

LUCAS, Cristopher J. American higher education: a history. New York: St. Martin's Griffin Press. 1996. 376 p.

Cristopher J. Lucas é professor do Ensino Superior e chefe de Departamento de Liderança, Aconselhamento e Fundamentos de Educação na Universidade de Arkansas, em Fayetteville. É autor também de oito obras já publicadas e, mais ou menos, cento e vinte artigos, tais como o mais recente sobre “Crisis in the academy: rethinking american higher education” — Crise na universidade: repensando a educação superior americana, também de 1996.

A obra está estruturada em quatro partes, subdivididas em nove capítulos, precedidos de agradecimentos e uma introdução e enfeixados, após o epílogo do nono capítulo, pelas notas explicativas, fontes e referências bibliográficas e um índice final.

Na introdução, o autor enumera as principais críticas que podem ser feitas ao sistema educacional americano e, em especial, ao ensino superior, não muito diferentes das que são feitas hoje ao sistema educacional brasileiro, apesar dos mundos diferentes em que ambos se encontram. Entre as principais críticas enumeramos as seguintes:

- 1) criticar as faculdades parece atitude tradicional desde a era colonial, passando pelo início do século XX e, mais recentemente, de modo mais estridente;
- 2) pesquisas mais recentes demonstram não ser asserção verdadeira que uma genuína qualidade educacional derive do prestígio e da reputação institucional, porque faculdades de menor prestígio podem ser abençoadas com instrutores e alunos de primeira linha;
- 3) similarmente, o mesmo raciocínio se aplica às outras asserções: bons professores são bons pesquisadores (e vice — versa), e métodos tradicionais — especialmente a leitura em particular — são meios efetivos de ensinar/aprender;
- 4) a aparente inabilidade das faculdades e universidades americanas em graduar mais de 50% dos alunos admitidos;
- 5) desde os anos 90, a afirmação de que a equalização de oportunidades tem sido tarefa desafiante, pois uma educação superior de massa coloca contradição entre sólidas habilidades dos estudantes e as oportunidades acadêmicas, diretamente ligadas ao padrão de vida de renda familiar;
- 6) o que fazer com a qualidade acadêmica, quando muitos candidatos despreparados são graduados e não es-

tudantes desistentes; 7) a complacência familiar com estudantes que “querem a credencial sem o conteúdo e o grau sem o conhecimento e o esforço que ele exige” (p. XII); 8) pesquisa realizada em 1993 demonstra que grande número de graduados é inábil em leitura, escrita, computação e solução de problemas, devido ao currículo optativo e fragmentado; 9) um perigoso desequilíbrio entre o que a sociedade necessita da educação superior e o que ela está efetivamente recebendo: “o século XXI necessita de expectativas mais altas” (p. XIII); 10) grandes transformações que ocorreram na última metade do século XX: de 1600 para 3400 instituições, sendo 1500 após 45; de algumas centenas de estudantes na década de 30 para 10 mil na década de 80 e 50 mil, atualmente; 1,5 milhão de estudantes na década de 40 para 13 milhões na década de 90; 11) profundas mudanças na composição estudantil: 60% masculina e 97% branca, principalmente das classes média e alta; 12) a partir de 1948, os veteranos de guerra foram responsáveis por uma grande expansão do ensino nas faculdades e universidades; 13) a partir de 1958, houve um aumento significativo do investimento federal na educação superior (após o lançamento soviético do Sputnik): prédios, bibliotecas, laboratórios e alojamentos; 14) nos anos 60 e 70, aumento do número de mulheres e negros e outras minorias nas faculdades; nos anos 60, o número de mulheres igualou-se ao dos homens: nos anos 90, 14 milhões de mulheres estudavam nos câmpus, sendo 45% com 25 anos e 300 mil com 50 ou mais; 15) outras mudanças significativas: metade dos estudantes estuda em tempo parcial e intermitente, sendo comum estudantes casados e pais solteiros com crianças; 16) os estudantes demonstram menos interesse por artes liberais e mais por pesquisa, treino profissional e técnico e serviço público; 17) a democratização das faculdades e universidades supõe admissões abertas e um caráter menos restritivo e elitista — os detratores lamentam a perda de “standard” e diluição do ensino superior; 18) o caráter radicalmente diferente da educação superior americana no final do século XX, devido a:

