

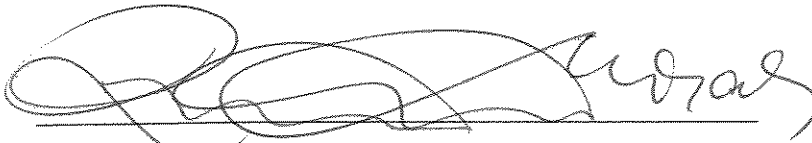
Juliana do Couto Ghisolfi

Políticas de Educação Superior Norte-Americanas:
faça o que digo mas não faça o que faço?

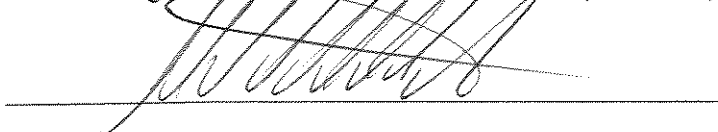
Dissertação de mestrado apresentada ao
Departamento de Ciência Política do
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Estadual de Campinas, sob a
orientação do Prof. Dr. Reginaldo Carmello
Corrêa de Moraes

200327867

Este exemplar corresponde à redação
final da dissertação defendida e
aprovada pela Comissão Julgadora em
01 / 08 / 2003.



Prof. Dr. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes (orientador)



Prof. Dr. Salvador Antonio Mireles Sandoval (membro)



Prof. Dr. James Patrick Maher (membro)

Julho/2003.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTR/
SEÇÃO CIRCULANT

UNICAMP

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	unicamp
	G345p
V	EX
TOMBO BCI	55312
PROC.	16-124103
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	21/08/03
Nº CPD	

CM00188252-S

BIB ID 298916

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IFCH - UNICAMP**

G345p

Ghisolfi, Juliana do Couto

Políticas de educação superior norte-americanas : faça o que digo mas não faça o que faço? / Juliana do Couto Ghisolfi - Campinas, SP : [s.n.], 2003.

**Orientador: Reginaldo Carmello Correa de Moraes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.**

1. Educação superior. 2. Community colleges. 3. Educação e Estado. 4. Estados Unidos. I. Moraes, Reginaldo C.C. (Reginaldo Carmello Correa), 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Agradecimentos

Minha profunda gratidão e admiração ao professor Reginaldo Moraes, por tantos anos de aprendizado, pela orientação atenta e paciente.

Agradeço à minha família – minha mãe (pela poesia), minha irmã e meu pai – pela paciência e apoio.

Às minhas amigas e meus amigos (sem citar nomes, vocês sabem quem são) – sem vocês para me ajudar a segurar as pontas não teria chegado ao fim.

Aos professores e colegas do CEIPOC (Centro de Estudos Internacionais e Política Contemporânea), do IFCH, agradeço pelas discussões de textos e trabalhos.

Ao CNPq, agradeço pelo financiamento desta pesquisa.

Resumo

Importantes correntes da Ciência Política Norte-Americana defendem que não há um estado central forte e atuante nos Estados Unidos da América – e esta seria uma das razões que explicariam o alto grau de desenvolvimento socioeconômico daquele país.

No Brasil, diversas medidas privatizantes foram adotadas nos anos 1980-90, inclusive no ensino superior: incentivo às instituições privadas e um amplo processo de estancamento e mesmo retrocesso das instituições superiores públicas de ensino e pesquisa. Uma das alegações usadas é a de que o ensino superior nos EUA seria privado, e que deveríamos seguir o exemplo da maior nação do Capitalismo mundial.

Nos deparamos com uma série de documentos do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), que expõem um projeto de implementação de instituições de ensino pós-secundário na América Latina, inspirado nos Community Colleges norte-americanos, modelo de educação que oferece cursos superiores profissionalizantes e preparatórios de dois anos de duração.

Neste trabalho procuramos conhecer um pouco mais sobre o sistema de ensino superior norte-americano, modelo que inspira discursos e medidas por vezes acatadas pelos países em desenvolvimento.

Analizamos alguns aspectos da história da sociedade estadunidense e da história da educação superior daquele país para melhor compreender como se deu o processo de implementação dos Community Colleges. Estas instituições integram o maior sistema de educação pós-secundária do mundo, que registra 76% das matrículas no setor público de ensino superior. Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, verificamos que a atuação do governo federal (e do poder público como um todo) foi e é essencial na formação e manutenção do sistema educacional do mais rico país da face da Terra.

Por ser um sistema de ensino estabelecido em um país rico e desenvolvido (e por ter passado por um processo de desenvolvimento histórico muito diferente dos demais países da América) acreditamos ser complicado (e até mesmo perverso) transplantar este modelo para países com altos índices de concentração de renda, desemprego e empobrecimento – causados, em parte, pelas medidas recomendadas por agências multilaterais como o BID, FMI e o World Bank, que condicionam empréstimos para países em desenvolvimento à adoção de seu modelo de privatização.

Abstract

Important currents of North American Political Science defend the idea that the United States of America does not actually have a strong federal standing. They theorize that this is one of the reasons that explains the high level of social and economic development within the country.

In Brazil, diverse measures concerning privatization of public entities were adopted during the period of 1980-90, including in the area of higher education: the government instigated the private¹ education and stopped investing in the public sector. One of the allegations used to support these practices in Brazil, is the fact that in the United States higher education is “private” and politic theory stresses that our country should follow the example of the largest Capitalist nation in the world.

We found a series of BID (Interamerican Bank of Development) documents, which support projects concerning the implementation of post secondary institutions in Latin America, inspired by the North American model of the Community College, which offers two year vocational and preparatory courses.

In this project we will discuss the North American model of higher education, that has inspired the discourse and measures which have been taken by many developing countries.

This study will analyze some of the historical aspects of North American society, as well as the history of higher education in the United States, in order to better understand how the community college was born and implicated. These institutions are part of the largest system of post secondary education on the planet, which registers 76% of the enrollment in the public system of higher education. During the development of this project, we verified that the position of the federal government was indeed and continues to be essential in the formation and maintenance of the richest country on earth.

Such a system of education established in a rich and developed country, which historically has had a process of development in many cases different than the rest of the countries of the Americas. Therefore, because of these differences in development, we feel that the transplantation of this model would be complicated. In terms of countries which have larger gap between the wealthy and the poor or less middle class, unemployment and those who are becoming poorer each day, this type of transplantation could be detrimental. Many of these problems concerning underdevelopment were, in fact, caused in part by methods recommended by multilateral agencies like the BID, FMI and the World Bank, that support the use of loans under the condition that the underdeveloped countries adopted their model of privatization.

¹ The political term *private* in Brazil, refers to an entity that is not owned by the state but is privately funded or owned. *Privatization* refers to public entities, previous gratuitous and under public laws, when they are purchased by private agencies. **In the case of higher education in Brazil a tuition must be paid only to private institutions.**

Sumário

1. Introdução	07
2. Alguns aspectos da História da sociedade norte-americana	12
3. História da Educação Superior nos Estados Unidos: aspectos e momentos marcantes.....	18
3.1 O Estado e a educação superior	30
4. Estrutura atual do Ensino Superior Norte-Americano: apresentação geral.....	35
4.1 A lista de classificação da Carnegie Foundation	36
4.2 Matrículas.....	41
4.3 Custos	45
4.4 Medidas de incentivo ao ensino superior	47
5. Os Junior Colleges; o que são? Como surgiram? Por que surgiram?.....	50
5.1 O período pós Guerra.....	54
5.2 Financiamento das IES do tipo Two-Year	57
5.3 Críticas aos Two-Year Colleges	58
5.3.1 Transferências: uma medida de economia?.....	65
6. Conclusões	71
7. Bibliografia	82
7.1 Referências Bibliográficas	86
7.2 Sites na Rede Mundial de Computadores	89
Anexos:	
Anexo 1	90
Anexo 2	93
Anexo 3	98
Anexo 4	101
Anexo 5	107
Anexo 6	109

1 Introdução

As duas ou três últimas décadas do século XX caracterizaram-se por terem sido um período de retomada de ideais do Liberalismo – de acordo com tais valores, uma presença marcante do Estado é algo “anti-natural”, que resulta em prováveis desastres sociais e econômicos. Assim, quanto mais reduzida melhor a atividade estatal, melhor para os indivíduos e para o conjunto da sociedade.

Segundo esta visão, os Estados Unidos da América, principal potência do Capitalismo Global, não teriam o grau de desenvolvimento alcançado se tivessem sofrido intensas intervenções estatais. Ao que consta, é esta a idéia comumente aceita e, inclusive, subentendida por algumas correntes teóricas influentes da Ciência Política Contemporânea.

Realizamos, no ano de 2000, pesquisa sobre as políticas de educação superior públicas brasileiras durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com foco em algumas das alegações feitas sobre este sistema de ensino no Brasil, como a acusação de serem instituições elitizadas, que exercem um papel de “Robin Hood invertido”; de este sistema ser muito caro e não estar mais “plugado” com a realidade mundial, por ter sido planejado com vistas a um projeto de desenvolvimento nacional não mais viável em um mundo globalizado. Tais alegações serviram de base para algumas mudanças neste nível de educação em nosso país.

Durante o governo FHC foram implementadas medidas de incentivo à educação superior privada, um projeto de reforma das Instituições Federais de Ensino Superior, que passariam a ser instituições “públicas não estatais” (de acordo com o projeto do MARE, - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado - defendido e divulgado por Bresser Pereira) e um amplo processo de estancamento e mesmo retrocesso das instituições

públicas de educação superior e pesquisa, através de medidas como o congelamento de salários e bolsas de pesquisa, a não contratação de novos quadros docentes etc.

Dentre as soluções apontadas por agências multilaterais como o World Bank e o FMI para a manutenção e expansão do sistema de educação superior no Brasil figura a cobrança de mensalidades em todas as instituições deste nível de ensino. Nos projetos educacionais para a América Latina e o Caribe, o Banco Mundial recomenda em seus documentos que apenas o ensino fundamental seja gratuito.

Nosso projeto inicial para o mestrado deveria centrar-se na análise dos IMES (Institutos Municipais de Educação Superior) paulistas – instituições de educação superior não universitárias e municipais, portanto públicas, mas que cobram mensalidades de seus estudantes.

Pretendíamos também conhecer um pouco do sistema de educação norte-americano, já que são muitas as aproximações feitas entre os dois sistemas de ensino superior para construir argumentos que justifiquem a reforma e privatização deste nível de educação no Brasil: a alegação de que o ensino superior norte-americano é privado serve de base, às vezes, para a defesa da implantação do mesmo modelo no Brasil. Foi este um dos estopins desta pesquisa.

Entretanto, chamou-nos atenção a experiência dos “Community Colleges” estadunidenses, um conjunto de instituições de educação superior não universitárias e majoritariamente públicas, mas que cobra mensalidades e que abriga representativa parcela das matrículas em ensino superior naquele país.

Ora, se agências multilaterais direcionadas pelos Estados Unidos receitam para o resto do mundo modelos privatizantes de ensino superior, como explicar que exista esta experiência de educação superior pública na maior nação do planeta?

Além disso, tivemos acesso a uma série de textos apresentados em um seminário promovido pelo BID e pela Escola de Pós-Graduação da Universidade de Harvard: *Nuevas opciones para la educación superior en Latinoamérica: la experiencia de los “Community Colleges”*, realizado entre os dias 4 e 8 de setembro de 2000.

O seminário foi organizado para apresentar proposta de implementação de instituições de educação superior não universitárias na América Latina (já existentes na Argentina), que o BID denominou PRESTNU: *Programa de Educación Superior Técnica no Universitaria*. Tal programa, como o próprio nome do seminário indica, é declaradamente inspirado nos Community Colleges norte-americanos. Pela proposta do BID o Estado teria papel fundamental na implementação do novo modelo.

No documento “El BID y la Educación Superior no Universitaria ”, o autor do texto, Christian Gómez-Fabín¹, deixa claro que qualquer possibilidade de incentivo à educação superior depende da participação ativa do Estado:

*no obstante, la prioridad y por lo tanto la disponibilidad de financiamiento sigue siendo muy baja, siendo necesaria una campaña de conscientización a nuestros gobiernos sobre la importancia de este sector;

*Dadas las implicaciones sobre equidad y eficiencia en el uso de recursos que representa el sector de ESTNU² la función de nuestros gobiernos por lo tanto debe ser la de apoyarlo. Los gobiernos pueden ofrecer financiamiento para infraestructura, gastos corrientes, becas estudiantiles y el apoyo para creación de acreditación y divulgación de resultados sobre la calidad de las instituciones.

¹ Chefe da Divisão de Programas Sociais, Região 1.

² Educação Superior Técnica Não Universitária

Assim, o estudo mais detalhado sobre o sistema de educação superior norte-americano – e dos Community Colleges em destaque – passou a ser o tema de nosso trabalho.

Não é nosso intuito (pelo menos não inicialmente) fazer comparações entre os dois países. Ocorre que existem recomendações inspiradas em um modelo com o qual somos quase nada familiarizados. Por isso julgamos ser de extrema importância conhecer e discutir um pouco sobre as políticas educacionais que algumas vezes servem de modelo para as indicações feitas por estas agências multilaterais.

Para isso, acreditamos ser essencial conhecer alguns aspectos da história do ensino superior dos Estados Unidos e as relações entre educação superior e Estado naquele país, e investigar a veracidade de algumas imagens popularizadas sobre a irrelevância do governo federal na condução da sociedade estadunidense.

Deixamos de lado a análise dos IMES, mas não perdemos de vista nosso país.

Há no Brasil uma evidente demanda por ampliação de vagas e de cursos de ensino de terceiro grau. Há o empobrecimento da população, causado, entre outras coisas, pelo crescente desemprego, que assola inclusive aqueles portadores de diplomas de cursos superiores das melhores universidades deste país. E há uma crise na universidade pública brasileira: de identidade e de financiamento, dizem alguns. Outros dizem que se trata de um problema mais amplo, não restrito ao Brasil: a universidade passa por crises, no plural: de legitimidade, hegemonia e institucional³.

Não temos aqui a pretensão de elaborar uma proposta para o sistema de ensino superior brasileiro. Mas inicia-se em nosso país um novo governo, com novas políticas educacionais em plano. Por isso acreditamos que possa ser útil conhecer outros sistemas de educação superior, que talvez possam inspirar, ou pelo menos iluminar – pelo lado positivo ou pelo

negativo – a implementação de instituições mais voltadas para a realidade do brasileiro do século XXI.

Apresentamos logo abaixo outras perguntas que impulsionam nossa pesquisa. Em seguida, os resultados das leituras que fizemos sobre o assunto.

◆ As políticas indicadas para o mundo por agências lideradas pelos Estados Unidos e seus teóricos refletem a realidade das medidas internas tomadas naquele país? Eles seguem o próprio receituário?

◆ É verdadeira a imagem de Estado central neutro e pouco atuante nos EUA? O que a História da formação do Ensino Superior Norte-Americano pode nos informar a respeito da atuação do Estado neste setor?

Por outro lado, os Estados Unidos da América possuem um dos mais populares e bem sucedidos modelos de ensino superior de massas:

◆ Como ocorreu este processo?

◆ Como é o sistema de educação superior naquele país? Quantas são as IES estadunidenses? Qual a natureza de suas instituições – são privadas ou públicas? Universitárias ou especializadas?

◆ Que tipo de formação (graduação, bacharelado, técnica...) as instituições de ensino superior proporcionam aos jovens estadunidenses?

◆ O que são os Junior/ Community Colleges?

◆ Sendo um bem sucedido modelo de educação superior de massas, este modelo poderia ser difundido como política educacional para outros países?

³ Diagnóstico de Boaventura de Sousa Santos.

2 Alguns aspectos da história da sociedade norte-americana

O clássico trabalho de Alexis de Tocqueville, *A Democracia na América*, é um dos alicerces da imagem amplamente difundida, quase um senso comum, de que o Estado Federal norte-americano é pouco atuante e “neutro”. Embora seja em alguns aspectos reconhecidamente anacrônica⁴, tal imagem fixou-se como verdadeira pelo menos para o período inicial da nação norte-americana, até o século XIX.

No entanto, estudos como o de Marie-France Toinet⁵ procuram demonstrar que a alardeada imagem de um Estado Norte-Americano liberal “fraco” é um mito, mesmo quando se trata daquele período.

A autora realiza análises detalhadas sobre algumas das mais importantes instituições dos EUA – o sistema Judiciário, a Constituição, Estados, comunidades locais etc. – para indicar pontos que desmitifiquem a imagem que se tem do Estado naquele país.

Ao investigar o processo de elaboração e implementação da Constituição Federal estadunidense, Marie-France Toinet apresenta alguns elementos importantes que são úteis para nossa pesquisa. Seu trabalho descreve como a necessidade de um Estado forte foi tomando corpo ao longo do tempo – e de como este Estado forte ainda hoje é importante na defesa dos interesses e da soberania da maior potência econômica do planeta.

⁴ TOCQUEVILLE, p. 102 – *Por que o presidente dos Estados Unidos não tem necessidade....*: nesta parte, há uma observação de Tocqueville sobre a impotência do papel do presidente dos EUA que é ilustrativa do anacronismo de seu trabalho, inclusive com um comentário do tradutor do livro a respeito disso, o qual afirma que a fala de Tocqueville estaria anacrônica desde 1832, quando várias mudanças no papel do presidente daquele país ocorreram – período da chamada Era Jacksoniana, que comentaremos mais adiante.

⁵ TOINET, Marie-France. *El sistema político de los Estados Unidos*. Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

Mesmo Tocqueville deixa escapar, ao tratar da Constituição Federal da primeira democracia do Novo Mundo, que “a sua autoridade nacional é, em certos aspectos, mais centralizada do que era na mesma época em várias monarquias absolutas da Europa.” (Tocqueville, p. 94.). Um exemplo mencionado pelo observador francês é o direito ilimitado, garantido pela Constituição, de a União cobrar impostos.

Embora algumas das mais famosas instituições de Ensino Superior norte-americanas tenham sido criadas entre os séculos XVII e XVIII, nosso objeto concentra-se nas relações entre este nível de ensino e o Estado Norte-Americano – por isso as observações que nos interessam referem-se ao período que tem início com a Independência da colônia britânica, sobretudo o século XIX e, mais adiante, as instituições e políticas educacionais do século XX. Mas antes cabem algumas observações sobre o período de transição.

As treze colônias que originaram os Estados Unidos seguiam, ainda em tempos coloniais, leis próprias e alguns regimentos gerais incluídos pela Confederação, que não era mais que “uma liga de amizade” entre as colônias (Toinet, p. 28). Não havia divisão de poderes, existia somente o Legislativo.

O medo por parte dos estados em delegar poderes era latente: não queriam perder sua “soberania”. Dessa forma, a Confederação funcionava sob a tutela dos estados, que agiam de má vontade para com a possibilidade de se criar de um governo nacional e centralizado. O fato de cada estado possuir leis próprias tornava a idéia de “Nação”, de unidade, inviável.

Por outro lado, a “reduzida” autoridade do poder central possibilitava uma série de iniciativas populares nos estados que atormentavam as elites, que passaram a demandar um regime mais forte que restabelecesse a ordem e desse conta das “relações internacionais” – um governo nacional era essencial para “garantir (a expansão dos) direitos privados e a administração uniforme da justiça” (Toinet, pp. 29-30).

Antes da reunião em Filadélfia – que resultou na elaboração, em cinco meses, do texto que passou a ser símbolo daquele país – diversas propostas de reforma nos artigos da Confederação foram feitas, tais como um poder limitado de controle do mercado.

Instituições diluídas e o poder fragmentado dificultavam o fortalecimento do governo nacional incipiente. Mas “a liberdade dos cidadãos com relação aos estados e dos estados com relação ao Congresso era muito cara aos indivíduos” (Toinet, p. 32).

