no conjunto dos pesquisadores: são os de maior competência, produção e reputação que conseguem financiar seus projetos e dirigir equipes.

Funcionários, por outro lado, constituem uma categoria extremamente heterogênea, cuja relação com o ensino e a pesquisa é instrumental e diversificada. Funcionários administrativos devem ser consultados quando se trata de administração. Técnicos de laboratório, especialmente os altamente qualificados, devem ser ouvidos na execução dos projetos de pesquisa. Secretários de departamentos devem participar dos conselhos departamentais porquê cabe-lhes a responsabilidade de operacionalizar as decisões. Os assessores jurídicos das reitorias deveriam participar do conselho universitário. Mas funcionários e encarregados da manutenção dos prédios, motoristas, porteiros, jardineiros e escalões inferiores da administração não tem lugar nos colegiados acadêmicos, e nem na escolha de dirigentes, embora devam participar das decisões relativas à carreira, salário e benefícios que os afetam diretamente. A democracia na universidade, envolve representação diferencial de categorias e escalões de acordo com sua competência em relação às decisões que devem ser tomadas. O projeto caminha na direção contrária, tentando impor eleições diretas e conselhos com representação indiscriminada de todos os que trabalham na instituição.

É, entretanto, na questão da “função social” e da “responsabilidade social” que se introduzem inovações que resvalem para a demagogia, alterando substancialmente as concepções, que nortearam a criação do ensino superior no Brasil e que vigem no resto do mundo, as quais vinham sendo intransigentemente defendidas por toda a comunidade acadêmica e pelos intelectuais brasileiros: a de que estas instituições possuem funções sociais específicas – no caso da universidade, o ensino, a pesquisa e, secundariamente, a extensão.

Entre as inovações do projeto, incluem-se objetivos, preceitos e princípios como:

“- Promoção do exercício da cidadania e do respeito à dignidade da pessoa humana e dos direitos e garantias fundamentais” (Art. 4º, inciso I). Em primeiro lugar, não se trata de um princípio que seja específico do ensino superior, mas do sistema educacional no seu conjunto, como o diz a LDB. Em segundo lugar, não fica claro se se trata de uma orientação política do governo ou de obrigações atribuídas às instituições. Se este último for o caso, cabe perguntar como se espera que as instituições a promovam e quais os instrumentos que serão utilizados para garantir seu cumprimento. Será que há alguma intenção de reintroduzir uma disciplina obrigatória de Educação Moral e Cívica?

“- Atendimento das necessidades definidas como de interesse público” ... “especialmente com vista à redução de desigualdade sociais e regionais e ao incentivo ao desenvolvimento sustentável, em termos ambientais e econômicos, visando a integração soberana e cooperativa do país na economia mundial” (Art. 4º, Inciso IV). Ficamos perguntando quem define as necessidades de interesse público. Tanto dentro da universidade como fora, não encontraremos nenhum consenso, pois as posições políticas são muito divergentes. Particularmente, acho que é responsabilidade social demais esperar que o ensino superior contribua para a redução de desigualdades sociais e regionais, embora a política do governo federal possa fazê-lo, com a criação de instituições de ensino superior que supram deficiências de oportunidades de formação em diferentes regiões – isto é, através de uma política de expansão do sistema. Por outro lado, sua contribuição para o desenvolvimento sustentável em termos ambientais e econômicos consiste em produzir o conhecimento necessário para a formulação de uma política e de ações eficazes, mas a universidade não pode sequer garantir que este conhecimento seja utilizado, embora os pesquisadores competentes nessa área possam e devam exercer seu papel crítico em relação às políticas e à atuação do governo.