- identidade e funções das diferentes unidades (e não no sistema);
- expectativas e necessidades diferentes dos estudantes
- currículo mais variado e especializado;
- ligações entre atividades acadêmicas e ocupações ;
- mais liberdade e menos paternalismo, apesar do controle local, estadual e federal;
- expectativas e aspirações sociais mais insistentes e instrutivas;

Os últimos anos deste século oferecem oportunidade não para contrastar o presente desfavorável com um passado idilicamente imaginado, mas para criar

senso de contexto, em que continuidades e descontinuidades possam ser eficazmente examinadas.

São objetivos da obra, segundo o autor: “oferecer um histórico mais acessível, útil, principalmente aos não especialistas, sem contudo sacrificar o material essencial” (p. XIX), que foi devidamente sumarizado e esquematizado. O foco eurocêntrico não significa desprezo por outras culturas ao redor do mundo, porque o ensino superior americano cresceu como elaboração das tradições européias e inglesas, cujo “background” se encontra na civilização greco-romana e não na africana, hindu ou chinesa (influências posteriores) — porque as universidades americanas “são mais produtos de forças sociais e movimentos culturais europeus” (p. XXI).

A primeira parte — **Origens e antecedentes históricos** — está subdividida em três capítulos.

No 1º capítulo, “Educação superior na Antigüidade”, o autor relembra as origens do “ensino avançado” na Mesopotâmia, no Egito, na Grécia, caracterizando também o período helenístico, o romano e o cristão primitivo, enfatizando os filósofos da Grécia Antiga e suas diversas escolas filosóficas, que se iniciaram num pequeno espaço aberto no mercado, na praça pública ou nas colunas dos templos, para se organizarem, posteriormente, em escolas propriamente ditas, na Academia de Platão e no Liceu de Aristóteles.

No 2º capítulo, “Das escolas catedrais para as Universidades”, analisa mais detalhadamente as origens das universidades medievais, provenientes do desenvolvimento das primitivas escolas monásticas, catedrais, abaciais e também das palatinas, posteriores a Carlos Magno; também faz referências às guildas/nações, à educação feminina e às contribuições da universidade medieval quanto ao currículo ou plano de estudos, quanto às construções arquitetônicas e quanto às regalias e pompas. E também quanto à sobrevivência da nomenclatura da vida acadêmica (termos e títulos).

No 3º capítulo, “Academia pós-medieval: evolução e alienação”, o autor enumera as características do Classicismo e Humanismo italianos que deram origem ao Renascimento e suas influências na vida universitária, o Humanismo (Protestantismo de Lutero e Calvino), as origens do empirismo e da pesquisa científica com Francis Bacon; também analisa a “estagnação e sonolência da universidade” (p. 93), que tudo fez para simplesmente sobreviver, enquanto as nações da Europa guerreavam e pouco expandiam a educação.

A segunda parte — **Educação superior americana: Período formativo** — é composta dos capítulos 4 e 5.

No 4º capítulo, “American colonial college”, o autor relata como os puritanos criaram “uma cidade sobre uma colina, onde os olhos de todas as pessoas estarão sobre nós” (p. 103). As primeiras faculdades surgiram em Cambridge (1584), Harvard (1637), seguidas da de Yale (1701), Filadelfia (1740), Princeton (1746), Columbia (1754), Brown (1764), Ruther’s (1766), Darmouth (1769); todas elas tiveram como objetivos educar líderes cívicos e preparar clérigos competentes” (p. 105). Após a Revolução e o fim da guerra civil, quando o destino das faculdades parecia incerto, foram fixados os ideais republicanos, baseados nos princípios da virtude e da liberdade: “the business of education has acquired a new complexion by the independence of our country” (p. 113). A tarefa da educação adquiriu uma nova complexidade pela independência de nosso país. Outros itens tratados são: direção e controle universitário, supervisão acadêmica e vida universitária, atividades extracurriculares e a denominação da América como “uma terra de faculdades (a land of colleges)” (p. 116).