Nos Estados Unidos do começo do século XIX havia uma multiplicidade de elites regionais, com interesses próprios – portanto, a instauração de um estado central forte representaria interferência nos assuntos dessas elites locais. Não havia uma elite nacional consolidada. As diferenças e os choques de interesses eram grandes, tanto que acabaram culminando na Guerra Civil, em 1860, entre o sul agropecuário e o norte que se industrializava:

Norte	Sul
↓	↓
abolicionista + pró-industrialização + protecionista	Agrário + escravocratas + liberais
↓	↓
federalistas/ nacionalistas → Alexander Hamilton	anti-federalistas → Thomas Jefferson

Em sua análise, Marie-France Toinet aponta que a Carta Magna daquele país foi escrita por homens muitíssimo cultos (que se valeram de textos clássicos de Rousseau, Voltaire, Locke, Montesquieu), conhecedores de seu tempo e de sua gente, e comprometidos com a idéia de um “*Projeto Nacional*” (o que parece contrariar a imagem difundida pela escola Pluralista da Ciência Política norte-americana) – mas fora escrita em regime de quase segredo, pois pretendia romper com certos valores muito arraigados nos Estados Unidos daquela época. Homens astutos, “semideuses”, não podiam explicitar no texto que

elaboravam a centralização que desejavam. Centralização pretendida, mas não abertamente declarada.

A instauração de um Estado forte era um contrapeso necessário à “imprudência da democracia”. A centralização fez-se indispensável para promover a estabilidade política, social e econômica: os autores do texto temiam “a tirania das maiorias”⁶, então tiveram que criar mecanismos que disfarçassem a centralização, com maquiagem que aparentasse a garantia das tais liberdades. A divisão dos três poderes dava a necessária aparência de fragmentação ao poder central. Ao mesmo tempo, o regime de federação confere aos Estados características muito específicas a cada região e grande maleabilidade das leis (como se sabe, as unidades federadas daquele país possuem leis próprias).

Vale destacar algumas das anotações de Tocqueville sobre os processos legislativos dos EUA:

(...) pode ocorrer que a minoria da população, dominando o Senado, paralise inteiramente as vontades da maioria, representada pela outra câmara (...) (Tocqueville, p. 96).

Ou seja: a temida “tirania da maioria” era passível de controle pela própria estrutura assegurada pela Constituição Federal. Além disso, existe também o dispositivo do “veto suspensivo”, do Executivo sobre a Câmara – uma vez mais vê-se a “centralização pretendida” mas não declarada indicada por Toinet que, aliás, aponta o predomínio da Câmara Alta (o Senado) no processo legislativo como “um fato excepcional nas democracias ocidentais”.

⁶ Sobre a “Tirania das Maiorias” ver capítulos XV e XVI da primeira parte do clássico livro de Alexis de Tocqueville *Democracia na América*.

Ratificada pelas treze colônias entre os anos de 1787 e 1788, a Constituição entra em vigor em 1789, com George Washington como primeiro presidente dos Estados Unidos. Toinet descreve todo o processo da adoção do novo texto pelos estados fornecendo evidências acerca das medidas centralizadoras: logo em suas primeiras decisões o Congresso tinha como preocupação maior a economia – para isso foram aprovadas leis de direitos aduaneiros, leis de impostos, a criação de um banco central, etc.

A história da educação superior norte-americana e, mais precisamente, a história das políticas de educação norte-americanas, parece indicar a extrema relevância da intervenção estatal (inclusive do governo federal) na configuração do sistema e no seu dimensionamento.

A política de expansão territorial – por diferentes caminhos, da eliminação dos indígenas até a compra de áreas sob domínio de outros países – e a política de redistribuição dessas terras (como o estímulo às ferrovias e escolas, por exemplo), nos mostram o caráter protagonista, ativo do governo federal.

E. Johnson⁷ destaca quatro “misconceptions” e duas negligências cometidas pelos historiadores da educação norte-americana – um dos enganos ocorridos é justamente sobre o papel do governo federal junto às instituições de educação superior no século XIX:

The federal role has been neglected and underestimated. Federal land did more than entrap the states into sometimes unwanted responsibilities; its proceeds were the lifeblood in the early decades or even the sole support. The Morrill Act made a tremendous impact (Johnson, p. 342).

Mais adiante haverá um item específico sobre o Estado e a educação superior.

Vejamos, a seguir, o que a história da Educação Superior Norte-Americana tem a mostrar.

⁷ JOHNSON, Eldon. Misconceptions About the Early Land-Grant Colleges. *Journal of Higher Education*, 1981, vol. 52, n. 4. Ohio State University Press, 1981.

3 História da educação superior nos Estados Unidos: aspectos e momentos marcantes

“Nos séculos em que quase toda a gente vive ativamente, geralmente somos levados a dar um preço excessivo aos impulsos rápidos e às concepções superficiais da inteligência e, pelo contrário, a depreciar desmesuradamente o seu trabalho profundo e lento. Essa opinião pública influi sobre o juízo dos homens que cultivam as ciências; persuade-os de que podem chegar ao êxito sem meditação, ou desvia-os daqueles que a exigem.” (Tocqueville, p. 347)

Alguns aspectos da História dos Estados Unidos são definitivamente importantes para compreender a evolução do sistema de ensino superior daquele país – e pretendemos nesta parte do trabalho pontuar certos marcos históricos relacionados com o desenvolvimento da educação superior estadunidense.

Existe muito material disponível sobre a história do Ensino Superior norte-americano – em forma de livros, periódicos e até mesmo em sites na internet. São relatórios oficiais do governo e dos próprios Colleges; incontáveis “biografias” das mais diferentes instituições de ensino superior e de suas personagens heróicas; pesquisas encomendadas por fundações como a Rockefeller e a Carnegie Commission, além de inúmeros trabalhos de historiadores, pedagogos e cientistas sociais. Aqui somente faremos um apanhado de estudos importantes, alguns considerados “clássicos” sobre o assunto.

Aparentemente, a História da Universidade em toda a sociedade ocidental está marcada por ser uma forma de educação destinada à formação de uma elite econômica, social e intelectual. Nesse sentido, a história da Educação Superior dos Estados Unidos não difere muito daquela do resto do mundo: desde o princípio era amplamente difundida a imagem de que a universidade era vocacionada para pessoas de classes privilegiadas.

Inicialmente fundadas por grupos religiosos diversos (anglicanos, puritanos, batistas, presbiterianos etc.), já nos primeiros anos de colonização dos Estados Unidos (séculos XVII e XVIII⁸), as instituições de ensino superior (IES) norte-americanas não tardaram em receber maior atenção por parte do governo, que via em tais entidades um dos eixos de desenvolvimento social e econômico do país. Mesmo antes da independência a criação de instituições de ensino superior na então colônia britânica era incentivada pela metrópole:

A college develops a sense of unity where, in a society created from many of the nations of Europe, there might otherwise be aimlessness and uncontrolled diversity. A college advances learning, it combats ignorance and barbarism. A college is a support of the state; it is an instructor in loyalty, in citizenship, in the dictates of conscience and faith. A college is useful: it helps man to learn the things they must know in order to manage the temporal affairs of the world; it trains a legion of teachers. All these things a college was. All these things a college served (Rudolph, p. 13.).

Medidas de incentivo aos Colleges, estabelecidas ainda no período colonial, permaneceram como fonte de rendimento para tais instituições pelo menos até a segunda metade do século XIX. Rudolph aponta que, por exemplo, “Harvard was supported by the General Court from the moment of its birth; it relied on such support long past the colonial period”. Em 1693 “(...) charter privileges of William and Mary put a tobacco tax at its disposal and ‘brought the entire land system of the colony into the hands of a collegiate land

⁸ Rudolph, um clássico sobre a História do ensino superior norte-americano, cita algumas das principais universidades criadas nos Estados Unidos colonial, ainda no século XVII: Harvard (1636); William and Mary (1693); Yale (1701); Princeton e Dartmouth (1746); Univ. of Rhode Island e Univ. of Providence (ambas Batistas: 1764). Ao fim do século XVIII eram quase uma dezena de instituições de ensino superior.

office”⁹. Vê-se, assim, desde logo o poder público atuando em favor da implementação e manutenção de IES.

As instituições de educação superior estadunidenses foram concebidas como um “investimento social”:

It ought always to be remembered that literary institutions are founded and endowed for the common good and not for private advantage of those who resort to them for education (...) their mental powers may be cultivated and improved for the benefit of society (...) every man who has been aided by a public institution to acquire an education and to qualify himself for usefulness is under peculiar obligations to exert his talents for the public good (McKeen apud Rudolph, p. 58).

Joseph McKeen poderia estar referindo-se a qualquer instituição de educação do mundo ocidental daquele período. No entanto, em uma nação principiante, em uma sociedade em formação, a educação, em todos os seus níveis, tinha um especial papel a desempenhar. No caso dos Estados Unidos, dizer que os Colleges eram um investimento social significa também sugerir que se tratava de um projeto nacional:

Social purpose might also be defined as national purpose. A commitment to the republic became a guiding obligation of the American college. The American people were conducting an experiment in free government of a nature and scope that the world had yet known (Rudolph, p. 61).

⁹ RUDOLPH, Frederick. *The American College & University: A History*. Athens, Georgia: University of Georgia Press, 1990.

Assim, formar uma IES era tão importante quanto construir uma ponte ou um canal, escavar minérios, plantar algodão... Era através destas instituições que se pretendia difundir os conhecimentos e técnicas necessários às atividades que serviriam ao desenvolvimento do jovem país¹⁰.

Entre 1776 e 1861 foram fundados cerca de 800 Colleges nos Estados Unidos, que contaram com alguma forma de apoio estatal mas que, em sua maioria, eram confessionais/religiosas¹¹.

Durante toda a primeira metade do século XIX, o período pré Guerra Civil, foram elaboradas por diversos congressistas propostas de formação de uma “Universidade Nacional”.. George Washington deixou em seu testamento uma doação para dar início às construções deste projeto, e os cinco presidentes que o sucederam apoiaram a idéia – James Madison, enquanto ainda era secretário de Estado no governo de Jefferson, apresentou mais de uma vez, no Congresso, a proposta de arrecadar fundos para a efetivação do projeto com a venda de terras públicas não utilizadas. Mas a “Universidade Federal” nunca saiu do papel¹².

Nem mesmo a afirmada e reconhecida natureza pública das finalidades do ensino superior¹³ facilitou a viabilidade da implementação de tais instituições. Os colleges não foram incorporados à sociedade de forma tranqüila e rápida. Diversos trabalhos apontam as

¹⁰ Bem como a promoção da cidadania necessária à constituição da jovem república. Os cidadãos, ocupando o vasto território e na forma política adotada, devem estar capacitados para o exercício de certas atividades básicas: formar conselhos locais, eleger xerifes, juizes e prefeitos, organizar orçamentos públicos, participar de júris e, é claro, ler os evangelhos.

¹¹ O termo utilizado em inglês é “*denominations*”/ “*denominational Colleges*” .

¹² WESTMEYER, Paul. *A History of American Higher Education*. Charles C. Thomas Publisher, Illinois, USA, 1985. pp. 54-58.

¹³ Atenção: aqui estamos ainda tratando das finalidades e não do financiamento da educação superior norte-americana. Mais adiante, neste trabalho, haverá um item específico sobre este assunto.

dificuldades enfrentadas para que a educação superior fosse não apenas aceita, mas também requisitada pela população norte-americana.

Além da visão que se tinha/ tem de que o ensino superior era/ é voltado para elites, também foram alardeados alguns outros ideais na (e a respeito da) incipiente nação: naquele extenso país desenvolvia-se, alegadamente, um ambiente propício às iniciativas individuais, em que cada um tem a possibilidade de, com seus próprios esforços, construir sua vida comodamente e até mesmo enriquecer às custas de seus próprios méritos – uma verdadeira “land of opportunities”, aberta ao (e ao mesmo tempo causadora do) sucesso de indivíduos empreendedores e competentes. Decorre dos tempos coloniais a imagem de que a América seria “*the land of opportunities*”, constituída pela sua população de “*self-made men*”.

Soma-se a isso a visão amplamente difundida de que a universidade tradicional, de moldes europeus, era reduto de aristocratas. De fato, os colleges e universidades existentes até o final da primeira metade do século XIX eram instituições privadas (embora contassem com subsídio estatal) voltadas para a formação de quadros administrativos, ou de pessoas que visassem ser governantes, ou integrantes do clero, e freqüentados pelos filhos das elites locais. Ocorre que na, “*land of opportunities*”, estas não eram ambições da população...

Acesso ao ensino superior era considerado sinônimo de privilégio, especialmente em uma sociedade agrária, provinciana, religiosa, rústica e regida pela moral do mérito do trabalho individual. Naquelas terras, em que cada um teria que conquistar seu próprio espaço, não seriam admitidos privilégios de qualquer ordem. O “*self-made man*” não necessitava nem se interessava pelo sistema tradicional de ensino superior trazido da Europa. As instituições de ensino superior norte-americanas tiveram de atravessar um verdadeiro “*frontier*

antiintellectualism”¹⁴ e adaptar-se, até mesmo em termos de currículo, à ênfase dada à utilidade, ao imediatismo: a formação superior deveria ser útil às pessoas que construíam, dia após dia, com trabalho árduo, a sociedade estadunidense.¹⁵

Andrew Jackson, eleito presidente dos Estados Unidos em 1828, antecipou algumas das tendências que passariam a caracterizar a sociedade estadunidense, o “American Way of life”, e os Colleges norte-americanos: ele foi o “primeiro homem do povo” a conquistar o poder e simbolizou a busca pela democracia.

Como já foi dito, no século XIX o ensino superior era marcadamente elitista, privilegiava uma minoria – o que parecia inadmissível em uma sociedade que lutava pela igualdade de oportunidades: a democracia Jacksoniana, como alguns autores denominam o período, era “a war on privilege” (Rudolph, p. 202). A igualdade era um princípio compartilhado pela sociedade norte-americana já naquele período¹⁶.

As instituições de educação superior daquele período, estabelecidas a partir do modelo europeu, eram, de fato, voltadas para a formação de quadros, oferecendo cursos um tanto quanto descolados dos interesses imediatos da sociedade: começava o confronto entre a tradição elitista dos cursos superiores e o imediatismo de uma população que ansiava por desenvolver-se economicamente, sob a égide do ideal de igualdade de oportunidades.

Desta forma, até o fim da Guerra Civil (1860 – 1865) o ensino superior naquele país passou por um período de descrédito e crise perante uma sociedade que acreditava que se as

¹⁴ WESTMEYER, Paul. 1985.

¹⁵ Vale lembrar as observações de Max Weber – segundo este autor, alguns fenômenos somente se desenvolvem de forma mais completa em condições específicas. É este o caso do Capitalismo, que somente ocorreu em sua plenitude em alguns países da Europa Ocidental e nos EUA, locais onde valores do Protestantismo, como a dedicação ao trabalho como uma vocação e a racionalização do trabalho e da conduta humana proporcionaram as condições necessárias ao desenvolvimento do Capitalismo. Vale ler o trabalho de Max Weber *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, em especial os capítulos 1 e 2 – atenção às notas do autor!

instituições de ensino superior existentes não servissem a todos então elas não seriam úteis à nação. Durante esta fase os subsídios públicos à educação superior tornaram-se escassos, pois o apoio público a interesses elitistas era mal visto pela população.

O período ao qual nos referimos é marcado pelo incentivo à livre iniciativa, pela defesa da garantia à propriedade privada¹⁶, pelo reconhecimento da indústria como uma atividade que deveria ser encarada “as an American interest” (Rudolph, p. 202), da propagação do “Espírito Empresarial”. Enfim, esta fase da História dos EUA destaca-se pelo apoio estatal, inclusive Jurídico e Legislativo, à iniciativa individual.

A visão de que o desenvolvimento econômico é de interesse geral fez com que interesses privados passassem a ser protegidos naquele país: como lembra Toinet, a décima quarta emenda à Constituição dos EUA (adotada em 1868, após a Guerra Civil) inclui em seu texto o termo “pessoa” e não “cidadão”, o que parece ter permitido interpretações singulares pelos tribunais – tornou-se possível que os tribunais tratassem como “indivíduos” “tanto as pessoas físicas como as pessoas jurídicas, aos cidadãos como às corporações (...) o tribunal preferiu uma interpretação literal da emenda para as pessoas jurídica e uma interpretação restritiva para as pessoas físicas. Inclusive, se viu obrigado a tomar partido das corporações em detrimento dos cidadãos.” (Toinet, p. 75)

Diversos educadores/ professores da época (Philip Lindsley, Henry Tappan, Francis Wayland e outros) já se preocupavam com a qualificação profissional dos jovens norte-americanos:

¹⁶ Sobre a igualdade em Tocqueville, ver: Livro II, primeira parte, Cap. VIII; Livro II, segunda parte, Cap. I; Livro II, terceira parte, Cap. I e XIII; **Livro II, quarta parte, Cap. 1.**

¹⁷ Um “direito natural” segundo o juiz J. Marshall, que Toinet destaca como uma das principais personagens do Poder Judiciário do século XIX naquele país

I affirm that every individual, who wishes to rise above the level of a mere labourer at task-work, ought to endeavour to obtain a liberal education (Lindsley, em 1825, apud Rudolph. p. 214).

Mas, segundo Tappan, a aversão a essa educação faz parte da visão de mundo compartilhada pelos americanos do século XIX:

The commercial spirit of our country, and the many avenues of wealth which are opened before enterprise, create a distaste for study deeply inimical to education. The manufacturer, the merchant, the gold-digger, will not pause in their career to gain intellectual accomplishments. While gaining knowledge, they are losing the opportunities to gain money (Tappan, em 1851, apud Rudolph. p. 219).

A idéia de igualdade entre os homens, na sociedade norte-americana, fez com que europeus associassem, segundo Tocqueville, a igualdade com falta de criatividade, crítica e cientificidade na primeira democracia do Novo Mundo – país famoso na Europa do início do século XIX pelo atraso científico e pela ausência de grandes poetas, escritores e cientistas.

Tocqueville alega que o povo norte-americano possui um país gigantesco, fértil, no qual é muito fácil adquirir e/ou acumular riquezas. E é com isso que se importam. Sendo descendentes de “sábios célebres, hábeis artistas, grandes escritores, podiam recolher os tesouros da inteligência sem ter que a necessidade de trabalhar para os acumular. (...) Considero o povo dos Estados Unidos como a porção do povo Inglês encarregada de explorar as florestas do Novo Mundo”. (Tocqueville, p. 342).

Por tudo isso, os Estados Unidos da América apresentam, segundo Tocqueville, uma situação absolutamente excepcional, podendo dedicar seus cuidados exclusivamente às questões materiais. Somente a religião desloca, ocasionalmente, os olhos norte-americanos do mundo material e comercial para os céus.

Nas sociedades democráticas, baseadas no princípio da igualdade (de oportunidades) não mais existem riquezas hereditárias e cada um depende de suas próprias forças - então, “a inteligência faz a principal diferença entre a fortuna dos homens. Tudo o que serve para fortificar, para estender, para ornar a inteligência, adquire logo um grande preço. A utilidade do saber descobre-se com uma clareza toda particular aos próprios olhos da multidão” (Tocqueville, p. 344).

Aqueles que de modo nenhum apreciam os seus encantos prezam os seus efeitos e fazem alguns esforços para atingi-lo. (...)

A igualdade desenvolve em cada homem o desejo de julgar tudo por si mesmo; dá-lhe, em todas as coisas, o gosto pelo tangível e pelo real, o desdém pelas tradições e pelas formas (Tocqueville, pp. 344-345).

Assim, a educação torna-se, paulatinamente, um bem de consumo desejável pelas massas das sociedades democráticas – um bem que serve para incrementar suas possibilidades de ascensão social numa sociedade altamente competitiva. É assim que Tocqueville explica o viés utilitarista com o qual os habitantes de uma sociedade democrática enxergam a educação: não pelos “prazeres do saber”, coisa de aristocratas, mas pelos benefícios que disso se pode tirar.

Francis Wayland, em 1850, já apontava um problema que o sistema de ensino superior estadunidense buscava solucionar no século XX: as instituições de educação superior deveriam oferecer ao público (aos consumidores) cursos (serviços/ produtos) “vendáveis” e (por que não?) “rentáveis”.

We have produced an article for which the demand is diminishing. We sell it at less than cost, and the deficiency is made up by charity. We give it away, and still the demand diminishes. Is it not time to inquire whether we cannot furnish an article for which the demand will be, at least, somewhat more remunerative?” (Wayland, em 1850, apud Rudolph. p. 220)

O clima da Democracia Jacksoniana exigiu que as instituições de ensino superior começassem a pensar em se adequar às necessidades e demandas da sociedade.

