



Revista História da Educação

ISSN: 1414-3518

rhe.asphe@gmail.com

Associação Sul-Rio-Grandense de  
Pesquisadores em História da Educação  
Brasil

das Graças Ribeiro, Maria

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NORTE-AMERICANA: GÊNESE DE UM MODELO

Revista História da Educação, vol. 20, núm. 48, enero-abril, 2016, pp. 75-93

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321643254006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

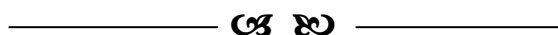
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## A EDUCAÇÃO SUPERIOR NORTE-AMERICANA: GÊNESE DE UM MODELO

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/56594>

Maria das Graças Ribeiro

*Universidade Federal de Viçosa, Brasil.*



### Resumo

Este texto tem como objetivo analisar, em uma perspectiva sócio-histórica, a constituição do sistema de educação superior nos Estados Unidos, no período entre o final do século 19 e início do século 20. Apoiado em revisão de literatura e consulta a outros documentos, conclui que a universidade é uma instituição tardia naquele país e assim como o seu sistema de educação superior, consolidado no período, está intrinsecamente marcada pelos padrões intelectuais e morais tornados então hegemônicos e que lhe imprimiram características até então exclusivas do mundo produtivo.

Palavras-chave: educação superior norte-americana, universidade norte-americana, educação superior e hegemonia, educação superior e americanismo.

### THE AMERICAN HIGHER EDUCATION: GENESIS OF A MODEL

### Abstract

The present work intends to analyze on a social-historical perspective the constitution of higher education system in the United States in the period between the late 19<sup>th</sup> century and early 20<sup>th</sup> century. Based on literature review and consultation others documents, it concludes that the university is a later institution in that country and as well as the higher education system, consolidated during this period, is intrinsically marked by intellectual and moral patterns that became then hegemonic and printed it with features until this time exclusive of the productive world.

Key-words: american higher education, american university, higher education and hegemony, higher education and americanism.

### LA EDUCACIÓN SUPERIOR NORTEAMERICANA: GÉNESIS DE UN MODELO

### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo el análisis sóciohistórico de la constitución del sistema de educación superior en Estados Unidos en el período entre fines del siglo 19 y comienzos del siglo 20. Com base en revisión de literatura y otros documentos, es posible concluir que la universidad es una institución tardia en ese país, por lo cual su sistema de educación superior, consolidado en

el período, está intrínsecamente marcado por los patrones intelectuales y morales que se han tornado hegemónicos y que le han impreso los rasgos otrora exclusivos del mundo productivo.

Palavras-clave: educación superior norteamericana, universidad norteamericana, educación superior y hegemonía, educación superior y norteamericanismo.

### **L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE NORD-AMÉRICAIN: GENÈSE D'UN MODÈLE**

#### **Résumé**

Ce travail vise l'analyse sociale historique de la formation du système d'éducation supérieure aux États-Unis de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle au début de 20<sup>ème</sup> siècle. Ayant pour base une révision de la littérature suivie de l'examen d'autres documentations, il est possible d'en conclure que l'université est une institution tardive dans ce pays et, aussi bien que son système d'éducation supérieure, dans la période choisie, elle a été profondément marquée par les modèles intellectuels et moraux qui ont devenu hégémoniques et qui les ont imprimés des caractéristiques jusqu'à cette époque exclusives du monde productif.

Mots-clé: éducation supérieure nord-américaine, université nord-américaine, éducation supérieure et hégémonie, éducation supérieure et americanism.

## Introdução

A educação superior norte-americana tem as suas origens nos *colleges*<sup>1</sup>, fundados sob a inspiração dos preceitos do protestantismo puritano, a partir do início do século 17. A universidade norte-americana, contudo, é tardia. Somente a partir da Guerra Civil de 1861 foi se constituindo um sistema de educação superior, no seio do qual emergiu a moderna universidade.