No 5º capítulo, “Desenvolvimento da universidade americana”, o autor relata como um período pós- guerra civil foi de “atividade sem paralelo, de modo real e palpável” (p. 139), que caracterizou a nova era da construção não só social e econômica como educacional; analisa, em seguida, os imperativos da mudança, as universidades estatais e municipais, a co-educação e as escolas femininas, as escolas de negros, o currículo eletivo, os estudos de graduação segundo o modelo alemão, a transição dos “colleges” para universidades e as dúvidas e dificuldades.

A terceira parte — **Educação superior americana: maturação e desenvolvimento** — compreende os capítulos 6º e 7º.

No 6º capítulo, “Academia americana no início do século XX”, inicia com a comparação entre o velho e o novo paradigma, tanto ao falar da diversidade de resultados (p.186), como das mutações que a “Normal School” sofreu ao evoluir para “State University”, destinada à preparação de professores; em seguida, trata da burocratização universitária, liberdade acadêmica, a vida dos estudantes no câmpus, inovações e experiências curriculares, tais como o “Chicago Plan”: o plano de estudos foi construído sobre a leitura e discussão das fontes originais, assim chamados grandes livros da civilização ocidental “great books — (p. 215). Finaliza o capítulo com considerações sobre a transformação dos “colleges” em universidades, pela expansão de seus cursos de graduação (p. 219).

No 7º capítulo, “Ensino superior pós-guerra na América”, trata da mudança de padrões de crescimento, do investimento governamental, do corporativismo, da educação superior para negros, das mudanças curriculares, do ativismo estudantil e do ensino geral e estudos liberais numa área de especialização; muito

da controvérsia sobre currículo universitário, afirma o autor, deve-se ao fato de que, numa era de especialização crescente, **também** deve ser preservada a educação generalista” (p. 248).

A quarta parte — **Mudanças e Questões Contemporâneas** — compreende os capítulos 8º e 9º.

No capítulo 8º, “Outra fase de descontentamento: as críticas”, o autor trata dos seguintes itens: educação geral reconsiderada, multiculturalismo, a controvérsia do “politicamente correto”, o carreirismo na universidade, especialização e fragmentação, a perda do senso comunitário, os padrões acadêmicos e a síndrome do “publique ou pereça” — *publish or perish*”, negligência da educação secundária e a integração do currículo; o novo sistema acadêmico estava melhor adaptado para preparar um vasto número de pessoas para colocação numa sociedade industrial: graduação, pesquisa e especialização foram as marcas das novas universidades” (p. 282). Citando Ortega y Gasset (**Mission of the University**): “a educação geral significa o desenvolvimento integral do indivíduo, ao lado de seu treino profissional: inclui civilizar seus propósitos de vida, refinar suas reações emocionais e amadurecer seu entendimento sobre a natureza das coisas de acordo com o melhor conhecimento de seu tempo” (p. 297).

No 9º capítulo, assim denominado “Epílogo: Retrospecto histórico”, o autor estabelece um “diálogo com o passado”, tecendo considerações sobre o ensino desinteressado, o poder e o governo das faculdades, a autonomia e a liberdade acadêmica, o conservadorismo curricular, os objetivos e ideais educacionais, a inclusividade e o “elitismo”, as convenções, ritos e rituais acadêmicos e o conhecimento como construção; há somente um conjunto perdurável de questões, ou seja, um número finito de problemas básicos e fundamentais — a função da instituição educacional na sociedade e, sobretudo, se sua contribuição é para servir a sociedade ou para modificá-la” (p. 299), pois, como afirma John Fiske, “conhecimento é poder e a circulação dos conhecimentos é parte da distribuição social do poder” (p. 314).

Maria Helena Grohmann Rodrigues de Paula