De certa forma, alguns autores salientam que o reduzido controle público dos Colleges no período que antecedeu a Guerra Civil conferiu a tais instituições alguma autonomia administrativa, que somente foi possível porque estavam livres do rígido controle estatal e das pressões e ação populares. O “Espírito Empresarial” da administração privada dos Colleges acabou por determinar os rumos do ensino superior nos Estados Unidos – o que é motivo de elogios e críticas.

Os Colleges e universidades existentes nos EUA (até a primeira metade do século XIX) haviam se estabelecido em uma sociedade agrária e eram ligados a interesses de classes e grupos religiosos. Nas décadas de quarenta e cinquenta daquele século a educação superior passou por uma fase de intensa crise, que atravessou o período da Guerra Civil (1860 – 1865): antes de 1860 mais de 700 Colleges foram fechados.

Já a partir de meados dos anos 1850 teve início a aproximação de professores norte-americanos com o modelo alemão de universidade, que integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com um currículo basicamente eletivo¹⁸. Em 1852 Henry Tappan propôs que as instituições de ensino superior passassem a ter papel central na vida estatal, e que a educação superior não mais fizesse diferença entre o ensino “clássico” e o ensino “prático” – mas suas idéias podem ter-se mostrado prematuras para a sociedade agrária daquela época.

Em busca de formação superior em instituições mais voltadas para a pesquisa científica e não vinculadas a grupos religiosos, milhares de jovens norte-americanos buscaram complementar sua formação em universidades alemãs: entre 1820 e a I Guerra Mundial cerca de 10 mil estudantes norte-americanos foram para a Alemanha. A Universidade Johns Hopkins, fundada em 1876, foi a primeira a ser estruturada a partir dos moldes germânicos de sistema de educação superior. Em 1926, pelo menos 60 das mais importantes instituições de educação superior tinham em seus quadros profissionais formados pela Johns Hopkins.

O modelo de educação superior germânico alemão foi decisivo na inspiração do projeto que acabou por criar os Community Colleges – tema de um item específico deste trabalho.

Foi Francis Wayland quem melhor sistematizou propostas de reforma da educação superior no sentido de acomodá-la ao “anti-intelectualismo”, ao “espírito comercial” e ao utilitarismo prático que caracterizam a sociedade estadunidense do século XIX: é o conhecido “Wayland’s Report”, que propõe IES mais voltadas para a vida prática dos self-made men.

Importante destacar que a Guerra Civil é como um “divisor de águas” na História da Nação norte-americana e, portanto, dos Colleges e universidades também. É a partir daí que passa a ser valorizada a efetiva separação entre Estado e Igreja. É também com o fim da Guerra que se difunde e se firma o ideal de Nação – e mais: o ideal de uma nação industrial,

¹⁸ BRUBACHER, pp. 171-195.

“(...) the most remarkable combination of human ambition and natural resources that the world had ever know” (Rudolph, p. 243)

Para estimular o desenvolvimento econômico e legitimar o ideal de igualdade de oportunidades e de mobilidade social o novo país necessitava de novas IES – e deveria garantir a difusão desses novos ideais e valores, necessitando, também, de mecanismos de controle social.

3.1 O Estado Norte-Americano e a Educação Superior

“A História tem certo dom para tornar antiquados os clichês” (Merton, p. 171.)

Surge, após a Guerra Civil (1860-1865), um cenário “civilizador” nos Estados Unidos propício à expansão de Colleges e à ampliação do acesso à educação superior para mulheres e outras minorias. Mas é durante a Guerra, em 1862, que ocorre uma das mais importantes mudanças para o ensino superior estadunidense: é aprovada a Morrill Act. De acordo com esta lei, o governo federal cederia terras públicas nos estados federados, com a condição de que nessas terras fossem construídas escolas superiores que ensinassem às populações locais agricultura, mecânica e táticas militares¹⁹, ainda que o ensino de estudos clássicos e científicos não fosse proibido.

Anterior à aprovação da primeira *Morrill Act*, existem outros indicativos de atuação do Estado para o Ensino Superior, mesmo antes da existência efetiva de um “Estado” nacional nos EUA:

- em 1786, ainda sob o regime da Confederação, a “Ohio Company” foi beneficiada com políticas federais para educação superior;
- James Madison, ainda secretário de Jefferson, propôs a instauração de universidades com fundos obtidos a partir da venda de terras federais sem uso. No entanto, o já mencionado “*Frontiere Antiintellectualism*”, formado por grupos agrários e religiosos contrários à educação pública e secular, e por uma verdadeira falta de prestígio do academicismo, derivada do utilitarismo imediatista, inviabilizou a adoção de políticas de expansão de instituições de ensino superior;

¹⁹ BENJAMIN, Harold. p. 65.

Em 1848, Justin Smith Morrill, senador norte-americano, sugeriu a implementação de uma espécie de “escolas técnicas superiores” voltadas para o ensino de técnicas de AGRICULTURA, o principal negócio dos Estados Unidos no século XIX. A partir desta data foram criadas algumas instituições de ensino especializadas:

1854: Pennsylvania – *Farmer’s High School*, que em 1862 (após a aprovação da *Morrill Act*) passa a ser *Agriculture College of Pennsylvania*

1860: New York – *New York State Agricultural College*

Na primeira tentativa de aprovação de sua proposta, em 1857, o senador teve seu projeto recusado por oposições do sul e do oeste que, às vésperas da Guerra da Secessão (guerra civil, entre o norte industrializado e o sul agrícola e escravocrata), não se interessavam pelo desenvolvimento científico. Em 1862 o projeto foi reapresentado e convertido em lei por Lincoln.

A Morrill Act destinava terras basicamente para a criação de instituições de orientação científico-tecnológica, que deveriam proporcionar educação agrícola e mecânica para uma sociedade agrária. Enfim, era o Estado, através do ensino superior, valorizando e investindo na realidade do país – ou melhor: nas realidades locais.

O projeto de Justin Morrill previa a instauração de pelo menos um “land-granted college” em cada estado da federação. Para tanto, foram doados 30 mil acres (algo em torno dos 121,4 Km²) para cada senador, totalizando aproximadamente 17.500.000 acres²⁰ (cerca de 70.822,5 Km² – o equivalente a quase 30% do território do estado de São Paulo) para instituições públicas de educação agrária, mecânica e militar, durante o período de vigência da lei. Até 1961 existiam 69 colleges sustentados pela Morrill Act e leis subsequentes.

²⁰ WESTMEYER, p. 61 e JOHNSON, p. 342.

A grande autonomia dos Estados implicou em certa resistência em aceitar a lei Morrill, principalmente no sul e no oeste, estados mais agrários que alegavam que aquela lei federal feria a autonomia local, e que se sentiam manipulados pelos estados do norte industrializado, que se beneficiariam com as IES criadas em terras alheias. Não podemos esquecer da tal barreira do anti-academicismo – um senador do Estado de Minnesota disse: “We want no fancy farmers and no fancy mechanics.”²¹

Como não havia uma elite nacional e os interesses eram atomizados, a Morrill Act – e a implementação de Agriculture and Mechanics Colleges (A&M – iniciais que permanecem até hoje em alguns Colleges e Universidades) – funcionou não só para criar um sistema de educação superior. Foi um modelo bancado pela União (papel às vezes negligenciado por historiadores da educação, como afirma Johnson²²) e que representou um rompimento no poder político das elites locais: a federalização fez com que as elites locais cedessem a interesses mais amplos. E, ainda, a Morrill Act atuou como um sistema de incorporação territorial e de criação de uma elite nacional.

Por isso diz-se que a Morrill Act foi um projeto que, além disso tudo, antecipou-se à demanda por educação superior, uma decisão política, não uma decisão de mercado:

Their (the land-granted colleges) early contribution was the ardent conviction and the provision of opportunity, the expectation, and the ideal, not the actual achievement. They were ahead of their times, not slaves of popular demand. (...) Higher education for the masses (...) really dates from the early years of the Twentieth Century - the tardy fruits of an early ideal (Johnson, pp. 338-339).

²¹ WESTMEYER, p. 60.

²² JOHNSON, op. cit. p. 342.

Após o término da Guerra Civil, algumas variações e emendas à *Morrill Act* foram adotadas:

1887: *Hatch Act* – garantia a liberação de U\$ 15 mil anuais para que cada estado da federação estabelecesse “laboratórios” experimentais de agricultura nos colleges criados pela lei de Morrill;

1890: *Second Morrill Act* – destinava subsídios do governo federal para as instituições de ensino superior estabelecidas com base na primeira lei;

1907: *Nelson Amendment* – emenda à lei anterior, que adicionava ajuda de mais U\$ 5 mil anuais, por cinco anos, aos colleges criados a partir da *Morrill Act*;

1914: *Smith-Lever Act* – colleges passariam a oferecer cursos de extensão à comunidade: cursos que, segundo Westmeyer, eram muito úteis à comunidade pelo menos até a 1986, ano em que seu livro foi escrito;

1917: *Smith-Hughes Act* – estabelecia cursos técnicos em escolas secundárias, voltados para o ensino de “vocational agriculture” e “home economics”: associação High Schools e Colleges para atender às demandas locais das regiões próximas aos colleges.

Muitas das IES que hoje integram o quadro das mais importantes universidades e institutos de pesquisa e ensino superior norte-americanas foram criadas após a Guerra Civil – e algumas delas são frutos da Morrill Act – como o MIT (Massachusetts Institute of Technology) – ou de associações entre esta lei e o investimento privado, o que foi bastante comum neste período pós Guerra Civil e acabou por ser uma característica do sistema de ensino superior estadunidense. É este o caso da Cornell University, fundada entre os anos de 1865 e 1869, resultado da soma entre as doações de terras pela Morrill Act e o apoio de ricos investidores: Andrew White, senador pelo Estado de New York, propôs a Ezra Cornell

(homem rico e representante do comitê de agricultura daquele Estado) e à Câmara estadual que não se dividissem as terras advindas das doações da Morrill Act para novas escolas, mas que se elaborasse o projeto para uma universidade, que fosse fundada

(1) concentrating all available financial support; (2) state regulated and not in any way sectarian, and (3) tied closely to the whole state system of education – through the awarding of scholarships for students from other state schools to attend the new institution (WESTMEYER, p. 66).

A seguir, verificaremos algumas das principais características do atual sistema de educação superior nos Estados Unidos da América.

4 Estrutura atual do Ensino Superior Norte-Americano: apresentação geral

O sistema de ensino superior norte-americano é muito diversificado, facetado e hierarquizado. Mas registra-se naquele país o maior número de matrículas em IES do planeta e uma bem sucedida experiência de educação pós-secundária de massas.

Existem diversas classificações do sistema de educação superior norte-americano, e a que se presta a servir de ferramenta para pesquisadores da área é a classificação elaborada pela Carnegie Commission²³, uma das mais importantes e reconhecidas fundações de pesquisa sobre educação norte-americanas.

De maneira geral, o sistema de educação superior estadunidense é “tripartite”, formado pelos Junior Colleges, Colleges e Universities, públicos e privados. Neste sistema hierarquizado os “Two-Year Colleges” constituem o que seria o primeiro nível, ou a base deste conjunto de instituições de ensino pós-secundário.

Desde o início dos anos 70 do século passado, a Carnegie Foundation desenvolve, periodicamente, a conhecida “Carnegie Classification of Institutions of Higher Education”, uma lista das Instituições de Ensino Superior norte-americanas.

Como os Estados Unidos possuem organização federativa, em que cada Estado possui leis próprias, não existia, antes da Carnegie Foundation, nenhuma sistematização das IES daquele país. A intenção (declarada pelos organizadores da Fundação) de tal lista é revelar a riqueza da diversidade do sistema de educação superior norte-americano, destacando a importância da missão de cada tipo de IES, chamando atenção para a ampla maioria de IES

²³ <http://www.carnegiefoundation.org>

não voltadas para a pesquisa, além de fornecer a pesquisadores da área instrumentos que facilitem seu trabalho.

Um dos mentores desta classificação é Clark Kerr, renomado professor da Universidade da Califórnia, pesquisador do ensino superior estadunidense e um dos maiores defensores das instituições voltadas para o ensino profissionalizante, membro de diversas comissões de trabalho sobre ensino superior, como o Liaison Committee, do Departamento de Educação do Estado da Califórnia, que elaborou, nos anos 1960, importante dossiê com diagnósticos e recomendações sobre a educação superior naquele Estado – trata-se do documento *A Master plan for Higher Education in California: 1960-1975*²⁴.

4.1 A lista de classificação da Carnegie Foundation

A Carnegie Classification enfatiza a função de cada uma das IES analisadas: pesquisa, ensino profissionalizante, instituições especializadas, etc.

A própria fundação alerta que ocorrem alguns maus usos da lista classificatória organizada pela Carnegie Foundation: como um dos critérios classificatórios é o número e o tipo de titulações anualmente concedidas pelas IES (doutorados, mestrados, graduados/bacharéis, graus de “associated”, etc.), diversos grupos percebem a lista como um “ranking” das IES, um sistema classificatório que mede o desempenho das IES e determina metas institucionais a serem adotadas, o que não é a pretensão dos organizadores da Fundação (de

²⁴ MASTER PLAN SURVEY TEAM. *A Master plan for Higher Education in California: 1960-1975*. Sacramento, CA: California State Department of Education, 1960.

acordo com carta de Lee Shulman, presidente da Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching²⁵).

De acordo com a Carnegie Classification, existem seis categorias de instituições de ensino superior nos Estados Unidos da América, com subdivisões. O foco de nosso trabalho localiza-se no item “c3” e, especialmente, no item “d”. As “letras” indicando cada categoria foram colocadas por nós, para facilitar a localização da tipologia das IES listadas pela Carnegie. São elas:

a) Doctorate-Granting Institutions

a1) Doctoral/ Research Universities – Extensive: são instituições comprometidas com o ensino e a pesquisa, oferecendo cursos desde a graduação até o doutoramento. Fornecem cerca de 50 títulos de doutorado por ano, em pelo menos quinze diferentes áreas de conhecimento. A Carnegie registrou 151 instituições deste tipo.

a2) Doctoral/ Research Universities – Intensive: como as instituições anteriores, são voltadas para ensino e pesquisa, desde a graduação até o doutoramento, mas fornecem de 10 a 20 títulos de doutorado anualmente, em três ou mais campos de pesquisa. São registradas 110 universidades desta categoria.

b) Master’s Colleges and Universities

b1) Master’s Colleges and Universities I: estas instituições oferecem ampla gama de cursos de bacharelado, sendo instituições voltadas para o ensino de graduação até o mestrado, fornecendo 40 títulos de mestrado

²⁵ Carta de apresentação disponível no endereço eletrônico da Carnegie Foundation: <http://www.carnegiefoundation.org>

anualmente. Na lista da Carnegie são apontadas 496 instituições nesta categoria.

b2) Master's Colleges and Universities II: oferecem cursos de bacharelado e de mestrado, fornecendo cerca de 20 títulos de mestre por ano. Foram anotadas 115 instituições pela Carnegie Classification.

c) Baccalaureate Colleges

c1) Baccalaureate Colleges – Liberal Arts: são instituições voltadas para cursos de graduação, que fornecem titulação de bacharel, e nas quais pelo menos metade dos diplomas fornecidos são na área de “Liberal Arts”. 228 Colleges deste tipo são indicados pela Carnegie.

c2) Baccalaureate Colleges – General: também voltadas para o ensino de graduação, oferecem bacharelado, mas menos da metade dos diplomas fornecidos por estas instituições são em “Liberal Arts”. Nesta categoria a Carnegie enumerou 321 instituições.

c3) Baccalaureate/ Associate's Colleges: são instituições que fornecem certificados abaixo do grau de bacharel (o “Associate Degree”), que contabiliza pelo menos 10% das titulações. Aqui nesta nomenclatura encaixam-se 57 instituições.

d) Associate's Colleges: estas instituições oferecem certificados de “Associate's” (em “Arts” e em “Mechanics”), e são raramente voltadas para o bacharelado, que não soma mais que 10%. São 1669 instituições registradas nesta categoria.

e) Specialized Institutions: oferecem desde o bacharelado até o doutorado em uma área específica de conhecimento: *Theological seminaries and other specialized faith-related institutions; Medical schools and medical centers; other separate health profession schools;*

schools of engineering and technology; schools of business and management; schools of art, music and design; schools of law; teachers colleges; other specialized institutions. No total, somam-se 766 IES especializadas.

f) Tribal Colleges and Universities: são instituições controladas por grupos indígenas, e localizadas dentro das reservas – são membros da American Indian Higher Education Consortium. A Carnegie registra 28 IES deste tipo.

O sistema classificatório da Carnegie baseia-se fundamentalmente no tipo de diploma oferecido por cada IES e inclui as IES que fornecem “degree-granting”/ diplomas, reconhecidas pelo Departamento de Educação norte-americano (organização que equivaleria ao nosso MEC).

Os objetivos do Ensino Superior norte-americano são, em suma:

“a) continuar a dar cultura geral aos estudantes, desenvolvendo-lhes a personalidade e tornando-os pessoas bem informadas e bem equipadas para a vida, de utilidade para o seu país e para o mundo; e

b) preparar os estudantes para seguir as vocações ou profissões liberais de sua escolha.”²⁶

Existem diversas fontes sobre o número de instituições de ensino superior nos EUA. A Carnegie Classification não revela quantas delas são públicas ou privadas, apenas o tipo de instituição e de acordo com as categorias acima mencionadas. E os números da Carnegie diferem daqueles oferecidos pelo Departamento de Educação estadunidense, mas esta instituição separa as IES por natureza, o que nos interessa saber.

E há pelo menos mais uma importante fonte de dados sobre os Community Colleges, especificamente. Trata-se da AACC, a *American Association of Community Colleges*²⁷, que mostra outra diversidade de números de IES que oferecem cursos de dois anos de duração. Esta associação é a responsável por representar nacional e internacionalmente os Two-Year Colleges e viabilizar intercâmbios de estudantes estrangeiros para estas instituições nos EUA. Na AACC estão contabilizadas as IES que a ela se filiaram, portanto não todas as existentes no país.

Para melhor viabilizar nosso trabalho, utilizaremos os números obtidos no site do Department of Education²⁸ dos EUA. Mas não podemos deixar de mencionar a classificação da Carnegie Foundation, nem as discrepâncias entre os números disponíveis:

Tabela 1 – número de Instituições de Ensino Superior nos EUA:

Fonte:	4-Year College total	2-Year College total	4-Year College Public	4-Year College Private	2-Year College Public	2-Year College Private	Total
Carnegie Foundation	2187 ²⁹	1669 + 57 = 1726 ³⁰	-----	-----	-----	-----	3.913
U.S. Dep. Of Education ³¹	2450	1732	622	1828	1076	656	4.182
AACC	-----	1171 ³²	-----	-----	992	148	-----

²⁶ BENJAMIN, Harold, p. 249.

²⁷ <http://www.aacc.nche.edu>

²⁸ <http://www.ed.gov>

²⁹ Aqui estão incluídas as IES das categorias “a”, “b”, “c1”, “c2” e “e”

³⁰ De acordo com o sistema classificatório da Carnegie Foundation, nos itens “c3” e “d” encontram-se instituições do tipo “Two-Year College” que efetuam transferências para instituições que ofereçam bacharelado, por isso não é possível saber exatamente quantas são do tipo Two-Year College. Mas, note-se, a soma aproxima-se mais do número oferecido pelo Departamento de Educação.

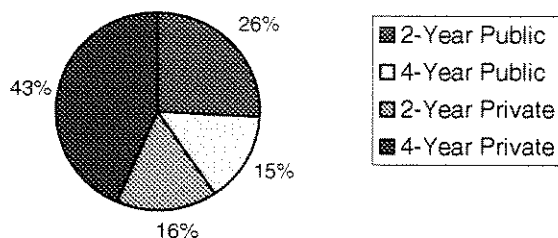
³¹ Dados disponíveis no endereço eletrônico:

<http://www.nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/XLS/TAB244.xls>

³² Neste total estão incluídas 31 instituições tribais que oferecem cursos de dois anos de duração. E, como dissemos, na AACC apenas são contabilizadas as IES filiadas a esta associação.

Os gráficos a seguir foram elaborados a partir dos dados obtidos no sítio do Departamento de Educação.