Apoiado em revisão de literatura e consulta a outros documentos<sup>2</sup>, o presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise sócio-histórica do processo de constituição e consolidação do sistema de educação superior norte-americano no período compreendido entre a década de 1860 até a década de 1920. O início do período é marcado não só pela Guerra Civil, mas pela assinatura do Morrill Act que pôs em cena o Estado como ator na área da educação superior norte-americana. Seu final é marcado pela consagração da educação superior de massa.

A vertente teórica que norteia o trabalho tem por base os estudos de Antonio Gramsci sobre o americanismo-fordismo. Esse binômio que trata da emergência de novos padrões intelectuais e morais que configuraram um projeto hegemônico remete-se às considerações de Gramsci sobre o patronato industrial dos Estados Unidos das primeiras décadas do século 20, visto como a vanguarda do capitalismo. Para o autor, as experiências então desenvolvidas na fábrica de Henry Ford criaram as condições que, “racionalizadas pelo desenvolvimento histórico”, facilitaram a racionalização da produção e do trabalho, combinando habilmente a força e a persuasão, vindo a “basear toda a vida do país na produção” (Gramsci (1976, p. 381).

Parte deste mesmo processo, examinado por Gramsci, a educação superior dos Estados Unidos sofreu uma metamorfose, escapando do controle eclesiástico e submetendo-se ao controle da grande empresa que lhe imprimiu características até então exclusivas do mundo produtivo.

## Os primórdios da educação superior nos Estados Unidos

Quando os primeiros britânicos se estabeleceram na América do Norte, a Europa estava submersa em intensos conflitos religiosos. Tentando escapar das interdições impostas muitos protestantes buscaram no novo continente refúgio para o livre exercício da fé e também a liberdade para erguer uma sociedade, cujos pilares fossem lançados sob os preceitos do protestantismo puritano. Com este intuito, no início do século 17, um grupo de colonos se estabelecia em New Plymouth, Nova Inglaterra, tendo redigido para reger suas vidas o Pacto de Mayflower, inspirado em ideias puritanas radicais. Pouco depois, outro grupo se fixou mais ao Norte, atraindo outros protestantes britânicos, de modo que no final da década de 1630 a região contava com uma população de, aproximadamente, vinte mil habitantes (Sellers; May; McMillen, 2003).

<sup>1</sup> O termo *college* será aqui utilizado por não haver termo correlato na língua portuguesa. Nos Estados Unidos, ele se refere a instituições que oferecem apenas a graduação ou a unidades responsáveis pelos cursos em nível de graduação nas universidades.

<sup>2</sup> Foram utilizados documentos que registram debates entre alguns dos principais educadores que protagonizaram as transformações na educação superior norte-americana ao final do século 19, além de atos legais e a consulta a sites de instituições mencionadas no trabalho.

Considerando a educação um instrumento fundamental para interpretar a vontade divina, os colonizadores do Massachussets destinaram uma quantia do orçamento da comunidade para a construção de uma instituição de ensino, o que resultou, em 1636, na inauguração de um *college*, que passaria a chamar-se, em 1638, Harvard College<sup>3</sup> (Cowley; Williams, 1991).

Na organização de Harvard estavam à frente muitos colonos graduados, a maioria vinda do Emmanuel College da Universidade de Cambridge, também fundada sob os auspícios dos puritanos. Harvard se constituiu como espelho da instituição britânica, adotando o seu currículo, destinado a formar o futuro clérigo. Para a sua direção a Corte Geral da colônia de Massachussets nomeou uma comissão de membros da própria Corte, que ganhou autonomia ao tornar-se, em 1642, o seu Board of Overseers.

A segunda instituição de educação superior nos Estados Unidos foi o College of William and Mary. Inaugurado em 1693, na Virgínia, por James Blair, um clérigo escocês anglicano. Esta foi a primeira instituição de ensino, em terras norte-americanas, a ser criada sob a chancela da coroa britânica. Já o terceiro *college* teve a sua história ligada à criação da colônia de New Haven, ao Sul de Massachussets, e incorporada à colônia de Connecticut, cuja Assembléia autorizou, em 1701, a criação de um collegiate school, em Saybrook, sob o controle dos puritanos. Em 1716 a instituição foi transferida para New Haven, tornando-se o New Haven College, o qual, em seguida, teria o seu nome mudado para Yale College. Foi de Yale que saiu Jonathan Dickinson, fundador e primeiro diretor do College of New Jersey. Criado, em 1746 o College foi transferido para Newark, onde permaneceu até 1756, sendo então transferido para Princeton, nome que, mais tarde, o identificaria.