Tomemos mais um exemplo. O inciso III do Artigo 4º, redigido em péssimo português estabelece a “aplicação de políticas e ações afirmativas (...) de promoção de igualdade de condições por critérios universais de renda ou específicos de etnia com vistas à inclusão social”. Já me manifestei contra o que parece ser o objetivo deste item, o de estabelecer sistemas de quotas. Além disso, de acordo com o mesmo artigo, cabe agora às instituições a “implantação de políticas públicas nas áreas de saúde, cultura, ciência e tecnologia, avaliação educacional, desenvolvimento tecnológico e inclusão social”, item

este de estranha redação, na qual o termo “implantação” parece transformar as instituições de educação superior numa agência de execução de políticas governamentais.

Podemos citar ainda o item IX do Artigo 5º, pelo qual a responsabilidade social das instituições inclui a “promoção da diversidade cultural e da identidade ... dos diferentes segmentos étnicos nacionais, valorizando os seus saberes, manifestações artísticas e culturais” ... “em especial das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras”. Isto é responsabilidade do ensino básico, o qual é o mesmo para todos. O ensino superior, por outro lado, compreende cursos muito diversos. Podemos entender que em algumas instituições de ensino superior, em alguns cursos e disciplinas, mas não em todos, se possa e se deva valorizar a diversidade cultural (como efetivamente é feito). Mas “promovê-la” claramente está fora de suas atribuições e possibilidades.

No caso das universidades, parece-me que toda esta ênfase em interesses sociais e responsabilidades sociais, no fundo, representa uma desvalorização ou desconhecimento, ou ambos, do papel do ensino, da pesquisa e da extensão, tentando fazer com que as instituições cumpram funções consideradas pelo MEC mais imediatamente úteis e mais relevantes socialmente.

Tentemos esclarecer melhor esta questão com dois exemplos, começando com um da minha área, a das ciências sociais. A questão da violência é certamente de grande importância social, tendo dado origem a inúmeras pesquisas e integrado muitos programas. Com isto, tem-se produzido conhecimento muito relevante acerca de sua incidência, dos diferentes tipos de atores e de situação que a promovem, das vítimas que a sofrem, dos efeitos que produz. Boa parte destes trabalhos inclui uma crítica dos procedimentos das autoridades públicas em relação à prática da violência e à atenção oferecida às vítimas. Este trabalho exige pesquisadores competentes, com boa formação teórica e domínio dos métodos e técnicos de pesquisa. Estes trabalhos têm fornecido subsídios extremamente importantes para a formulação de políticas públicas e para a ação de ONGs. Este é o papel da universidade – mas não cabe a ela prender criminosos, administrar prisões, retirar as crianças da rua, atender a mulheres estupradas e espancadas. Embora muitos estudantes e professores participem de ONGs que atuam neste campo, esta não é função institucional da universidade, nem cabe o Ministério ou à lei exigir que todas as IES estudem a violência e muito menos que ela faça parte do currículo de todos os cursos.

Cito apenas mais um exemplo, na área tecnológica. As universidades devem formar engenheiros competentes, que construam prédios seguros. Na universidade se podem realizar pesquisas sobre a segurança de novos materiais e novas técnicas construtivas. A universidade pode até fazer uma pesquisa sobre condições de segurança oferecidos por certos tipos de edificações, como as pontes de estradas federais, por exemplo, ou supermercados. Mas a fiscalização das condições de segurança dos prédios, a concessão do “habite-se”, as inspeções e embargos de obras são funções do Poder Executivo e não dela.

Faz parte desta mesma filosofia, a exigência de que as universidades promovam a extensão em todas as áreas de conhecimento. Por mais que eu tenha defendido no passado a ampliação das atividades de extensão, elas não são igualmente compatíveis com todas as áreas nem com todos os cursos.

Se as universidades não exercem diretamente todas as funções de interesse social, como as de diminuir a pobreza, erradicar o analfabetismo, distribuir medicamentos, acabar com a desnutrição, exercem certamente algumas que outras instituições não satisfazem. Há que valorizá-las pela tarefa que lhes cabe, que é importante e insubstituível.