Gráfico 1: IES nos EUA, 2000-2001



Como se vê, o gráfico acima indica que nos Estados Unidos as instituições privadas são as mais numerosas, somando 59% (43% + 16%) das instituições existentes, entre as que oferecem cursos de 2 e de 4 anos de duração. As instituições públicas representam 41% (26% + 15%) do universo de instituições de educação superior nos Estados Unidos.

4.2 Matrículas

É sabido que os Estados Unidos registram o maior número de jovens entre os 18 e os 25 anos que freqüentam o ensino superior em todo o mundo, e também o maior número global de matrículas em algum tipo de instituição de ensino superior.

Buscamos, mais uma vez, no endereço eletrônico do Department of Education as informações sobre as matrículas e encontramos dados muito detalhados³³ sobre as matrículas

³³ Dados disponíveis no endereço eletrônico:

<http://www.nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/XLS/TAB170.xls>

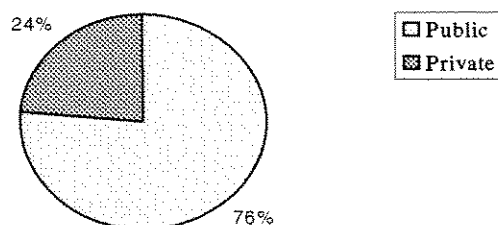
em ensino superior nos EUA. Seleccionamos aqui alguns registos, mas é possível encontrar números sobre quantos são homens e mulheres, a faixa etária dos matriculados, etc.

Nos gráficos e tabelas a seguir mostraremos apenas os dados sobre as instituições que fornecem diplomas - as “degree-granting institutions”, a partir dos dados obtidos no sítio do Department of Education:

Tabela 2 – Matrículas:			Private:		
	Total:	Public	Total:	Non-profit	For-profit
Total:	14.791.224	11.309.399	3.481.825	3.051.626	430.199
4-Year Institutions	9.198.525	5.969.950	3.228.575	2.989.285	239.290
2-Year Institutions	5.592.699	5.339.449	253.250	62.341	125.945

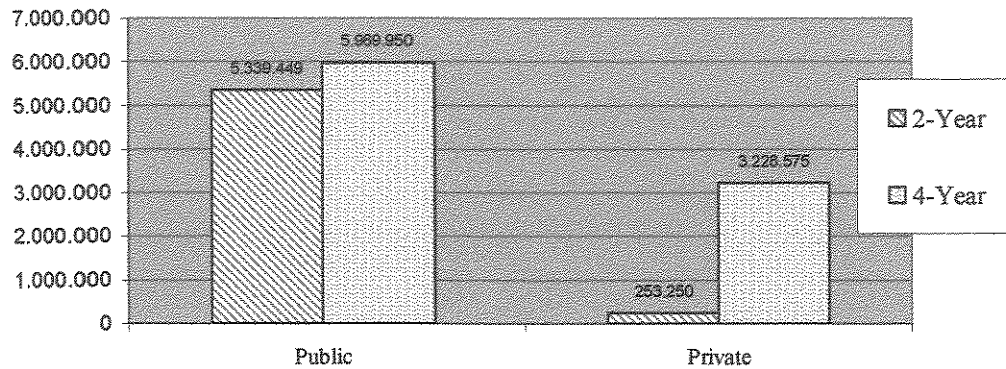
Fonte: Department of Education: Enrollment, fall 1999.

Gráfico 2, EUA: Matrículas em Ed. Sup. 2000-2001



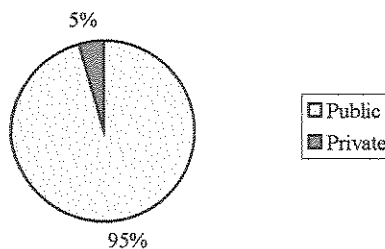
O gráfico 2 indica que embora as instituições privadas sejam em maior número que as públicas (conforme o gráfico 1), **as matrículas em educação superior nos Estados Unidos concentram-se no setor público: 76%.** Menos de ¼ das matrículas do ensino de terceiro grau nos Estados Unidos estão no setor privado.

Gráfico 3: 2-Year e 4-Year: matrículas, 1999.



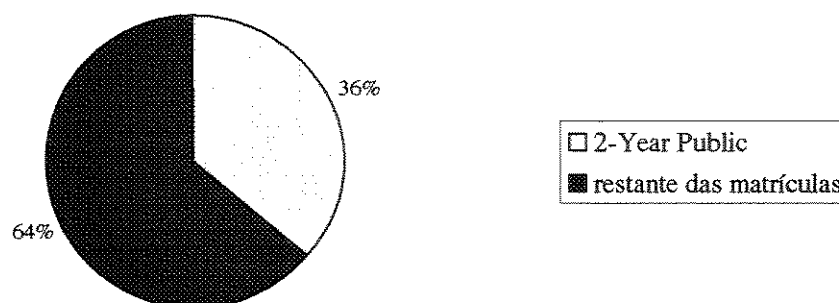
No gráfico 3 podemos observar que os 2-Year Colleges públicos, sozinhos, possuem mais matrículas que a soma dos 2 e 4-Year Colleges do setor de ensino superior privado. Além disso, verifica-se que, no setor público, o número de matrículas em 2-Year Colleges é quase o mesmo dos 4-Year Colleges.

Gráfico 4: Matrículas, 1999, 2-Year College



O gráfico 4 mostra a gritante diferença do percentual de matrículas entre os 2-Year Colleges públicos e privados: o setor público é responsável por mais de 90% das matrículas.

Gráfico5: Percentual global: 2-Year Public



Em suma: do total de matrículas em ensino superior, em instituições que fornecem diplomas, nos Estados Unidos, de acordo com dados de 1999, temos aproximadamente:

- 76,46% do total das matrículas concentram-se no setor **público**;
- 64,9% do total de matrículas em IES do tipo 4-Year estão em estabelecimentos **públicos**;
- 95,47% das matrículas em IES do tipo 2-Year registram-se em Community Colleges **públicos**;
- 36% do total geral de matrículas em ensino superior nos EUA são em Community Colleges **públicos**.

O modo de “condensar” e “ler” esses dados fez-nos lembrar as observações de Morris Rosenberg:

(...) as informações possíveis de obter *dependem, por completo, da perspectiva adotada*. Os dados são incapazes de falar por si mesmos; só podem responder às indagações que proponhamos (Rosenberg, p. 225).

O que pretendemos apontar com os gráficos e tabelas acima é o tamanho da participação do setor público no sistema de educação superior nos EUA – a educação pós-secundária norte-americana é majoritariamente pública, ao contrário do que às vezes somos levados a supor.

Ocorre que quase todas as instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, cobram anuidades por seus serviços, mas as taxas diferem muito entre umas e outras, como veremos no item sobre os custos.

No Brasil é muito comum que se confunda, como sinônimos, os termos “público” e “gratuito” – por vezes, entende-se que se um serviço é público, logo é um serviço “gratuito”, o que, sabemos, não é verdade³⁴.

Público é aquele serviço gerenciado e prestado pelo governo; o serviço – ou direito – submetido à legislação pública, e não ao direito privado, como é o caso daqueles serviços prestados por agências particulares³⁵.

4.3 Custos

Estas foram as mais difíceis informações de se obter... Os dados variam muito, tanto que é quase impossível compilá-los. Neste trabalho utilizaremos os números que conseguimos obter em artigos disponíveis em links acessíveis através do sítio do Departamento de Educação dos EUA na rede mundial de computadores.

³⁴ Agradeço à colega Maitá de Paula e Silva pela observação a respeito desta corriqueira confusão, que eu não sublinhara em meu primeiro texto.

³⁵ Ver trabalho de T.H. Marshall, capítulo sobre “Os Executores da Política Social” no livro *Política Social*.

Os custos de um curso superior nos Estados Unidos variam muito de uma instituição para outra, dependendo do tipo de instituição (2-Year College, 4-Year College ou Universidade), da natureza da instituição (pública ou privada), e da origem do aluno – se o estudante é residente ou não no local em que estuda.

O sítio do Departamento de Educação dos Estados Unidos tem diversos artigos e links para outros sítios. Encontramos em uma espécie de guia para estudantes, chamado “Preparing your child for College”³⁶, algumas informações bastante interessantes, sobre os custos de anuidades em ensino superior, para IES públicas de dois e quatro anos, para alunos residentes ou não residentes no local de estudo:

Tabela 3: Taxas em IES públicas (dados de 1998-99), em milhares de dólares.

	Anuidade em IES do Tipo 4-Year	anuidade em IES do tipo 2-Year	gasto total ³⁷ em IES tipo 4-Year	Gasto total ³⁸ Em IES tipo 2-Year
in-state students	3.243	1.633	10.458	6.455
out-of-state students	8.417	4.508	-----	-----

Há incentivo para que os jovens cursem escolas superiores nos estados em que residem: em cada estado norte-americano há pelo menos uma instituição de ensino superior controlada e mantida pelo Estado³⁹. E o estudante residente no estado em que escolheu estudar recebe grandes porcentagens de descontos em suas anuidades.

³⁶ Na verdade parece mais um guia para os pais dos futuros estudantes: <http://www.ed.gov/pubs/Prepare>

³⁷ Inclui todos os gastos por estudante: anuidade, moradia, livros, biblioteca, alimentação, transporte, etc.

³⁸ Idem nota anterior. No entanto, a maior parte dos estudantes de Community Colleges moram com a família, no local em que estudam, o que reduz muito os custos

³⁹ Vide anexos 1 e 2, sobre a evolução dos números de IES nos EUA.

Uma vez mais, vê-se o estado (a unidade estadual) atuando no sentido de formar profissionais alinhados com as realidades e necessidades regionais. O que não significa que a presença da União não seja relevante ou mesmo determinante.

Com relação às IES privadas, a maior parte delas não tem fins lucrativos (“non-profit”), mas algumas delas têm permissão legal para tanto – ou seja, são empresas. Estas IES cobram as mesmas tarifas para alunos residentes ou não no estado em que resolveram estudar:

Tabela 4: Taxas em IES privadas sem fins lucrativos (1998-99), em milhares de dólares

	Anuidade:	Total ⁴⁰ :
IES do tipo 4-Year	14.508	22.543
IES do tipo 2-Year	7.333	14.222

A opção mais barata é o Community College local. Ou seja: o estudante é estimulado a permanecer em seu estado de origem.

Além destas informações, o site mencionado fornece vários e curiosos roteiros, indicadores de mais um traço pragmático, para que os pais programem a poupança para o curso superior de seus filhos, sugerindo quantias a serem depositadas na poupança, a partir de U\$10,00 (dez dólares) mensais.

4.4 Medidas de incentivo ao ensino superior

No início de 1960, Clark Kerr elaborou, através do mencionado Liaison Committee, o *California's 1960 Master Plan*, um plano de educação pós-secundária, não universitária, que

⁴⁰ Inclui somente os gastos com as tarifas, sem as acomodações, livros, etc.

serviu de modelo para inúmeras IES em todo o país. Este plano estabelecia diversas recomendações, dentre elas:

- os 12% de estudantes com melhores notas que estivessem concluindo a High School (equivalente ao nosso ensino médio) teriam assegurado, por suas notas, seu ingresso na University of California;
- 30% dos estudantes com as melhores notas assegurariam seu ingresso na California State University;
- todos os concluintes do ensino médio têm garantido seu ingresso nos Community Colleges.

O plano elaborado por Kerr previa também uma fórmula geral para o financiamento dos 2-Year Colleges públicos:

- 1/3 pelo Estado;
- 1/3 através das mensalidades pagas pelos estudantes;
- 1/3 por contribuições das comunidades locais (associações, empresas, municípios, etc.)

Desta forma, estava garantido o baixo custo das taxas cobradas por estas instituições.

Até os anos 1960-70, o apoio federal às IES centrava-se na pesquisa. Mas, em 1965 foi lançado o “High Education Act”, uma lei de ensino superior, seguida de algumas emendas que constituem o atual sistema de subsídio financeiro aos estudantes na forma de bolsas de estudo, empréstimos, bolsas-trabalho, etc. para que os estudantes que tenham dedicação exclusiva ao estudo possam pagar por sua formação superior.

De acordo com este conjunto de leis, as bolsas destinam-se aos estudantes e não às IES: “na prática, todas as faculdades, públicas ou particulares, teriam que competir entre si para conseguir as matrículas.”⁴¹

Dilvo Ristoff, professor da UFSC que tem alguns artigos sobre o sistema de educação norte-americana publicados, afirma, utilizando dados do Department of Education dos EUA, que o sistema de bolsas, com o apoio do governo e o custeio federal a instituições de ensino superior naquele país indicam que “nos Estados Unidos o ensino superior, ao contrário do que continuam a afirmar alguns, é praticamente gratuito.” São bilhões de dólares investidos pelo governo com o intuito de incentivar jovens a cursar o ensino superior – e para a realização de pesquisa científica. Ristoff aponta que são investidos, todos os anos, cerca de U\$ 35 bilhões em auxílios aos estudantes, sendo U\$ 5,4 bilhões no “Pell Grant”. Segundo Ristoff, somente com os programas de apoio do governo federal norte-americano (bolsas-trabalho e o Pell Grant) “mais de 4 milhões de alunos puderam ter suas taxas acadêmicas integralmente pagas.”

O grande diferencial da demanda por vagas em IES públicas e privadas é o valor das mensalidades – vide o item 4.3, sobre os custos.

⁴¹ MARCHESI, Theodor. O Ensino Superior nos Estados Unidos no período pós-Guerra: expansão e crescimento. In: *Sociedade e Valores dos Estados Unidos*. Revista Eletrônica da USIA, vol. 2, n. 5, dezembro/1997.

5 Os junior colleges – o que são? Como surgiram? Por que surgiram?

Antes de irmos adiante, é preciso destacar uma questão de nomenclatura: alguns autores tratam “*Community Colleges*”, “*Junior Colleges*” e “*Two-Year Colleges*” como sinônimos. Mas cabe apontar que, em termos administrativos, há diferenciação: Two-Year College é mesmo um termo generalizador, mas existem, basicamente, três tipos de “Two-Year Colleges”⁴²:

Junior Colleges – São as instituições mais antigas que oferecem cursos superiores de dois anos de duração, acadêmicos e/ou técnicos, criadas por William R. Harper, como veremos mais adiante. São majoritariamente **privadas**.

Technical Colleges – são instituições que oferecem cursos profissionalizantes de dois anos, majoritariamente técnicos, e freqüentemente levam diretamente a algum emprego ou ocupação.

Community Colleges – são as instituições **públicas** que oferecem cursos acadêmicos, técnicos e de educação continuada. Também oferecem ampla variedade de serviços à comunidade local.

E, de acordo com a Carnegie Classification, outra nomenclatura usada para denominar estas instituições é “Associate’s Colleges” (vide o item 4.1).

Há muita polêmica cercando os Two-Year Colleges, desde a motivação que os originou no final do século XIX até seu atual estágio, no início do século XXI.

Alguns estudiosos alegam que a idéia originária dos Community Colleges era a de democratizar o acesso ao ensino superior. Outros, como Brint e Karabel (embora reconheçam

que estas instituições acabaram ampliando muito o percentual de pessoas que passaram a ter acesso a alguma forma de educação de terceiro grau), afirmam que os Community Colleges são fruto, na verdade, de um movimento das elites intelectuais para reformar o ensino superior afim de afastar das universidades tradicionais e de melhor reputação os estudantes de classes menos abastadas ou com menor vocação para a atividade intelectual. Comentaremos a respeito mais adiante.

Já no final do século XIX (Michigan, 1850; Minnesota, 1870; Cornell, 1890/91⁴³) surgiu a idéia de articular os ensinos secundário e superior. Mas foi somente no início do século XX que a idéia dos *Junior Colleges* se consolidou como algo que se identificava com os primeiros dois anos dos programas de graduação, uma primeira fase da graduação.

Foi William Rayney Harper, presidente/ reitor da Universidade de Chicago no final do século XIX, o pioneiro da estruturação dos Junior Colleges. Harper dividiu em duas fases o curso superior na universidade de Chicago. O projeto por ele elaborado passou por algumas alterações ao longo do tempo, mas permaneceu muito semelhante à estrutura original:

1ª fase: dois primeiros anos – fase que ficou conhecida como “**Junior College**”. Ao final do período de dois anos, cumpridos os requisitos e os créditos, o estudante recebe o diploma de “Associate”⁴⁴:

Associate of Arts (A.A.) – o estudante conclui seus estudos após seguir o currículo “artes liberais”.. A maior parte dos alunos com este tipo de diploma não terá problemas em efetuar a transferência para um “Four-Year College” e obter o bacharelado;

⁴² Dados retirados do site da YFU (Youth for Understanding: programas de intercâmbios culturais): <http://www.yfu.com.br>; <http://www.ed.gov/pubs/Prepare> e http://www.ed.gov/offices/OPE/thinkcollege/early/students/com_tech_jr.htm

⁴³ BRUBACHER, John S. p. 253 – 260.

⁴⁴ Informações obtidas no site da YFU: <http://www.yfu.com.br>

Associate of Science (A.S.) – a opção do estudante foi pela área técnica. Nem todos os cursos de quatro anos de duração permitem a transferência de alunos com este tipo de diploma;

Associate of Applied Science (A.A.S.) – diploma oferecido aos estudantes que optaram pela área técnica profissionalizante. Poucos cursos de bacharelado admitem alunos que tenham obtido esta graduação.

O estudante tem a opção de dar continuidade aos seus estudos e obter o título de bacharel transferindo seus créditos para um College ou uma universidade tradicional (um “Four-Year College”), se assim o desejar;

2ª fase: terceiro e quarto anos, – ficaram conhecidos como “**Senior College**”. Ao fim desta etapa, o estudante recebe o diploma de bacharel: *Bachelor of Arts* (B.A.) ou *Bachelor of Science* (B.S.).

Essa divisão era a esperança de Harper de que “os *Junior Colleges* pudessem ser constituídos em filiais das universidades”⁴⁵ Foi Harper quem introduziu no vocabulário da educação norte-americana o termo *Junior College*⁴⁶.

Foi a partir desta divisão que o ensino superior nos Estados Unidos tornou-se cada vez mais acessível aos jovens e mais popular: na primeira década do século XX, cerca de 4% da população jovem norte-americana (entre 18 e 21 anos) cursava o ensino superior. Já por volta de 1940, cerca de 18% dos jovens estavam cursando alguma modalidade de ensino superior naquele país. Nos anos 60, cerca de 40% da população daquela faixa etária estava matriculada em alguma instituição de ensino superior.⁴⁷

⁴⁵ BENJAMIN, Harold. p. 64.

⁴⁶ WESTMEYER, p. 100.

⁴⁷ BRUBACHER, John. p. 257.

Harper conseguiu encadear uma espécie de lobby com as escolas de ensino médio (High Schools) para que elas enviassem seus estudantes para esses programas de dois anos de educação pós-secundária. Foi assim que surgiu, em 1902, em Joliet, no estado de Illinois, o *Joliet Junior College*, o primeiro “Junior College” dos EUA.

Em praticamente todos os estudos que consultamos sobre os Two-Year Colleges, uma das mais marcantes características e funções deste tipo de IES é a importância dada às questões regionais: estas instituições devem oferecer cursos que atendam às demandas locais, e também caracterizam-se⁴⁸ por:

- ✓ Focarem-se no ensino profissionalizante (“vocational”) pós-secundário;
 - ✓ Oferecerem programas de alfabetização de adultos;
 - ✓ Proporcionarem cursos preparatórios para Colleges e universidades tradicionais
- embora apenas 20% dos estudantes que ingressam em Community Colleges efetuem esta transferência – veja o item 5.3.1.

Os Two-Year Colleges possuem algumas especificidades que precisam ser anotadas, pois são o que garantem sua credibilidade e legitimidade perante os cidadãos:

- ✓ menor custo
- ✓ maior acessibilidade:
 - política de admissão sem processo seletivo
 - não é preciso ter concluído o ensino médio: basta ter a idade mínima de 17 anos
- ✓ cursos diurnos e noturnos
- ✓ oferecem creches para estudantes que tenham filhos
- ✓ foco de seus cursos é voltado para necessidades e assuntos locais

⁴⁸ Dados recolhidos em LUCAS, Christopher J. *Crisis in the Academy – Rethinking Higher Education in America*. New York, USA: St. Martin’s Press, 1996, p. 41 – 44.