O quinto *college*, o College of Philadelphia, atual University of Pennsylvania, teve as suas origens nas intenções de cidadãos daquela localidade de criar uma escola de caridade para crianças pobres. Mais tarde a instituição foi transformada na Publick Academy in the City of Philadelphia e, finalmente, em 1755, no College and Academy of Philadelphia.

A despeito de a atual Columbia University proclamar-se a quinta mais antiga instituição norte-americana de educação superior, os estudiosos apontam o King's College, fundado em 1754 e que lhe deu origem, como o sexto *college* criado no período colonial<sup>4</sup>. Com isto, o College of Rhode Island, atual Brown University, o Rutgers College, fundado como Queen's College, que é a atual Rutgers University, e o Dartmouth College seriam os últimos dos nove *colleges* criados nas antigas colônias britânicas que hoje constituem os Estados Unidos.

Os *colleges* norte-americanos seguiam os padrões britânicos, organizando-se como instituições voltadas para uma educação baseada no ensino religioso e das línguas clássicas, predominando os *colleges* residenciais com tutorado dos docentes, sendo a sua contribuição moral tão importante quanto a intelectual (Charles; Verger, 1996)<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> A nova denominação constituía uma homenagem a John Harvard, jovem puritano, que fizera à instituição uma doação significativa em moedas e livros.

<sup>4</sup> Sobre essa reivindicação, consultar o site da instituição: [www.columbia.edu](http://www.columbia.edu).

<sup>5</sup> Dos nove colleges coloniais, sete são atualmente universidades membros da famosa Ivy League, como é chamado o grupo de oito instituições privadas frequentadas pela elite norte-americana. São elas: a Brown University, Columbia, Dartmouth, Harvard, Princeton, University of Pennsylvania, Yale.

Cowley e Williams (1991) apontam como outras características dos *colleges* a graduação com vistas à uma educação ampla<sup>6</sup>, a existência de unidades de instrução unitária e uma administração organizada com base nos governing boards. Esses organismos eram constituídos por membros externos à instituição, escolhidos por critérios estabelecidos em seus estatutos. Para dirigir diretamente o *college* havia a figura de um presidente, o qual estava submetido à supervisão do governing board<sup>7</sup>.

Motivações religiosas estavam na origem de todos os nove *colleges*. Os puritanos estiveram à frente da criação de Harvard, de Yale e do Dartmouth College. Os anglicanos, na criação do Willian and Mary, do King's College e do College da Filadélfia, assim como o College de New Jersey sob a influência dos presbiterianos. Os batistas estiveram na origem do Rhode Island College e reformadores alemães à frente do Queen's College.

De todo modo, nem sempre os colleges foram fiéis aos preceitos religiosos que nortearam a sua criação. Em Harvard, por exemplo, John Leveren, presidente da instituição em 1708, abandonou a ortodoxia puritana, adotando princípios religiosos menos rígidos, o que acabou por desencadear reações entre puritanos com ascendência em outras instituições de ensino, os quais procuraram impedir que novos desvios ocorressem.

As preocupações dos puritanos podem ser melhor compreendidas no cenário vivido pelas colônias inglesas na América do Norte, quando ali chegavam os ecos do Iluminismo europeu: a criação de jornais e de clubes para debates, o aparecimento de livrarias e de bibliotecas particulares foram tomadas como ameaça (Sellers; May; McMillen, 2003).