Nesta mesma linha, parece-me particularmente invasivo da autonomia da liberdade acadêmica é o item II do Art. 3º, no qual coloca, entre os objetivos da educação superior a “formação e qualificação de quadros profissionais, inclusive por programas de extensão universitária, cujas habilitações estejam especificamente direcionadas às necessidades de desenvolvimento econômico, social, cultural, científico e tecnológico regional” (porquê não nacional?) “ou de demandas específicas de grupos e organizações sociais, inclusive do mundo do trabalho, urbano e do campo, voltados para o regime de cooperação”. Se este objetivo for interpretado como aplicável indistintamente a todas as instituições de ensino superior e não as instituições especializadas, de fato se destroe a autonomia didático-científica e se atrelam essas instituições a demandas corporativas dos mais diferentes segmentos da sociedade. Assusta-me a possibilidade de que cursos, como o grego, filosofia, matemática avançada, biologia molecular e tantos outros venham a ser avaliados em termos da medida em que satisfazem esse tipo de “interesse social”.

Apesar de não considerar estes problemas, há aspectos positivos na lei que dizem respeito ao estabelecimento de sub-vinculação de recursos para o financiamento das universidades federais, como foi feito há já 15 anos com as universidades paulistas. Esta medida era necessária. Entretanto, a experiência de São Paulo não foi incorporada

criticamente porque o projeto incide nas mesmas omissões que vêm criando dificuldades sérias para o desenvolvimento do ensino superior público paulista. Em primeiro lugar, não prevê os critérios e instrumentos de repartições dos recursos entre os diferentes estabelecimentos federais, nem estabelece (como São Paulo também não faz) qualquer vinculação do quantitativo orçamentário a critérios de desempenho das instituições, que fica ao arbítrio do Ministério, em favor de uma ou outra universidade, ou dos critérios subjetivos ou políticos que definem a “responsabilidade social” das instituições. Há que se rezear que não só este, mas os futuros governos, façam uso político e das verbas reservadas ao ensino público federal.

Também como em São Paulo, não se prevê, no conjunto dos recursos vinculados, nenhum fundo para a criação de novas instituições – desta forma, o crescimento do sistema depende do aumento dos *campi*, cursos e vagas nos estabelecimentos já existentes principalmente porquê se impede qualquer redução no orçamento das instituições existentes promovendo o congelamento da situação atual para todo o sempre. A ampliação das matrículas só pode decorrer de um processo que leva ao gigantismo das universidades e das burocracias internas. Não se cogitam de novos tipos de instituições, com novos tipos de cursos que possam atender à demanda massiva, heterogênea e com formação escolar prévia deficiente, tal como está configurada hoje. Há ainda uma outra omissão: ao mesmo tempo em que se permite o remanejamento de recursos, entre as diferentes rubricas do orçamento, não se estabelece nenhum limite para gastos com pessoal. Isto pelo menos se fez em São Paulo. Considerando que o projeto estabelece eleições diretas de reitores, podemos prever com segurança que os interesses corporativos dominarão a escolha de dirigentes e pressionarão no sentido de conceder aumentos salariais até o limite do orçamento – a redução decorrente das verbas de custeio e capital promoverá o verdadeiro sucateamento das universidades.

Há outros problemas que estão sendo ignorados e que afetam tanto às universidades federais como às estaduais e dizem respeito às dimensões administrativa e financeira da autonomia. Um deles reside no fato dos professores e servidores serem funcionários públicos e estarem submetidos ao Regime Jurídico Único que regulamenta todo o funcionalismo. A constituição fortaleceu essas amarras ao estabelecer no item 5 do artigo 206, “*garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, assegurado o regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União*”. Os