- ✓ cursos de tempo parcial

E quanto à “clientela” atendida por tais instituições também existem particularidades importantes:

- ✓ jovens que trabalham ou precisam ingressar mais cedo no mercado de trabalho
- ✓ jovens de baixo poder aquisitivo ou de grupos socialmente excluídos
- ✓ mulheres representam de 57% a 63% das matrículas em Community Colleges
- ✓ pessoas mais velhas em busca de “reciclagem profissional” (em 1991 37% das matrículas em Two-Year Colleges era de pessoas com mais de 30 anos de idade).

Outro grande atrativo dos 2-Year Colleges é o fato de diversos deles oferecerem cursos (especialmente na área técnica) em cooperação com indústrias locais, agências de serviços públicos (como hospitais, clínicas de enfermagem, etc.) e empresas regionais, o que viabiliza mais rápido acesso a um emprego.

5.1 O período pós Guerra

Como se sabe, a mobilidade social é um valor intrínseco à sociedade norte-americana (ou um mito, segundo críticos), e “talvez essa característica se manifeste de forma mais evidente em termos de aquisição de conhecimento.”⁴⁹

Após a Segunda Guerra Mundial a educação superior passou a ser considerada um investimento, tanto pelas empresas e pelo próprio Estado, que apostaram que “uma força de trabalho habilitada impulsionaria a nação a novos níveis de bem-estar e segurança nacional”

(Marchese), quanto pelos indivíduos, movidos pelo ideal da mobilidade social (ou pela ambição, segundo Brint & Karabel).

Marchese destaca três grandes eventos ligados à Segunda Guerra que tiveram extrema importância para a expansão do ensino superior nos EUA:

1º) 1944: o governo federal sanciona a G.I. Bill, a “lei dos ex-combatentes”, segundo a qual os militares, homens e mulheres, que retornassem da Guerra teriam seus estudos pagos pelo Estado.

2º) 1945: um relatório de atividades do U.S. Office of Research and Development traz a público a produção e contribuição de institutos de pesquisa para o desenvolvimento, a defesa e segurança do país: foi o MIT, o Massachusetts Institute of Technology (fruto da Morrill Act), que levou “à frente de combate o radar, a penicilina, e uma série de novos sistemas de armamento – especialmente a bomba atômica” (Marchese);

3º) 1947: o presidente Truman recomenda, em nome da saúde econômica e social do país, que pelo menos 1/3 dos jovens em idade entre 18 e 25 anos frequentem uma IES. Para tanto, o governo garantiria as condições necessárias.

Aliás, a Guerra foi usualmente apresentada como uma importante justificativa para o avanço científico no mundo: Marchese aponta que, por causa de Guerra Fria, nos anos 1950, os gastos federais com a pesquisa universitária passaram de U\$ 1 bilhão. Em 1996, estes gastos ultrapassaram U\$ 21 bilhões.

A partir dos anos 1960-70, os filhos dos beneficiários da lei dos ex-combatentes já estavam em idade de frequentar um curso superior, e em condições de ver isso como algo natural e necessário – após o “baby-boom”, a demanda por vagas em IES cresceu imensamente, fazendo deste um período de enorme expansão do sistema de ensino superior.

⁴⁹ MARCHESE, Theodor. op.cit.

É sabido que os 2-Year Colleges existem desde o final do século XIX. Mas foi somente a partir dos anos 1960-70 que estas IES passaram a ser mais procuradas pelos jovens, que começavam, então, a valorizar o ensino profissionalizante destas instituições ligadas às comunidades locais.

Os números são impressionantes, em especial após a II Guerra Mundial, até anos mais recentes⁵⁰:

1966 – 1976:

- ✓ de 565 Community Colleges passaram a existir 1030 dessas instituições;

1976 – 1986:

- ✓ foram criados mais 38 novos Community Colleges

1989:

- ✓ mais de ¼ do total de IES estadunidenses são do tipo Two-Year Colleges
- ✓ 4,8 milhões de alunos

1990:

- ✓ 1024 Two-Year Colleges públicos e 445 privados
- ✓ 5,5 milhões de alunos

1995:

- ✓ os Community Colleges arrematavam 1/3 das matrículas em ensino superior.

Estes dados sugerem, segundo Lucas, que os Community Colleges responderam/ respondem a necessidades de ensino pós-secundário que provavelmente não teriam sido bem atendidas pelas IES tradicionais.

⁵⁰ Dados recolhidos em LUCAS, Christopher J. p. 41.

5.2 Financiamento das IES do tipo 2-Year

Anteriormente, apontamos a fórmula geral sugerida por Kerr para o financiamento: $1/3$ (estado) + $1/3$ (localidades) + $1/3$ (anuidades). Mas a AACC apresenta números um pouco diferentes – segundo esta associação, o financiamento dos estabelecimentos públicos divide-se assim:

42% são de fundos do Estado

23% advêm das mensalidades e taxas (serviços, bibliotecas, etc.)

18% de fundos locais (prefeituras, associações, doações de empresas, etc.)

5% de fundos federais

10% outras fontes

Mas há quem sustente que cada estado possui um sistema de financiamento rigorosamente próprio:

Siendo el control local um principio de las instituciones comunitarias de educación superior en los Estados Unidos, es razonable pensar que no existen ningunas dependencias con jurisdicción para instituciones públicas ni ningún modelo único para financiamiento. Es más, los modelos varían entre los cincuenta estados y existe una considerable variación aún entre algunos estados individuales (La Garza, p. 5).⁵¹

⁵¹ LA GARZA, Leonardo. El financiamiento para las instituciones comunitarias de educación superior de los Estados Unidos: perspectivas nacionales, estatales y locales. Presentado en el Seminario sobre Nuevas Opciones para la educación superior en Latinoamérica: La experiencia de los Community Colleges. Septiembre, 4-8, 2000.

De qualquer modo, a participação dos estados no financiamento dos Community Colleges parece circular em torno dos 42% e 44% – ou tomar esse número como referência. Segundo La Garza, os números variam muito. O estado da Carolina do Norte, por exemplo, banca 74% dos custos destas instituições. Delaware 73%; Califórnia 72%; Montana 36%; Dakota do Norte 31% e Vermont 15%.

As IES do tipo 2-Year particulares sustentam-se prioritariamente por meio das mensalidades pagas pelos alunos e de doações de associações (grupos religiosos, etc.).

5.3 Críticas aos Two-Year Colleges

“Hoje em dia é preciso manter o espírito humano dentro da teoria; na prática ele corre espontaneamente e, em lugar de reconduzi-lo sempre ao exame minucioso dos efeitos secundários, é bom distraí-lo deles algumas vezes, para elevar até a contemplação das causas primeiras. Porque a civilização Romana morreu em consequência da invasão dos bárbaros, talvez estejamos por demais inclinados a crer que a civilização não poderia morrer de outra forma.

Se as luzes que hoje nos iluminam viessem um dia a se extinguir, obscurecer-se-iam, pouco a pouco, como que por si mesmas. À força de se encerrar na aplicação, perder-se-iam de vista os princípios, e quando estes estivessem inteiramente esquecidos, mal se poderiam seguir os métodos derivados deles; não se poderiam mais inventar princípios novos e empregar-se-iam sem inteligência e sem arte processos científicos que não mais se compreenderiam.” (Tocqueville, p. 349).

Desde Thomas Jefferson predomina na sociedade norte-americana o ideal do “self made man at the land of opportunities”, a idéia de que a América é um local privilegiado por sua expansão territorial, por suas riquezas naturais, pela sua diversidade populacional e, principalmente, por ter sido a primeira democracia consolidada no Novo Mundo, uma democracia na qual sua população de homens valorosos e dedicados ao trabalho árduo tem a possibilidade de adquirir, por meio de seu trabalho, ascensão social. Marchese, Brint &

Karabel⁵² e outros autores destacam que a mobilidade social é um valor muitíssimo difundido e aceito na sociedade norte-americana, é como uma espécie de “identidade nacional” esta idéia de que a terra da democracia oferece igualdade de oportunidades para mobilidade social ao indivíduo que se dedicar ao trabalho.

Os autores afirmam que é essencial entender o compromisso das elites e dos governos (locais e federal) com o ideal de igualdade de oportunidades e de mobilidade social para que se possa compreender a dimensão do papel do ensino superior nos Estados Unidos.

Após a Guerra Civil (1865), este ideal foi abalado a) pelo desenvolvimento de gigantescas corporações, substituindo a empresa dirigida pelo proprietário e a participação de mercado competitivo; b) pela concentração de riquezas nas cidades; c) pela ampliação da porcentagem de indivíduos sem posses e d) pela emergência de monopólios, trustes etc.

Com o questionamento de ideais como a democracia e a igualdade de oportunidades, novos caminhos de ascensão social precisavam ser traçados.

Em 1885, Andrew Carnegie, empresário e magnata do aço⁵³, reconheceu e preocupou-se com o fato de que as grandes corporações tornaram “harder and harder for a young man without capital to get a start for himself”⁵⁴. Constatação óbvia, Carnegie não acreditava em ideais Socialistas ou Anarquistas – muito pelo contrário: “The man of wealth has a responsibility to administer the society in the interest of all so as to promote the reconciliation

⁵² BRINT, Steven, & KARABEL, Jerome. *The Diverted Dream – Community Colleges and the promise of educational opportunity in America: 1900 – 1985*. New York, Oxford University Press, 1991; MARCHESE, Theodor. op. cit.

⁵³ Que dá seu nome a uma das mais importantes fundações educacionais dos EUA, a Carnegie Commission, já mencionada.

⁵⁴ Carnegie, em 1889, apud Brint & Karabel, p. 04.

of the rich and the poor”. E o melhor meio para tal objetivo seria “the construction of ladders upon which the aspiring can rise”⁵⁵.

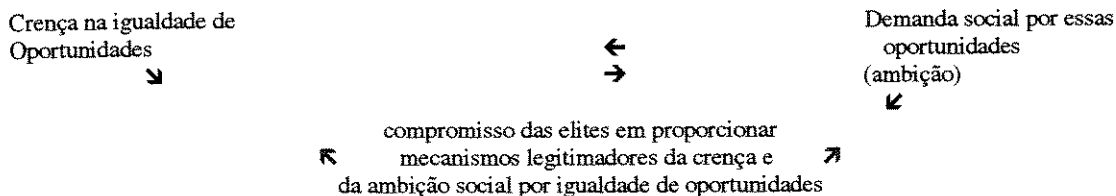
A educação (como um todo) tem como pressuposto a preparação dos cidadãos para a vida em uma sociedade democrática – isso parece ser um consenso entre os estudiosos do sistema educacional norte-americano, mesmo entre os mais críticos, e entre as elites e a população em geral.

O ensino superior constituiu grande parte dos degraus dessas “ladders of ascent” – mas para a nova realidade do Capitalismo industrial norte-americano do final do século XIX fez-se necessária a criação de um novo e mais adequado sistema de educação.

A partir do acelerado crescimento do Capitalismo industrial, a educação básica já não era mais suficiente para garantir o pleno desenvolvimento dos indivíduos. O sistema educacional como um todo, e o sistema de formação superior em destaque, faz a manutenção de ideais intrínsecos à vida social daquele país, de valores que integram sua “identidade nacional”.

Assim, no cenário do capitalismo industrial, a educação superior faz parte de um complexo mecanismo de manutenção moral de ideais e valores nacionais e, é claro, da manutenção dos interesses empresariais – através da capacitação de trabalhadores que continuarão acreditando que podem ascender socialmente.

Parece haver aí um “círculo virtuoso”:



⁵⁵ Carnegie, em 1889, apud Brint & Karabel, p. 04.

Os Two-Year Colleges foram criados no início do século XX e são a mais importante inovação do ensino superior nos EUA, a principal reformulação adaptadora do sistema de educação superior ao capitalismo industrial.

Já no final do século XIX, era evidente a diversidade e a hierarquização do sistema de ensino superior nos EUA. Os Junior Colleges não eram apenas um acréscimo ao já grande número de IES de menor status, mas um novo sistema, um novo conjunto de instituições, com propostas bem definidas e diferenciadas, um novo tipo de educação pós-secundária⁵⁶.

Brint e Karabel acreditam que os Community Colleges possuem tarefas bastante contraditórias: a sociedade norte-americana é inegavelmente democrática – mas é, também, imensamente estratificada. Assim, os Community Colleges, IES criadas para “democratizar” o acesso ao ensino superior, acabaram servindo para selecionar e preparar estudantes destinados, pela estrutura social, a ocupar diferentes posições no sistema de trabalho – posições subalternas na maior potência capitalista do planeta.

Dito de outra forma: ao mesmo tempo em que a função principal dos “Two-Year Colleges” tem sido a de assegurar aos que são formalmente excluídos uma oportunidade de adquirir formação superior, estas instituições acabaram marcadas como IES de “segunda categoria”, profissionalizante, destinada a dar cursos profissionalizantes a pessoas que jamais ocuparão cargos privilegiados. IES “de segunda classe” para “cidadãos de segunda”:

(...) the Junior College was located at the very point where the aspirations generated by American Democracy clashed head on with the realities of its class structure (BRINT & KARABEL, p. 09).

⁵⁶ Cabe salientar, uma vez mais, a diferença entre Universidade e ensino superior.

Em sua estrutura original, os Community Colleges pretendiam que os dois anos de cursos oferecidos capacitassem seus alunos para o exercício da carreira profissional (para a qual fornecia o “Associated Degree”) e tornar os estudantes aptos para continuarem (se quisessem obter o título de bacharel) seus estudos no “Senior College”, transferindo os créditos obtidos para algum College ou Universidade tradicional. Para isso, os currículos deveriam, ao mesmo tempo, dar conta de serem aplicáveis o mais rapidamente possível (para atender às demandas do Mercado) e de possuírem o rigor acadêmico exigido pelas instituições tradicionais (as “Four-Year Institutions”).

Para Brint e Karabel a base do fundamento dos Community Colleges é, por isso, um paradoxo:

– a demanda social que os legitima baseia-se na possibilidade que cada aluno tem de transferir os créditos obtidos para outra instituição e adquirir o título de bacharel, visando maior probabilidade de ascensão social, via um emprego melhor.

MAS

– segundo estes autores, a principal tarefa dos community colleges era justamente a de reter a demanda popular por vagas nas IES tradicionais, conservando-as como instituições destinadas à realização de pesquisas e à formação de elites.

O que Lucas destaca (p. 47) é que as duas principais funções dos Community Colleges não são auto-excludentes, mas, ao contrário, é possível conciliar nessas instituições as funções de oferecimento de cursos preparatórios para IES tradicionais e cursos profissionalizantes de nível pós-secundário.

Partindo da premissa de que estes papéis não são excludentes, Lucas lembra que

(...) many of those who attend [a two-year college] to do so by choice. They perceive the two-year school as offering training better

suited to their needs than the sort of educational experience the traditional four-year colleges or university typically supplies (Lucas, p. 49).

Vale lembrar, aqui, algumas características que têm marcado a sociedade norte-americana, como o imediatismo e a falta de credibilidade do mundo intelectual por causa de sua distância da realidade prática, da inviabilidade da aplicação imediata do conhecimento acadêmico.

Voltemos a Tocqueville, que nos dizia que a ciência pode ser dividida em três partes: 1) princípios teóricos; 2) verdades gerais; 3) processos de aplicação. A primeira divisão, os “princípios teóricos”, teriam sido minimizados pelos norte-americanos, pois a igualdade dos povos democráticos os leva a constantes choques de interesses, a constantes lutas pelo enriquecimento. Assim, não há um número adequado ou suficiente de pessoas que possam (ou queiram) repousar e meditar, condições essenciais à cultura das altas ciências:

Nada é mais necessário à cultura das altas ciências ou da porção mais elevada das ciências do que a meditação, e nada há de menos próprio à meditação que o interior de uma sociedade democrática. Numa tal sociedade, não se encontram, como entre os povos aristocráticos, uma classe numerosa que se mantenha em repouso (...). Todos se agitam: uns porque desejam atingir o poder, outros, apoderar-se da riqueza. No meio daquele tumulto universal, daquele choque repetido de interesses contrários, daquela marcha contínua os homens para a fortuna, onde encontrar a calma necessária às profundas combinações da inteligência? (Tocqueville, p. 346)

Somente a aristocracia, pela “desigualdade permanente”, pela estagnação social que a caracteriza (pois as riquezas e as classes sociais são hereditariamente determinadas: poucas são as possibilidades de mobilidade social em uma sociedade aristocrática), permite que determinada parcela da população se dedique, por paixão ou vocação, aos estudos, à busca incessante “pela verdade”.. Tocqueville crê que quanto mais democrática uma sociedade for, maior a avidez pelos prazeres materiais e imediatos, maior a busca pelo desenvolvimento pessoal, pelo enriquecimento. Um povo assim, com tal mobilidade, com tal ânsia, “é insensivelmente conduzido a desprezar a teoria e deve, pelo contrário, sentir-se impelido, com uma energia sem paralelo, para a aplicação.” (Tocqueville, p. 348.)

(...) Tudo o que quero dizer é que a desigualdade permanente das condições leva os homens a se encerrar na orgulhosa e estéril procura das verdades abstratas, ao passo que o estado social e as instituições democráticas os dispõem a só pedir às ciências as suas aplicações imediatas e úteis. (Tocqueville, p. 349)

Extrapolando para um tema não focalizado por Tocqueville, os Community Colleges estão, portanto, em perfeita sintonia com diversos valores e ideais intrínsecos à sociedade da primeira República Democrática do Novo Mundo: o princípio da igualdade (principalmente o da igualdade de oportunidades de ascensão social); aplicabilidade; pragmatismo; meritocracia; individualismo; utilitarismo; imediatismo. Os Community Colleges servem para dar as ferramentas necessárias à mobilidade social e à realização dos “self made men”.

Tocqueville não deixa de destacar que, embora os estadunidenses não tenham descoberto as leis da física e da mecânica, este povo, pela sua ânsia, foi capaz de desenvolver maquinaria de navegação “que está mudando a face do mundo.” (p. 348)

Como se vê, os “Two-Year Colleges” são entidades bastante controversas no universo de educação superior da maior potência econômica do planeta e instigam discussões que podem ser bastante úteis (no mínimo esclarecedoras) abaixo do Trópico de Câncer.

5.3.1 *Transferências: uma medida de economia?*

Por diversas vezes mencionamos neste trabalho que um dos atrativos dos Community Colleges é a possibilidade por eles oferecida de transferência de créditos para 4-Year Colleges. Mas este processo não ocorre assim, tão fácil e automaticamente como possa parecer.

A forma de organização federativa dos Estados Unidos faz com que cada Estado possua um sistema educacional com características, ofertas e exigências próprias. Embora existam seis regiões administrativas que procuram padronizar os currículos das instituições de educação do país, ainda assim é muito difícil que um aluno de um Community College consiga transferência para um 4-Year College em outro estado – pelas diferenças curriculares e também pelo preço diferencial que um aluno paga por não ser residente no estado, como apontamos no item 4.3, sobre custos da educação. Como vimos, há estímulos para que o estudante permaneça no estado de sua residência.

Variam o número de créditos e o tipo de diploma oferecido pelos Community Colleges, variam o número de créditos e o tipo de diploma exigido pelas instituições com cursos de quatro anos para efetuar a transferência. Se o aluno, por exemplo, optou por um curso

centrado no ensino técnico ou profissionalizante, muito dificilmente sua transferência será admitida por qualquer instituição que ofereça cursos de quatro anos de duração, pois terá optado por cumprir disciplinas pouco voltadas para estudos acadêmicos (disciplinas que normalmente são exigidas pelos 4-Year Colleges para aceitar transferências).

Nos livros, artigos e documentos sobre transferências a que tivemos acesso, o maior percentual de transferências que encontramos referia-se à Califórnia, estado que possui o maior número de estudantes matriculados em instituições do tipo 2-Year e também o maior número de Community Colleges nos EUA. E o percentual nacional não ultrapassa os 25% de transferências aceitas. Em documento escrito por Gail Mellow, para exposição sobre o tema em um seminário organizado pelo BID, o autor afirma que as transferências circulam em torno dos 22%. Lucas menciona outro percentual: 20%.

O trabalho de Lee & Frank demonstra que o maior acesso ao ensino superior não significa a continuidade da formação superior do aluno, nem a democratização deste nível de ensino.

Os autores analisaram um grupo de estudantes, uma amostra nacional, desde sua saída da high school (equivalente ao nosso ensino médio) até o ingresso no ensino superior, ou no mercado de trabalho. E os resultados apresentados são instigantes: apontam que existem características que facilitam ou determinam a transferência de alunos para 4-Year Colleges, portanto, a continuidade da formação superior dos estudantes. Dentre as características facilitadoras os autores apontam:

- Características familiares (como o grau de escolaridade dos pais, renda familiar, etc.)
- Desempenho acadêmico dos alunos

As conclusões do trabalho indicam que a origem social e uma maior ou menor vocação para disciplinas e estudos “acadêmicos” são determinantes na efetivação de transferências de alunos de um Community College para um 4-Year College.

(...) Clearly social class is strongly related to ‘who goes where’ after high school. (...) The students who transferred to four-year colleges were of higher social class, less likely to be minority, and less likely to be female. In fact, the socioeconomic status (SES) of the transferees closely resembled to average social class of those students who originally enrolled in four-year colleges. (Lee and Frank, pp. 183-184)

De acordo com os autores, o perfil do aluno que se transfere de um Community College para uma instituição de quatro anos é muito semelhante ao do aluno que foi diretamente da high school para uma instituição de cursos de longa duração.

Ao verificarmos alguns requisitos para efetivação de transferências, em sites de Community Colleges e 4-Year colleges⁵⁷, é possível constatar que o desempenho do estudante e o cumprimento de determinadas disciplinas são exigências dos colleges de quatro anos.

Not only did the transferees have more credits, but they did better in their courses. They also took more mathematics and science courses which are more academic in nature. (...)

Academic performance in high school (achievement and GPA) is significantly related to the likelihood of transfer from a community college to a four-year college. (...) it is their pursuit of academics (over employment) while in community college that seems to

⁵⁷ Vide anexo 4, com cópias de páginas de sites de Community Colleges sobre transferências

facilitate their eventual transfer to and educational persistence in four-year colleges. (Lee and Frank, pp. 186-187)

O fato é que muito provavelmente as disciplinas de cunho mais “acadêmico” não interessarão àquela parcela dos estudantes que necessitam ingressar rapidamente no mercado de trabalho, ou que não têm propensão acadêmica. Logo, estes estudantes não darão continuidade aos seus estudos superiores.

Lee & Frank procuram evidenciar as virtudes dos Community Colleges, ofuscada na crítica feita por Brint & Karabel (entre outros), mas ao mesmo tempo apontam vícios destas instituições: os Community Colleges de fato ampliaram para algumas minorias o acesso a algum tipo de educação pós secundária: ¼ daqueles que concluem a high school e até 40% dos que ingressam em alguma modalidade de educação superior procuram os Community colleges. Mas grupos minoritários (como negros e latinos) e as mulheres pouco efetuam transferências ou dão continuidade aos seus estudos em 4-Year colleges:

Those who transferred may have thought of their jobs only as a means of partially supporting themselves, while their focus was on furthering their education. Those who did not transfer, however, may have considered the work they were then doing a precursor to their future occupations. Those who transferred planned to enter the work force full time almost two years later than did their counterparts who did not transfer. This variable serves as a proxy measure of educational aspirations, for which later entry into the work force indicates the anticipation of more time spent in school. (Lee and Frank, p. 186)

Assim, grupos minoritários ou desfavorecidos precisam começar a trabalhar mais cedo e não podem estudar por muito mais tempo.

A despeito do pouco apego que possam (ou não) ter os norte-americanos pela atividade acadêmica-intelectual, e com todos os méritos já apontados sobre os 2-Year colleges, os autores confirmam sua hipótese inicial:

The fact that more advanced students with better academic preparation in high school actually transfer to four-year colleges suggests that the community college may perpetuate, rather than ameliorate, social stratification in higher education. (Lee and Frank, p. 179)

Os Community Colleges AMPLIAM o acesso a modalidades de educação PROFISSIONALIZANTE. A principal função do Community College é a chamada “vocational education”⁵⁸, e não a possibilidade de transferência para um 4-Year College.

Quem se beneficia de tal possibilidade são aqueles alunos que, tanto por desempenho acadêmico como por sua origem social e familiar, poderiam ter ido diretamente para um College de longa duração.

Uma possível explicação para terem ingressado em um Community College é a diferença de custos: o estudante economizaria muito ao cursar os dois primeiros anos em um Community College, adiando o gasto maior que terá nos dois anos finais de sua formação – não por acaso, um dos apelos dos Community Colleges⁵⁹ é justamente “Save Money”.

A Morrill Act, como já dissemos, funcionou como um sistema de **incorporação territorial**, de rompimento do poder das elites locais e de **formação de uma elite nacional** via instituições de ensino superior.

⁵⁸ Ver no anexo 5, a título de exemplo, a página do sistema de Community Colleges do estado da Carolina do Norte e seu anúncio sobre a preparação da força de trabalho do futuro.

⁵⁹ Vide o anexo 6, do Coconino Community College, do Arizona.

Os 2-Year colleges surgiram cerca de quarenta anos após a implementação daquela lei – e expandiram-se quase cem anos mais tarde, no período pós II Guerra Mundial e nos anos 1960, com os movimentos sociais que tomaram conta da sociedade estadunidense.

Ou seja: os 2-Year colleges surgem quando já existe uma elite nacional formada, que se depara com uma enorme massa de imigrantes e com milhares de pessoas socialmente excluídas que demandam por diversas formas de inclusão social e cidadania. Assim, as elites se viram forçadas a ceder e incluir socialmente pelo menos uma parcela desta população. Mas, é claro, ceder e incluir de forma controlada.

É por isso que, em tese, os 2-Year Colleges oferecem a transferência para 4-Year Colleges. Mas a enorme diferença dos custos entre 4-Year e Community Colleges indica uma medida de “incluir excluindo”.

O baixo custo das anuidades dos Community Colleges atrai estudantes que buscam cursos profissionalizantes, ou economizar por dois anos, e amplia o número de matrículas em instituições de educação pós-secundária. Mas o alto custo das anuidades dos 4-Year colleges mantém longe da educação superior “senior” aqueles que possuem baixo poder aquisitivo ou falta de “vocação acadêmica”.

Não por acaso, a Morrill Act, uma política de inclusão e de formação de elites, levou à criação de instituições como a Cornell University e o MIT. Já os Community Colleges, fruto de uma política de inserção social controlada, pouco permitem, de fato, a transferência de indivíduos de baixo poder aquisitivo para instituições destinadas às elites.

6 Conclusões

“Em suma, para a opinião pública norte-americana atual, não existe o conflito entre duas epistemologias, mas entre a América autêntica e seus inimigos”. Andrea Semprini (1999)

É muito usual nas mais importantes correntes da Ciência Política norte-americana, quase um senso comum, afirmar que nos Estados Unidos da América não existe um estado central forte e atuante – tanto em períodos da história mais remotos como em épocas mais recentes.

Como vimos ao longo deste trabalho, nos itens sobre a história da sociedade norte-americana e sobre a história da educação superior naquele país, as leituras que fizemos, os documentos e artigos a que tivemos acesso nos levam a crer que aquela imagem acima mencionada, do estado central “neutro”, se não for um mito (como afirma Toinet), trata-se de uma negligência por parte de historiadores e estudiosos (conforme Johnson), pelo menos no que diz respeito às políticas educacionais.

A análise de alguns momentos da história da educação superior norte-americana revela que o Estado desempenhou papel decisivo na criação, difusão e afirmação deste nível de ensino nos EUA.

Embora com funções diferentes, o Estado foi / é o responsável pelo fato de os Estados Unidos possuírem um dos maiores sistemas de educação superior no planeta.

No século XIX, em 1862, a Morrill Act – e algumas outras leis complementares e subsequentes – destinou terras federais para a criação de instituições de ensino superior que oferecessem, além dos cursos clássicos e táticas militares, cursos voltados para a agricultura e mecânica. Surgiram assim os A&M Colleges, iniciais que até hoje permanecem nos nomes de muitas IES.

Neste período (segunda metade do século XIX), a Morrill Act e as leis complementares funcionaram não apenas como uma política educacional, mas também como uma política de

expansão e ocupação territorial e como uma política de criação de uma elite nacional, até então inexistente.

Diversos colleges, universidades e centros de pesquisa hoje mundialmente respeitados são frutos da Morrill Act – é o caso do MIT e da Cornell University, resultados de uma política educacional que integrava um projeto de desenvolvimento nacional.

Falemos dos dias mais recentes.

Se hoje os EUA possuem o maior sistema de educação superior do planeta isso se deve em grande parte à atuação do poder público: União e estados. Do total de matrículas no ensino superior nos Estados Unidos, 76% estão no setor público.

A figura que se destaca no atual cenário da educação pós secundária norte-americana é a dos Community Colleges: instituições públicas, que oferecem cursos geralmente profissionalizantes de dois anos de duração, de baixo custo. Estas instituições fornecem diplomas de *Associate of Arts*, *Associate of Science* e *Associate of Applied Science* – dependendo do tipo de diploma adquirido pelo estudante, há a possibilidade de que o aluno transfira seus créditos para uma instituição com cursos de quatro anos, caso queira obter o diploma de *Bacharel*.

Os Community Colleges registram 36% do total de matrículas em educação superior nos EUA e 95% das matrículas em cursos de dois anos de duração, os 2-Year Colleges.

Diversos trabalhos e pesquisas que consultamos sobre a educação superior norte-americana indicam que estas instituições seriam a resposta dada pelo sistema de ensino superior ao pouco apego que os indivíduos teriam, naquele país, pelos estudos mais teóricos e acadêmicos.

Por serem instituições de educação pós-secundária mais voltadas para a formação profissional, por oferecerem cursos de curta duração que atendem ao mercado de trabalho diz-

se que os Community Colleges respondem exatamente aos anseios da população estadunidense: preparação profissionalizante rápida e com ingresso quase imediato em algum emprego. Assim, estes 2-Year colleges estariam a serviço de ideais intrínsecos à sociedade norte-americana: anti-academicismo, imediatismo e meritocracia.

Boa parte dos alunos dos Community Colleges já está empregada e busca estes cursos para se especializarem ou atualizarem. Embora exista a possibilidade de darem continuidade aos seus estudos, a imensa maioria dos estudantes destas instituições não efetiva transferência para um 4-Year college. Talvez não o façam porque de fato não pretendem adquirir o diploma de bacharel – para o qual teriam que cumprir disciplinas demasiado “acadêmicas” – mas talvez não se transfiram porque não podem arcar com os custos em uma faculdade ou universidade: as anuidades em 4-Year colleges chegam a custar mais que o dobro do preço das taxas de Community Colleges.

Ao contrário da Morrill Act, que fazia parte de um conjunto de medidas de incorporação territorial, de formação de uma elite nacional – e que acabou por representar certo rompimento do poder das elites locais – a expansão dos Community Colleges se dá quando já existe uma elite nacional consistente, que se vê obrigada a adotar medidas de integração de enorme quantidade de pessoas socialmente excluídas, que demandam inserção e direitos de cidadania.

Por tudo isso – a grande diferença das taxas entre 4-Year e 2-Year colleges; a necessidade de ingresso mais rápido no mercado de trabalho; o desinteresse pelo meio acadêmico, entre outras coisas – diz-se que os Community Colleges são uma maneira de “incluir excluindo”, pois fornecem formação superior, mas mantêm fora das instituições tradicionais aqueles indivíduos de baixo poder aquisitivo ou sem vocação para estudos mais “teóricos”.

Embora exista uma fórmula geral para o financiamento destas instituições (como aquela sugerida por Kerr: 1/3 pelo estado + 1/3 pelas localidades + 1/3 pelas taxas pagas pelos estudantes), a American Association of Community Colleges (AACC) apresenta dados um pouco diferentes:

42% do estado

23% das taxas pagas pelos alunos

18% de fundos locais (prefeituras, empresas, associações etc.)

5% de fundos federais

10% outras fontes.

Ou seja: pelo menos 47% do financiamento destas instituições advém do setor público – Estados e União. E as tarifas pagas pelos alunos não ultrapassam os 24% dos custos de um Community College.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, sobretudo após o ano de 1989, quando veio a público o documento com o receituário de medidas que ficou conhecido como “*Consenso de Washington*”, agências multilaterais fortemente influenciadas pelos Estados Unidos, como o FMI e o World Bank passaram a condicionar empréstimos aos chamados países em desenvolvimento a reformas institucionais como a redução do papel do Estado, bem como privatizações de serviços como a saúde, previdência social e a educação superior. Não precisamos nos alongar em demasia neste tema que, afinal, já está exaustivamente debatido e conhecido, pelo menos no meio acadêmico.

Lauglo lembra que o World Bank recomendava que apenas o ensino fundamental deveria ser público e gratuito – os ensinos médio e superior deveriam ser cobrados. Ao tratar especificamente da educação superior, Lauglo afirma que para o World Bank “a privatização é mais que um mero complemento. Financiamento privado e provedores particulares são a

principal ferramenta para assegurar, ‘em todas as regiões’, a sustentação fiscal da educação superior.” (Lauglo, p. 33)

É justamente esta recomendação, sobre a sustentação privada do ensino superior no mundo em desenvolvimento, e o choque desta recomendação com a realidade do financiamento de grande parte da educação superior nos Estados Unidos, que nos levou ao título deste trabalho: *Políticas de Educação Superior Norte-Americanas: faça o que digo mas não faça o que faço?*

A política de educação superior norte-americana depende fortemente da atuação dos estados e da União, seja na formulação de leis, seja no financiamento – direto ou indireto (na forma de descontos e isenções de impostos, bolsas de estudos, empréstimos para estudantes etc.). Os Estados Unidos possuem o maior sistema de educação superior de massas do mundo porque contam com a participação ativa do poder público.

Há no título um ponto de interrogação – e existe uma razão para ele.

Até aqui vimos a contradição sobre a participação do estado nas políticas educacionais existentes nos EUA e as recomendações de políticas educacionais privatizantes feitas por agências influenciadas pelos Estados Unidos para países em desenvolvimento.

Mas, como mencionamos, os textos do seminário do BID recomendam, em geral, a atuação do Estado para implementar instituições ao molde dos Community Colleges. Deve-se a isso o ponto de interrogação: agora existe uma recomendação que, aparentemente, não está em contradição com a realidade do modelo que a inspirou. Vimos, na introdução deste trabalho, que Christian Gómez-Fabíling explicita a necessidade da participação ativa do Estado – sua fala parece indicar que a falta de apoio financeiro a instituições de educação superior não passa desinformação dos Estados Latino-Americanos.

Em 1997, Cláudio de Moura Castro, assessor do Banco Mundial para Educação, escreveu um artigo intitulado “Ensino Superior Privado: eis a (falsa) questão”, em que critica intervenções do Estado que garantiam aos estudantes inadimplentes o direito de assistir às aulas. No mesmo artigo, Castro afirma que o credenciamento de cursos, outra ação do Estado, apenas “mostra a mão do controlador tentando controlar a qualidade mas, no fundo, limitando a concorrência.” (Castro, 1997, pp. 447-448)

Além de tratar a educação como um investimento individual, Castro identificou os alunos como clientes, e a educação como um serviço – limitado pelo terrível e incompetente Estado – que deveria ser prestado e regido pelo eficiente Mercado.

Em um ensaio sobre a viabilidade (ou não) do modelo dos Community Colleges como uma alternativa de educação pós-secundária para o Brasil, o mesmo Castro escreve que o governo deve assumir a responsabilidade fiscal e gerencial pelas inovações necessárias à democratização do sistema de educação superior brasileiro.

Nos EUA a educação superior, desde o século XIX até os dias atuais, está primordialmente no setor público. Mesmo (ou principalmente...) no período em que o World Bank recomendava a privatização deste nível de ensino nos países em desenvolvimento. Hoje, início do século XXI, o seminário promovido pelo BID traz propostas de implementação de instituições, inspiradas nos Community Colleges, que demandam decidida atuação do Estado.

Podemos dizer, com isso, que as políticas indicadas por agências de financiamento internacionais têm algo de quanto inconstantes e incoerentes. Apenas isso pode ser assunto para uma grande pesquisa. Não é o nosso tema.

Aqui cabe apenas apontar mais esta contradição (agora entre as recomendações antigas e recentes das agências internacionais) e lembrar que sabemos de alguns dos resultados das

políticas destas agências no sistema de ensino superior brasileiro. Mas, de novo, não é este o tema do presente trabalho.

O fato é que não podemos simplesmente transplantar um sistema educacional de um país rico e desenvolvido para países com altos índices de desigualdade social, desemprego e empobrecimento – causados, em parte, pelas reformas indicadas por agências multilaterais.

Trata-se de um modelo constituído em um país com formação histórica bastante diferente dos países da América Latina, com outros valores – e com outras características. Segundo a ONU⁶⁰, os EUA possuem GDP⁶¹ per capita de US\$ 34,788, enquanto o do Brasil é de US\$2,888.

É importante lembrar que mesmo que pareçam instituições adequadas aos ideais compartilhados pela sociedade norte-americana, existe muita controvérsia, dentro dos Estados Unidos, sobre o papel exercido pelos Community Colleges.

Se existe algum consenso acerca da educação superior no Brasil podemos dizer que é a necessidade de ampliação de vagas neste sistema.

Como aumentar as vagas no ensino superior se o estado está falido e a população empobrecida? Como fazê-lo sem aprofundar o abismo da escolaridade entre os mais ricos e os mais pobres?

Uma das soluções comumente indicadas é a cobrança de taxas, como nas instituições de ensino pós secundário dos EUA – tema de debates inflamados. Mas mesmo naquele país as tarifas pagas pelos estudantes não cobrem nem ¼ dos custos de um Community College.

⁶⁰ Dados disponíveis no endereço eletrônico das Nações Unidas:

<http://unstats.un.org/unsd/demographic/social/inc-eco.htm>

⁶¹ GDP: Gross Domestic Product, que é “the total unduplicated output of economic goods and services produced within a country as measured in monetary terms according to the United Nations System of National Accounts.”

De acordo com dados recentemente publicizados pelo IBGE, 13,3% do PIB brasileiro ficam com 1% (um por cento) da população, “quase tanto quanto metade dos habitantes do País”⁶².

Com tamanha concentração de renda, a imensa maioria da população não pode arcar com os custos da educação, seja fundamental, média ou superior. A cobrança de taxas pelo ensino de terceiro grau (ou de qualquer nível de educação) representaria um desestímulo para milhares de pessoas – e um empecilho que manteria outras tantas milhares longe dos diplomas superiores.

Há uma observação curiosa a respeito dos termos “rico” e “pobre” no Brasil: em nosso país a concentração de renda é tão acentuada que os dados apresentados pelo IBGE mostram que é possível que passe “por rico nas estatísticas quem vive com algo como US\$700,00 por mês, ao câmbio atual.”⁶³

O perfil socioeconômico de estudantes de IES privadas não é conhecido – mas, seguindo alguma lógica, indivíduos de baixo poder aquisitivo não podem pagar pelo ensino superior e, portanto, não ingressam em instituições particulares. Nem nas públicas, segundo o IBGE:

(...) a participação dos mais pobres nas universidades públicas é quase pífia. Os 20% mais pobres ocupam apenas 3,4% do total das vagas. (...) o processo de elitização começa no ensino médio, mas é acentuado na passagem para a universidade. Entre 15 e 17 anos, época em que se deveria cursar o ensino médio, quase um terço (29,2%) dos adolescentes que pertencem aos 20% mais pobres da população já não estão estudando mais. (GOIS, 2003.)⁶⁴

⁶² ESTADO DE SÃO PAULO, O. *Mesmo os “ricos” são “pobres”* Editorial, 16/06/2003. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.estado.com.br/editoriais/2003/06/16/editoriais002.html>

⁶³ ESTADO DE SÃO PAULO, O. *Mesmo os “ricos” são “pobres”* Editorial, 16/06/2003. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.estado.com.br/editoriais/2003/06/16/editoriais002.html>

⁶⁴ GOIS, Antonio. *Mais ricos dominam a universidade pública*. Folha de São Paulo, 13 de junho de 2003. Texto disponível no endereço eletrônico da Folha de São Paulo:

A cobrança de taxas reduziria ainda mais o número de jovens de baixo poder aquisitivo que poderiam tentar freqüentar instituições de ensino superior.