sistemas estaduais têm seguido a mesma orientação, que o projeto tende a fortalecer. Este item, combinado à estabilidade no emprego garantido a todo o funcionalismo, engessou inteiramente as universidades públicas, retirando-lhes a maior parte de sua autonomia para elaborar sua política de pessoal. A diferença entre este sistema e o anterior a 1968 é que, neste, a vitaliciedade se restringia aos catedráticos e livre docentes, não congelando e imobilizando o conjunto do corpo docente nem o de funcionários. É interessante constatar que, durante todo o intenso debate promovido pelo Movimento Estudantil, que antecedeu a Reforma de 1968, o sistema de cátedra foi amplamente criticado e se exigiu sua extinção, entre outras razões, por causa da vitaliciedade que ele implicava. A vitalidade foi considerada então pernicioso por permitir, senão promover, a fossilização do corpo docente, sendo incompatível com a necessidade de constante de atualização do conhecimento. Acabamos “corrigindo” o problema, estendendo a vitaliciedade a todos, inclusive aos funcionários. O engessamento vai ainda mais longe porque o princípio da isonomia que organiza a carreira e os salários impede ainda qualquer variação de carreira e remuneração tanto entre as universidades como dentro delas. Aumentos salariais e alterações na carreira e nos benefícios têm que ser assegurados para o conjunto das instituições. Não há formas diferentes de contratação, avaliação e promoção para áreas tão diversas entre si quanto as ciências básicas, as artes e as profissionais. A mesma carreira existente na física é aplicada aos músicos, jornalistas, cineastas, juristas e arquitetos, num sistema que se assemelha a uma cama de Procusto.

Mas não se trata apenas da vitaliciedade – trata-se também de estabilidade no cargo ou função que, impedindo a transferência de uma área para outra, a não ser por iniciativa individual e com anuência dos departamentos e institutos envolvidos dificulta qualquer forma de reorganização interna.

No sistema congelado pela vitaliciedade de todos, a única mudança possível para incluir novas áreas e cursos está em crescer, mantendo todo o sistema anterior. O fato da inovação só poder ocorrer por acréscimo tende a produzir as universidades gigantescas que se assemelham a árvores nas quais galhos novos crescem ao lado de outros apodrecidos, que nunca são podados e sugam parte da energia do organismo.

Este sistema faz com que a universidade, enquanto instituição, perca a autonomia de gestão do seu pessoal, tanto em termos de cargos e de critérios de competência, como de eliminação de cursos obsoletos e criação de novos. Não se tem levado em conta, no debate

que se trava hoje no Brasil, que a autonomia universitária deveria incluir formas próprias de contratação, demissão e conquista de estabilidade. As universidades constituem, certamente, um serviço público, mas não são repartições públicas.

O problema é ainda mais espinhoso porque, no Brasil, toda a estrutura da administração pública está formulada de modo a garantir um rígido controle burocrático sobre todas as entidades que o integram, sem nenhum espaço onde incluir uma instituição dotada de autonomia, com a possível exceção das empresas públicas. Desta forma, a autonomia assegurada no Artigo 207 entra em conflito com outros preceitos constitucionais relativos à administração pública. É a rigidez da administração pública, incompatível com a flexibilidade necessária à universidade, que tem levado à criação das Fundações de Apoio, que são indispensáveis para a gestão e aplicação dos recursos extra-orçamentários destinados à pesquisa. A tentativa de interferência do MEC nas Fundações se encaminha no sentido de destruir um dos poucos instrumentos existentes que permite flexibilizar a administração dos recursos próprios, extra-orçamentários, facilitando entre outras coisas, a contratação de pessoal temporário e a aquisição de equipamento e de material de consumo para a execução de projetos específicos.