No Brasil, o que parece haver é um “círculo vicioso”: o jovem de baixa renda que consiga concluir o ensino médio dificilmente ingressará em um curso superior porque precisa começar a trabalhar. Provavelmente será subempregado, pois não possui um curso superior – e não poderá obter um diploma de terceiro grau, para ter um emprego de melhor remuneração, porque não terá como pagar por ele com seu salário de subemprego.

E existe algo que ainda não mencionamos: o crescente desemprego, que assola inclusive aqueles que possuem diplomas de algumas das melhores instituições de ensino superior brasileiras.

Como dissemos, não pretendíamos elaborar aqui um programa de reforma do ensino superior brasileiro, mas conhecer um pouco melhor o sistema de educação pós-secundária dos Estados Unidos, que inspira discursos e projetos por vezes acatados em nosso país, mas que é pouco conhecido por nós.

Feito isto, cabe aos que forem pensar em políticas educacionais para o Brasil conhecer este modelo, suas virtudes, especificidades e, é claro, seus problemas.

Bibliografia:

ABOITES, Hugo. Viento del Norte – TLC y privatización de la Educación Superior en México.

Mexico, DF: Plaza y Valdes Editores. (fotocópia encadernada)

ANDERSON, Charles Arnold. Where colleges are and who attends :effects of accessibility on college attendance: a report prepared for The Carnegie Commission on Higher Education, McGraw-Hill Book Co., N. York, 1972 (Carnegie Commission on Higher Education).

ARONWITZ, Stanley. The Knowledge Factory: dismantling the corporate university and creating the higher learning. Boston, US: Beacon Press, 2000

ARRETCHÉ, M. T. Emergência e desenvolvimento do Welfare State. Teorias explicativas. *BIB*, Rio de Janeiro, 39, 1995.

ASTIN, Alexander W. The invisible colleges : a profile of small, private colleges with limited resources, McGraw-Hill Book Co., N. York, 1972 (Carnegie Commission on Higher Education).

BACHRACH, P. and BARATZ, M.S. *Two faces of power*. In: Power – Critical Concepts vol. II. Edited by John Scott. London: Routledge, 1994.

_____ *Decisions and nondecisions: an analytical framework*. In: Power – Critical Concepts vol. II. Edited by John Scott. London: Routledge, 1994.

BARROW, Clyde W. Universities and the Capitalist State. Corporate Liberalism and reconstruction of American Higher Education, 1894 – 1928. The University of Wisconsin Press, 1990.

BELL, Norman T. et alii. Introduction to College life: meanings, values and commitment. Boston: Houghton Mifflin Company, 1966.

BEN-DAVID, Joseph – American Higher Education – direction old and new, McGraw-Hill Book Co., N. York, 1972 (Carnegie Commission on Higher Education).

_____ *Scientific Growth: essays on the social organization and ethos of Science*. Berkeley University Press, California, 1991.

_____ *O Papel do Cientista na Sociedade: um estudo comparativo*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira Editora/ USP, 1974.

BENJAMIN, Harold R. W. A Educação Superior nas Repúblicas Americanas. Trad. Vera Neves Pedroso. São Paulo: Editora Fundo de Cultura, 1965.

BOBBIO, Norberto et al. Dicionário de Política. 8. Ed. Brasília, DF: Editora UnB, 1995.

BRANDES, Stuart. American Welfare Capitalism: 1880 – 1940. University of Chicago Press, 1976.

BRASIL – Presidência da República – Câmara da Reforma do Estado: Plano Diretor da Reforma o

- Aparelho do Estado. Revista de Administração Pública, vol. 28, n. 3. Rio de Janeiro: FGV, julho/setembro de 1994.
- BURN, Barbara B. Higher education in nine countries: a comparative study of colleges and universities abroad, McGraw-Hill Book Co., N. York, 1971
- CHAUÍ, Marilena. "A Universidade Operacional". In: Caderno "Mais!", Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999.
- COIMBRA, Marcos. *Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais*. In: ABRANCHES, E. et alii (orgs.): Política Social e Combate à pobreza. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- CROSS, Jack L. Coordination and control of higher education in the United States and Brazil. Brasília: CAPES, 1979.
- DAHL, Robert. Poliarquia – Participação e Oposição. São Paulo: EdUSP, 1997.
- _____. Dilemmas of Pluralist Democracy – Autonomy vs. Control. New Haven, Yale University Press.
- DORIA, Francisco A. (coord.) et alii. A crise da Universidade. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1998.
- DRAIBE, Sonia. Uma nova Institucionalidade das Políticas Sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas e programas sociais. In: São Paulo em Perspectiva, vol. 11 (4) 03-15, 1997.
- DUNHAM, E. Alden. Colleges of the forgotten Americans: a profile of state colleges and regional universities, McGraw-Hill Book Co., N. York, 1969 (Carnegie Commission on Higher Education).
- ELSTER, Jon. Marx Hoje. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREITAG, Barbara. Escola, Estado e Sociedade. 3 ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FROOMKIN, Joseph (editor). The crisis in Higher Education. Montpelier, Vermont: Capital City Press, 1983. (fotocópia encadernada)
- GLEAZER JUNIOR, Edmund J. American Junior Colleges. American Council on Education, Washington, 1963.
- HELD, David. Political Theory and the modern state: essays on state, power and democracy. Cambridge, UK: Polity Press, 1993.
- IEA (Instituto de Estudos Avançados – USP) *A presença da Universidade Pública*. (janeiro/ 2000). Texto disponível no endereço eletrônico <http://www.usp.br/iea/unipub.html>
- JANNE, Henri. A Universidade e as Necessidades da Sociedade Contemporânea. Fortaleza: Edições UFC, 1981.

- KINTZER, Frederick C. *Middleman in Higher Education: Improving articulation among High School, Community College, and Senior Institutions..* London, Jossey-Bass, Inc. Publishers, 1973.
- LESLIE, Larry. *The value of higher education.* New York: ACEU : Macmillan, 1988.
- LEVY, Daniel C. Enmarcar el problema: como una educación superior cambiante abre la posibilidad de los colegios comunitarios en Latinoamérica. Presentado en el seminario sobre Nuevas Opciones para la educación superior en Latinoamérica: La experiencia de los "Community Colleges." Organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo y la Escuela de Posgrado de Educación de la Universidad de Harvard – Septiembre 4-8, 2000.
- MEDSKER, Leland L. *Breaking the access barriers :a profile of two-year colleges.* N. York: McGraw-Hill Book Co., 1971 (Carnegie Commission on Higher Education).
- MILLS, C. W. *A Imaginação Sociológica.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- MENAND, Louis. *College: The end of the golden Age.* Texto retirado do site "The New York Review of Books", 18 de outubro de 2001.
- MORAES, Reginaldo C. C. de. (1) "Universidade hoje - Ensino, pesquisa e extensão". In: *Educação e Sociedade*, ano XIX, n. 63, ago./ 1998.
- _____ (2) Políticas Públicas e neoliberalismo – nota crítica. In: *Educação e Sociedade*, 15 (49): 524 – 230, 1994.
- MORENO, Arley Ramos. "Universidade Operacional e Crítica Radical". *Revista da ADUNICAMP*, UNICAMP, Campinas, jun./ 1999.
- NORTH, Douglass. *Institutions, Institutional Change and Economic Performance.* UK, Cambridge University Press, 1990.
- OFFE, Claus e LENHARDT, Gero. *Teoria do Estado e Política Social: tentativa de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social.* In: OFFE, Claus. *Problemas Estruturais do Estado Capitalista.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- OFFE, Claus. Sistema Educacional, sistema ocupacional e política da educação – contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. In: *Educação & Sociedade*, n. 35, abril de 1990.
- OSTROM, Elinor. *Rational Choice Theory and Institutional Analysis: Toward Complementarity.* *American Science Review*, vol. 85, n.1, march/ 1991.
- PAIVA, Vanilda e RATTNER, Henrique. *Educação Permanente & Capitalismo Tardio.* São Paulo : Cortez, 1985.
- REYNOLDS, Larry and HESLIN, James M. *American Society: a critical analysis.* New York: David Mckay Company, 1973.

- RIBEIRO, Maria das Graças M. Educação Superior Brasileira: Reforma e diversificação institucional. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.
- THELEN, Kathleen. Historical Institutionalism in Corporative politics. Annual Review of Political Science, 2: 369-404, 1999.

Referências Bibliográficas

- BRINT, Steven and KARABEL, Jerome. *The diverted Dream – Community Colleges and the promise of Educational opportunity in America, 1900 – 1985*. Oxford University Press, 1989.
- BRUBACHER, John Seiler and RUDY, Willis. *Higher education in transition: a history of American colleges and universities : 1636-1956*, Harper & Row, N. York, 1958.
- BURKI, Shahid Javed and PERRY, Guillermo E. *Beyond the Washington Consensus: Institutions Matter*. The World Bank, Washington D.C., nov. 1998.
- CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION. *Quality and Equality: new levels of Federal responsibility for higher education*. N. York: McGraw-Hill Book Co., 1968.
- _____. *The open-door colleges: policies for community colleges*. N. York: McGraw-Hill Book Co., 1970.
- _____. *New students and New places: policies for the future growth and development of American higher education*. N. York: McGraw-Hill Book Co., 1971.
- _____. *Higher Education: who pays? Who Benefits? Who should pay?* N. York: McGraw-Hill Book Co., 1973.
- CASTRO, Cláudio de Moura. Cláudio de Moura. “Ensino Privado ou Público: Eis a (falsa) questão”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, vol. 5, out.-dez./ 1997.
- _____. *Os Community Colleges: uma solução viável para o Brasil?* Unidade de Educação. Departamento de Desenvolvimento Sustentável. Banco Interamericano de Desenvolvimento. Dezembro, 1999.
- ESTADO DE SÃO PAULO, O. *Mesmo os “ricos” são “pobres”* Editorial, 16/06/2003. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.estado.com.br/editoriais/2003/06/16/editoriais002.html>
- GARZA, Leonardo La. *El financiamiento para las instituciones comunitarias de educación superior de los Estados Unidos: Perspectivas nacionales, estatales y locales*. Presentado en el seminario sobre Nuevas opciones para la educación superior en Latinoamérica: La experiencia de los “Community Colleges.” Organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo y la Escuela de Posgrado de Educación de la Universidad de Harvard – Septiembre 4-8, 2000.
- GOIS, Antonio. *Mais ricos dominam a universidade pública*. Folha de São Paulo, 13 de junho de 2003. Texto disponível no endereço eletrônico da Folha de São Paulo: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305ul3064.shtml>
- GÓMEZ-FABILNG, Christian. *El BID y la Educación Superior no universitaria*. Presentado en el

- seminario sobre Nuevas opciones para la educación superior en Latinoamérica: La experiencia de los "Community Colleges." Organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo y la Escuela de Posgrado de Educación de la Universidad de Harvard – Septiembre 4-8, 2000.
- HARPER, William R. *The Trend in Higher Education*. Chicago, University of Chicago Press, 1905.
- JOHNSON, Eldon L. Misconceptions About the Early Land-Grant Colleges. *Journal of Higher Education*, vol. 52, n. 4. Ohio University Press, 1981.
- KERR, Clark. *Os usos da universidade*. Fortaleza : Edições UFC, 1982.
- LAUGLO, Jon. *Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação* Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, n. 100, março/ 1997.
- LEE, Valerie E. and FRANK, Kenneth A. Student's characteristics that facilitate the transfer from two-year to four-year colleges. *Sociology of Education*, 1990, vol. 63, July.
- LUCAS, Christopher J. *Crisis in the Academy – Rethinking Higher Education in America*. New York, USA: St, Martin's Press, 1996.
- MASTER PLAN SURVEY TEAM. *A Master plan for Higher Education in California: 1960-1975*. Sacramento, CA: California State Department of Education, 1960.
- MARCHESE, Theodor. O Ensino Superior nos Estados Unidos no período pós-Guerra: expansão e crescimento. In: *Sociedade e Valores dos Estados Unidos*. Revista Eletrônica da USIA, vol. 2, n. 5, dezembro/ 1997.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro : Zahar, 1967.
- _____. *Política Social*, ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1967.
- McQUAY, Paul. Transferencia desde el colegio: del colegio comunitario a la universidad. Presentado en el seminario sobre Nuevas opciones para la educación superior en Latinoamérica: La experiencia de los "Community Colleges." Organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo y la Escuela de Posgrado de Educación de la Universidad de Harvard – Septiembre 4-8, 2000.
- MELLOW, Gail O. *The history and development of Community Colleges in the United States*. Presented at the Seminar on New Options for Higher Education in Latin America: Lessons from the Community Colleges Experience. Sponsored by the Inter-American Development Bank and the Harvard Graduate School of Education. September 4-8, 2000.
- MERTON, Robert King. *Sociologia – Teoria e Estrutura*. Trad. Miguel Maillat. São Paulo: Mestre

- Jou, 1970.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. “*A Sagrada Missão Pública*”. In: Caderno “Mais!”, Folha de São Paulo, 04 de junho de 2000
- RISTOFF, Dilvo. *O ensino pago na ponta do lápis*. In: Folha de São Paulo, 28 de setembro de 1998, página 4 – 2.
- _____ “*Privatização não faz escola*”; “*Boyer Comissão: o modelo americano em debate*”; “*A tríplice crise da universidade brasileira*”, todos artigos publicados em TRINDADE, Hégio (org.) *Universidade em Ruínas na República dos Professores – Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.*
- ROCHA NETO, Ivan. Ivan. *A universidade pública, a formação de quadros e o país.*” In: VELLOSO, Jacques (org.). *Universidade Pública: Política, Desempenho, Perspectivas*. Campinas: Papirus, 1991.
- ROSEMBERG, Morris. *Alógica da análise do levantamento de dados*. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, editora da Universidade de São Paulo, 1976.
- RUDOLPH, Frederick. *The American College & University: A History*. Athens, Georgia: University of Georgia Press, 1990.
- SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru, SP : Edusc, 1999.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. *A Democracia na América*. Tradução, prefácio e notas de Neil Ribeiro da Silva. 2 ed. Editora Itatiaia, Belo Horizonte; São Paulo, ed da Universidade de São Paulo, 1977.
- TOINET, Marie-France. *El sistema político de los Estados Unidos*. Fondo de Cultura Económica, México, 1994.
- WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1967.
- WESTMEYER, Paul. *A History of American Higher Education*. Illinois, USA: Charles C. Thomas Publisher, 1985.

Sites na Rede Mundial de Computadores:

American Association of Community Colleges - **AACC** :

<http://www.aacc.nche.edu>

Bibliography: Higher Education in the United States: An Encyclopedia

<http://www.higher-ed.org/heus/Bibliog.htm>

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching:

<http://www.carnegiefoundation.org>

U.S. Department of Education:

<http://www.ed.gov>

U.S. Information Agency - **USIA**

<http://dosfan.lib.uic.edu/usia/>

Youth for Understanding: programas de intercâmbios culturais - YFU

<http://www.yfu.com.br>

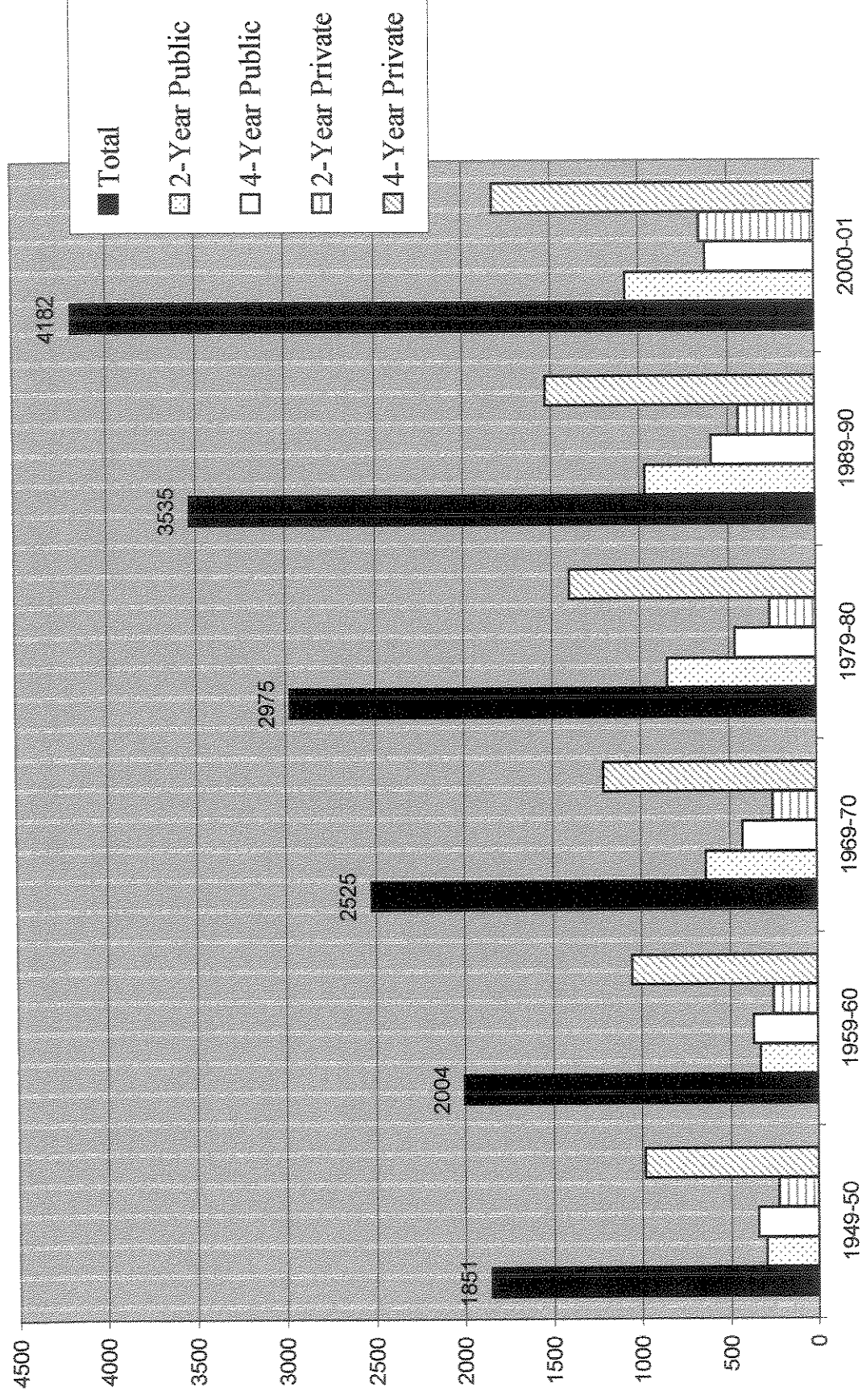
Anexo 1:

Evolução dos números de Instituições de Educação Superior nos Estados Unidos da América.

Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos no endereço eletrônico do Department of Education:

<http://www.nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/XLS/TAB244.xls>

Ensino Superior Norte-Americano: evolução



Interpretação do gráfico do anexo 1: evolução do número de IES nos EUA.

O Gráfico indicado no anexo 1 apresenta os dados do aumento do número das instituições de ensino superior nos Estados Unidos, entre os anos de 1949 e 2001.

Podemos perceber que houve um aumento no número global de instituições. É interessante notar quais instituições tiveram aumento mais representativo: foram as do tipo 2-Year públicas e as do tipo 4-Year privadas.

Isso significa dizer que os investimentos públicos em educação superior nos Estados Unidos não deixaram de acontecer nos últimos cinquenta anos, mas concentraram-se na implementação de instituições que oferecem cursos de dois anos de duração: foram criadas 779 instituições deste tipo entre 1949 e 2001.

Já o setor privado, que teve o maior aumento em número de instituições – fundaram 845 instituições a mais – concentrou seus investimentos nas instituições que oferecem cursos de quatro anos de duração.

Por que o setor público não investiu mais nas instituições do tipo 4-Year, deixando a ampliação por conta do setor privado?

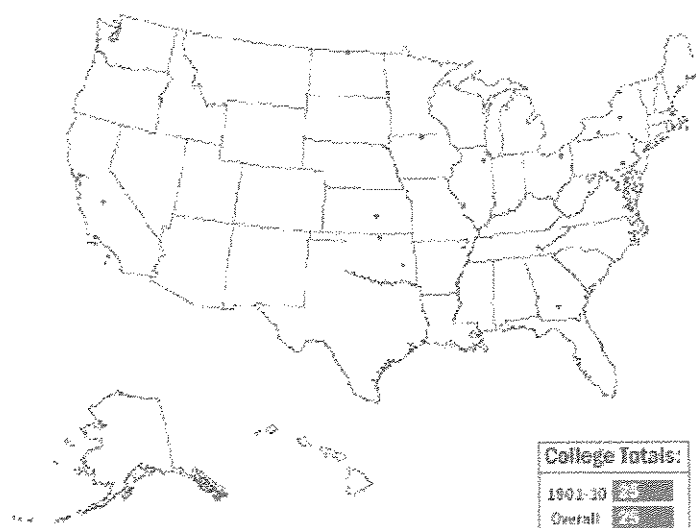
Parte desta discussão está presente no item sobre as críticas aos Community Colleges.

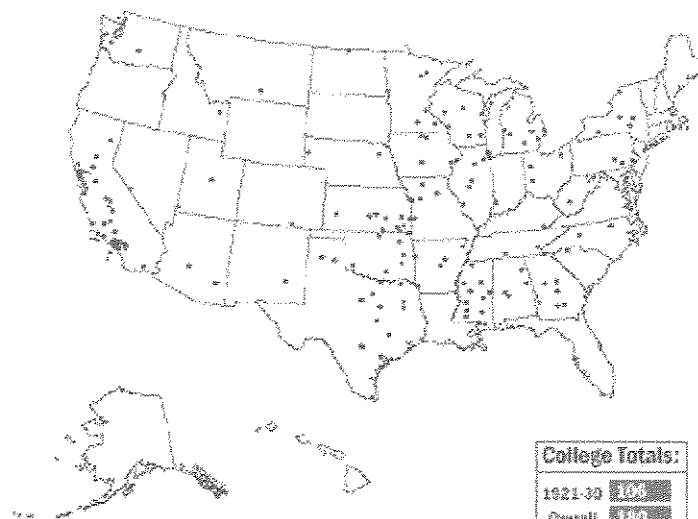
Anexo 2:

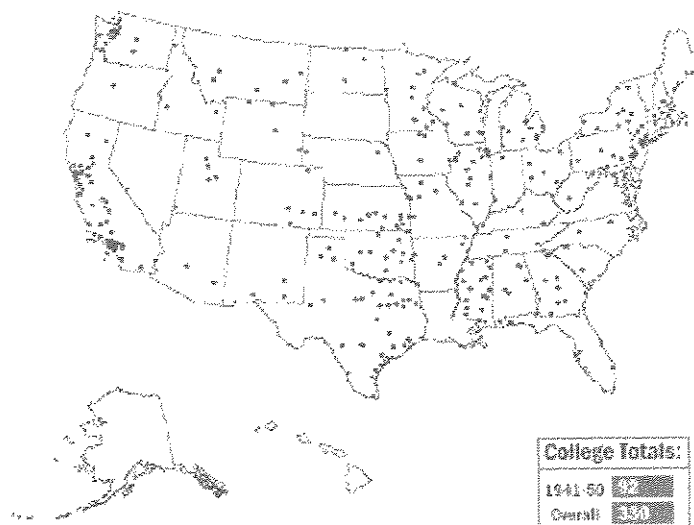
Evolução dos números de Community Colleges nos Estados Unidos da América.

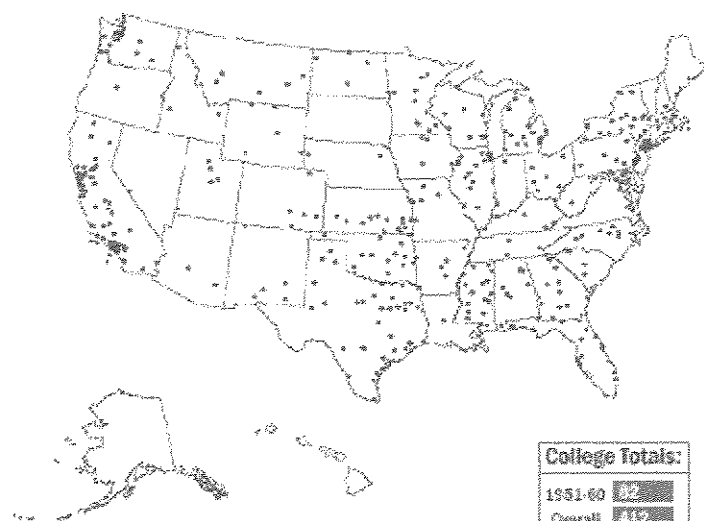
Mapas capturados no endereço eletrônico da American Association of Community Colleges:

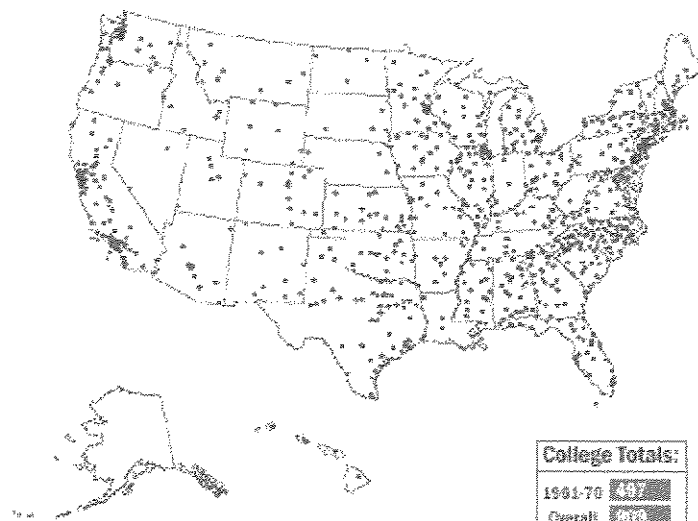
<http://www.aacc.nche.edu/Content/NavigationMenu/AboutCommunityColleges/HistoricalInformation/CCGrowth/CCGrowth.htm>

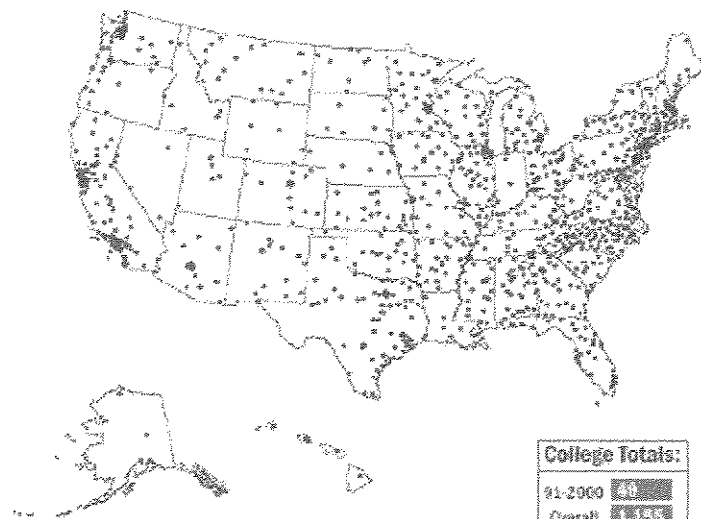












Anexo 3:

Números de Community Colleges em cada Estado dos EUA.

Dados disponíveis no endereço eletrônico da American Association of Community Colleges:

<http://www.aacc.nche.edu/Template.cfm?Section=Enrollment&template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=8920&InterestCategoryID=248&Name=Enrollment&ComingFrom=InterestDisplay>

Number of Community Colleges 2002

Updated 10/4/02

State	Public	Private	Tribal	Total
Alabama	27	2	0	29
Alaska	5	0	0	5
Arizona	19	1	2	22
Arkansas	23	1	0	24
California	111	13	1	125
Colorado	15	0	0	15
Connecticut	12	4	0	16
Deleware	1	0	0	1
Florida	28	4	0	32
Georgia	32	5	0	37
Hawaii	7	2	0	9
Idaho	4	0	0	4
Illinois	49	9	0	58
Indiana	3	2	0	5
Iowa	15	6	0	21
Kansas	21	3	1	25
Kentucky	18	2	0	20
Louisiana	11	0	0	11
Maine	8	2	0	10
Maryland	18	1	0	19
Massachusetts	17	8	0	25
Michigan	28	2	1	31
Minnesota	29	3	3	35
Mississippi	16	2	0	18
Missouri	14	5	0	19
Montana	8	0	7	15
Nebraska	7	0	2	9
Nevada	4	1	0	5
New Hampshire	4	3	0	7
New Jersey	19	2	0	21
New Mexico	15	0	2	17
New York	45	19	0	64
North Carolina	58	3	0	61

North Dakota	5	0	5	10
Ohio	34	6	0	40
Oklahoma	15	0	0	15
Oregon	17	1	0	18
Pennsylvania	19	9	0	28
Rhode Island	1	1	0	2
South Carolina	17	2	0	19
South Dakota	4	1	4	9
Tennessee	13	5	0	18
Texas	66	6	0	72
Utah	5	1	0	6
Vermont	2	2	0	4
Virginia	23	2	0	25
Washington	33	1	1	35
West Virginia	12	1	0	13
Wisconsin	17	0	2	19
Wyoming	7	0	0	7
*Outlying Areas	11	5	0	16
Totals	992	148	31	1171

* Outlying areas include American Samoa, Federated States of Micronesia, Guam, Marshall Islands, Northern Mariana Islands, Palau, and Puerto Rico.

Dados obtidos no seguinte endereço eletrônico:

<http://www.aacc.nche.edu/Template.cfm?Section=Enrollment&template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=8920&InterestCategoryID=248&Name=Enrollment&ComingFrom=InterestDisplay>

Anexo 4:

Variações do número de créditos requisitados para transferência de Community College para 4-Year College

Coconino Community College, Arizona:

<http://www.coco.cc.az.us/collegecatalog/cat99/Gened/AGECs.htm>

Wayne Community College - North Carolina

<http://www.wayne.cc.nc.us/catalog/degreepgms/AAAFAS.htm>

[CCC Home](#) | [Catalog Home](#) | [General Education Courses](#) | [Guidelines for Transfer](#)

AGEC-A

AGEC-B

AGEC-S

Arizona General Education Curriculum – A (AGEC-A)

AGEC-A is a 35-credit lower division general education curriculum block that fulfills the lower division general education requirements of liberal arts majors (e.g., Anthropology, Social Science, Fine Arts, Humanities).

General Education Requirements - 35 Credit Hours

Composition: 6 credit hours

- ENG 101 College Composition I (3)
- ENG 102 College Composition II (3)

Mathematics: 3-5 credit hours

- MAT 142 Applications of College Algebra (3) or higher

Arts/Humanities: 6-9 credit hours

Courses from 2 or more disciplines must be selected from the approved general education courses in the Arts/Humanities category.

Social/Behavioral Sciences: 6-9 credit hours

Courses from 2 or more disciplines must be selected from the approved general education courses in the Social/Behavioral category.

Physical/Biological Sciences: 8 credit hours

Any 2 courses may be taken from the Physical/Biological Sciences category.

Options*: 0-6 credit hours

General Education Options may be selected from the above categories or from the Options category

*0-6 hours may be taken in the Options category as needed to complete the minimum 35 hours required for the AGECE.

Special Requirements

Each Special Requirement must be met within the General Education Requirements

- Intensive Writing/Critical Inquiry
- Ethnic/Race/Gender Awareness
- Contemporary Global/International Awareness or Historical Awareness

Arizona General Education Curriculum – B (AGEC-B)

AGEC-B is a 35-credit lower division general education curriculum block that fulfills the lower division general education requirements of business majors (e.g. Business Administration, Computer Information Systems)

Note: Associate in Business degree core courses may not be used to satisfy AGECE-B requirements.

General Education Requirements - 35 Credit Hours

Composition: 6 credit hours

- ENG 101 College Composition I (3)
- ENG 102 College Composition II (3)

Mathematics: 3 credit hours

- MAT 212 Business Calculus (3) or higher

Arts/Humanities: 6-9 credit hours

Courses from 2 or more disciplines must be selected from the approved general education courses in the Arts/Humanities category.

Social/Behavioral Sciences: 6-9 credit hours

Courses from 2 or more disciplines must be selected from the approved general education courses in the Social/Behavioral category.

Physical/Biological Sciences: 8 credit hours

Any 2 courses may be taken from the Laboratory Sciences category.

Options*: 0-6 credit hours

General Education Options may be selected from the above categories or from the Options category

*0-6 hours may be taken in the Options category as needed to complete the minimum 35 hours required for the AGECE.

Special Requirements

Each Special Requirement must be met within the General Education Requirements

- Intensive Writing/Critical Inquiry
- Ethnic/Race/Gender Awareness
- Contemporary Global/International Awareness or Historical Awareness

Arizona General Education Curriculum – S (AGEC-S)

AGEC-S is a 35-credit lower division general education curriculum block that fulfills the lower division general education requirements of majors with more stringent mathematics and mathematics-based science requirements (e.g. Biology, Chemistry).

General Education Requirements - 35 Credit Hours

- ENG 101 College Composition I (3)
- ENG 102 College Composition II (3)

Mathematics: 5 credit hours

- MAT 220 Calculus and Analytic Geometry I (5) or higher

Arts/Humanities: 6-9 credit hours

Courses from 2 or more disciplines must be selected from the approved general education courses in the Arts/Humanities category.

Social/Behavioral Sciences: 6-9 credit hours

Courses from 2 or more disciplines must be selected from the approved general education courses in the Social/Behavioral category.

Physical/Biological Sciences: 8 credit hours

- BIO 184 Plant Biology (4) **and** BIO 190 Animal Biology (4), **or**
- CHM 151 General Chemistry I (4) **and** CHM 152 General Chemistry II (4), **or**
- PHY 161 University Physics I (4) **and** PHY 262 University Physics II (4)

Options* 0-6

General Education Options may be selected from the above categories or from the Options category

*0-6 hours may be taken in the Options category as needed to complete the minimum 35 hours required for the AGECS.

Special Requirements

Each Special Requirement must be met within the General Education Requirements

- Intensive Writing/Critical Inquiry
- Ethnic/Race/Gender Awareness
- Contemporary Global/International Awareness or Historical Awareness



Associate In Arts, Associate In Fine Arts, and Associate In Science Programs

Program Descriptions

The Associate Degree Programs in arts, science, and fine arts prepare students to transfer to a four-year college for a baccalaureate degree (B.A. or B.S.). Graduates of these two-year programs complete the academic requirements and develop the skills in analysis, interpretation, and communication necessary for transfer to a four-year institution.

Degrees Awarded:

- Associate in Arts Degree (AA)
- Associate in Science Degree (AS)
- Associate in Fine Arts Degree (AFA)
with concentrations in art, drama, and music

Requirements

- Completion of a minimum of 65 semester hours credit
- 2.0 grade-point average in program

Note

Transfer requirements vary among four-year colleges and universities; therefore, students need to obtain a catalog and relevant transfer information from the institution they plan to attend. Using this information, counselors and academic advisors at WCC assist students in planning their course of study.

For More Information

Call the College Transfer Counselor at (919) 735-5152, Ext. 268

College Transfer

Minimum Course Requirements (MCR)

To enroll in a senior institution in the University of North Carolina (UNC) System, students whose high school class graduated in 1990 or later must have completed the following high school requirements:

- Four (4) units of English (emphasizing grammar, composition, and literature).
- Three (3) units of mathematics (including algebra I, geometry, and algebra II or a higher level math for which algebra II is a prerequisite).
- Two (2) units of social studies (including one unit of US history).

- physical science, and at least one laboratory course).

In addition, it is recommended that prospective students complete at least two course units in one foreign language , and take one foreign language course unit and one mathematics course unit in the twelfth grade.

Transfer students that did not meet the University of North Carolina minimum course requirements at the high school level must do one of the following before transferring:

1. Earn an Associate of Arts Degree or an Associate of Science Degree
or
2. Complete at the college level all of the following:
 - Six (6) semester hours of English.
 - Six (6) semester hours of college level mathematics (Some universities will allow a college transfer computer course -CIS 110 or CIS 115 - to fulfill the second math requirement. Students should always check with the Admissions Office of the receiving institution.)
 - Six (6) semester hours of natural sciences.
 - Six (6) semester hours of social and behavioral sciences.

[View the North Carolina Comprehensive Articulation Agreement](#)

[Home](#) | [Catalog & Schedules](#) | [Catalog Index](#)

Updated: 09/02

Anexo 5:

Formando a Força de Trabalho

North Carolina Community College Sytem:

<http://www.ncccs.cc.nc.us/>



North Carolina Community College System

Preparing North Carolina's World-Class Workforce

Celebrating 40 years of "College That Really Works" for North Carolina

Welcome

[Home](#)

[What's New](#)

[Search](#)

[Contacts](#)

[Feedback](#)

[Colleges/Map](#)

[NCCCS](#)

[Directory](#)

[Calendar](#)

[Catalog](#)

[Links](#)

Saturday, May 31, 2003

200 West Jones Street Raleigh, NC 27603

919-733-7051 (Fax) 919-733-0680

[\(Get Directions to NCCCS\)](#)



**Students/
Potential Students**

**Business &
Industry**

**News &
Information**

**Administration/
Faculty/Staff**



Certain documents on our website are in .pdf format, which require the Adobe Acrobat Reader. This reader is offered free through Adobe and can be obtained by clicking on the graphic.

Anexo 6:

Transferência: medida de economia

Coconino Community College, Arizona:

<http://www.coco.cc.az.us/collegcatalog/cat99/Gened/gde4trnf.htm>

What is AGECE?

- AGECE stands for Arizona General Education Curriculum. AGECE is the best way to make your credits count for most transfer degrees.
- The purpose of AGECE is to provide students attending any Arizona public community college with the opportunity to build a general education curriculum that is transferable upon completion without a loss of credit to another Arizona public community college or university.
- AGECE is a statewide agreement between Arizona public community colleges and Northern Arizona University (NAU), Arizona State University (ASU), and the University of Arizona (U of A). Coconino Community College has begun implementing the AGECE starting the Fall of 1998.
- AGECE is a 35-credit block of lower division general education curriculum that fulfills the lower division general education requirements at any Arizona public community college or university.

Why complete an AGECE?

1. When you complete an AGECE, ALL admission requirements are waived at all Arizona public universities. This means that you are unconditionally admitted to any Arizona public university of your choice after completing an AGECE.
2. AGECE satisfies ALL lower division liberal studies requirements at all Arizona public universities.
3. For most majors, if you complete an AGECE and specific courses you need for transfer, you can enter any Arizona public university as a junior. Please see an advisor for more information.
4. Save \$\$ by completing your lower division liberal studies requirements at CCC! On the average, Coconino Community College's tuition rates are about 1/3 of the Arizona public universities' tuition.
5. Our classes are generally smaller than university freshman/sophomore liberal studies classes.
6. If you have some high school concurrent enrollment credits, and/or CLEP credits that satisfy our general education requirements, these credits can be counted toward an AGECE and will transfer to all Arizona public universities.

Why complete a CCC transfer degree?

All CCC transfer degrees result in an AGECE. Therefore, you get all the benefits of completing an AGECE and more!

- You may be able to transfer into the university as a junior. See an advisor for more information.
- You will have an associate degree, making you more competitive in the job market.

When might AGECE not be necessary?

Some university majors require you to take very specific courses from the beginning of your college education. See an advisor for these majors and to discuss your academic plan.

What happens if you don't complete an AGECE?

- You will need to meet ALL standard university admission requirements.
- You will need to complete university liberal studies requirements which may or may not be the same as Coconino Community College's general education requirements.
- Your general education courses will be evaluated one by one using the Course Equivalency Guide (CEG) instead of being transferred as a general education block, satisfying ALL lower division general education

Tips for Students Planning to Transfer

- See an advisor as soon as possible. The earlier you develop an educational plan with an advisor, the less of a chance you have of losing credits after transferring to an Arizona public university. Don't wait until you almost graduate to see an advisor.
- Explore your career interest to help you decide on a major early.
- Don't take any more than 64 transferable credit hours because all Arizona public universities accept only a maximum of 64 transferable credit hours.