Este problema não é de hoje, mas tem ressurgido repetidamente na nossa história universitária. De fato, a história da administração pública brasileira registra diversas tentativas de romper a rigidez das amarras burocráticas que cerceiam todo o conjunto do aparelho de estado, a partir da consciência da necessidade de abrir espaço para organizações mais ágeis e flexíveis. A primeira foi a criação da figura da autarquia, muito mais autônoma, a qual foi amplamente utilizada na criação de universidades. Mas o centralismo burocrático que caracteriza a filosofia administrativa brasileira acabou descaracterizando, através da legislação posterior, o grau de autonomia anteriormente concedido. Houve então uma segunda tentativa, na criação da Universidade de Brasília, que foi instituída como fundação, dotada de um conselho curador e com pessoal contratado pelo regime da CLT, isto é, fora do funcionalismo público. Novamente, as vantagens desta organização levaram à transformação de diversas universidades federais neste novo tipo de instituição. Mas, mais uma vez, a pressão da orientação centralista burocrática da administração pública, aliada aos docentes e funcionários que ansiavam pelos privilégios dos servidores públicos (especialmente no que toca à estabilidade e a aposentadoria com salário integral), promoveram novamente a descaracterização da iniciativa. Foi esta mesma

tendência de rigidez crescente da administração pública que orientou a formulação de muitos dos artigos constitucionais que contradizem o princípio da autonomia universitária tal como é definida na própria Constituição e regulamentada na LDB.

De fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional procurou definir mais claramente o âmbito da autonomia administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Mas, se a conceituação de autonomia ficou juridicamente mais clara, as contradições do texto constitucional não foram totalmente resolvidas no que tange às instituições de direito público.

Há entretanto, na própria LDB, um artigo, o de número 54, que encaminha uma solução para o problema:

“Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.”

A regulamentação deste artigo permitiria, de fato, resolver as enormes contradições e percalços legais que se colocam no caminho da plena autonomia das universidades estatais, com o reconhecimento de que universidades não podem ser tratadas como repartições públicas, nem o estatuto do funcionalismo público constitui a forma adequada de gestão para o seu pessoal. O projeto sequer chega a considerar esta questão.

Estranhamente, todo o debate público atual sobre a reforma universitária tem sistematicamente ignorado este problema, que ficou restrito a um grupo reduzido de juristas. Possivelmente, são os interesses corporativos dos docentes e funcionários que influíram na elaboração do projeto, promovendo a cegueira generalizada em relação a esta dimensão da autonomia, dado seu empenho em preservar as vantagens e privilégios do serviço público em detrimento da autonomia administrativa.

No fundo, os aspectos positivos da reforma praticamente se restringem ao sistema de universidades públicas federais. Para o sistema no seu conjunto, inclusive o particular, a regulamentação efetiva pela LDB era mais satisfatória e mais adequada. Melhor seria que o Ministério evitasse as contradições entre a LDB e o novo projeto, privilegiando aquela e

limitasse a reforma pretendida às universidades federais, levando em consideração as ponderações da ANDIFES.

Referências bibliográficas

- Bok, Denek. *Higher Learning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1986.
- Cerych, Ladislav e Sabatier, Paul. *Great expectations and mixed performance. The implementation of higher education reforms in Europe*. Trentham: Trentham Books Ltda, 1986.
- Clark, Burton R. *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1983a.
- Clark, Burton R. *Perspectives on higher education. Eight disciplinary and comparative views*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1984.
- Durham, E.R. “A reforma da universidade”. Em *Educação Brasileira*. Brasília: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 8(18), 1987.
- Durham, E.R. “Avaliação e relações com o setor produtivo: novas tendências no ensino superior europeu”. In *Educação Brasileira*. Brasília: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 12(24), 1990.
- Durham, E. R. “Autonomia, controle e avaliação”, In Morrhy, L. (Org.) *Universidade em questão*, Brasília: Universidade de Brasília, 2003.
- Graaff, John H. de e outros. *Academic power. Patterns of authority in seven national systems of higher education*. New York: Praeger Publishers, 1978.
- Perkin, H. “The historical perspective”. Em Clark, B.C. (ed.) *Perspectives in higher education*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1984.
- Stocking, C. “The United States”. Em Clark, B.R. *The school and the university an international perspective*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1985.

Teichler, Ulrich. "The Federal Republic of Germany". Em Clark, B.R. *The school and the university an international perspective*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1985.

Verger, J. *As universidades na idade media*. São Paulo: UNESP, 1990.