Não era apenas o cenário intelectual das colônias britânicas na América que ia se modificando. A economia colonial prosperava e, com a riqueza, a religião foi perdendo os seus rigores. A esse quadro contrapuseram-se os devotos mais fervorosos do protestantismo. Um movimento religioso revivalista que era então deflagrado, na Inglaterra e em alguns outros países europeus, logo encontrou seguidores em solo norte-americano, onde se desenvolveu de forma mais intensa. O Great Awakening, como ficou conhecido, uniu a população mais pobre das colônias contra a igreja anglicana e, conseqüentemente, contra a coroa britânica, alimentando, conforme observam Cowley e Williams (1991), o sentimento de autonomia do povo norte-americano e, desse modo, contribuindo na preparação do clima que antecedeu a Guerra de Independência.

Tanto Cowley e Williams (1991) quanto Sellers; May e McMillen (2003) destacam o papel do Great Awakening<sup>8</sup> na história da educação norte-americana, particularmente da educação superior. Para os autores o Great Awakening foi decisivo no aparecimento do Yale College, do College of Rhode Island e do Rutgers College e, ainda, do Dartmouth College, o qual teria surgido no contexto do movimento revivalista a partir de um projeto humanitário do reverendo Eleazor Wheelock que pregava por toda a Nova Inglaterra.

Vale notar que o Dartmouth College ficou intrinsecamente ligado à questão da autonomia acadêmica e ao problema da relação entre o público e o privado na educação

<sup>6</sup> O ensino nos *colleges* estava organizado em torno das chamadas artes liberais, isto é, um ensino de cunho propedêutico que desprezava a formação técnica.

<sup>7</sup> O termo governing board será mantido no original em inglês por não haver termo similar na língua portuguesa (o termo quadro de dirigentes não expressa a verdadeira natureza destes organismos). Além dessa designação, há outras, como boards of overseers ou boards of trustees.

<sup>8</sup> Para Sellers, May e McMillen (2003), o auge do Great Awakening nos Estados Unidos se deu nas décadas de 1730 e 1740. Um segundo Great Awakening teria lugar naquele país nas primeiras décadas do século 19.

superior dos Estados Unidos, em razão de um episódio conhecido como o Dartmouth College Case. O fato foi gerado por desentendimentos entre John Wheelock, presidente da instituição, e o seu governing board, que decidiu destituí-lo. Entendendo ser o College uma instituição da alçada do governo estadual, que o mantinha, John Wheelock recorreu ao governador de New Hampshire para garantir a sua autoridade. Não obstante tenha contado com o respaldo governamental e da legislatura daquele Estado, que o reconduziram ao cargo, Wheelock perdeu a direção do College face uma decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos, que deliberou pela soberania do board, argumentando que assim estabelecia o estatuto original da instituição. A interpretação da Corte foi determinante para consolidar o princípio da não interferência do Estado nas instituições acadêmicas, assim como foi fundamental para consolidar os governing boards das instituições como autoridade máxima sobre as mesmas.

Em que pese a relativa importância do Great Awakening para a Guerra de Independência, os Estados Unidos adotaram a separação entre a Igreja e o Estado em sua Constituição, a qual também isentou o governo federal de maiores responsabilidades com a educação.

Os debates em Washington, em torno da Constituição Federal, eram seguidos por debates voltados para a elaboração das constituições estaduais. Em 1779 Thomas Jefferson apresentou à legislatura da Virgínia uma proposta que defendia o suporte do Estado a escolas e *colleges*, a qual se concretizaria, oito anos mais tarde, com a edição da Northwest Ordinance<sup>9</sup>, que determinava ser a educação uma responsabilidade fundamental dos governos estaduais (Cowley; Williams, 1991).

A despeito do suporte público em alguns Estados e do aparecimento de novas instituições de ensino, ao final do século 18 a educação superior norte-americana era muito elitista. Na virada para o século 19, no entanto, foi pressionada no sentido de atender novas exigências da sociedade. Surgiram instituições voltadas especificamente para o ensino profissional<sup>10</sup>, como a academia militar de West Point, em 1802, e o Rensselaer Polytechnic Institute, primeira escola de engenharia civil do país, em 1826.

Por esta época muitos norte-americanos que voltavam de estudos na Europa, sobretudo, na Alemanha, dali traziam novas ideias e experiências acadêmicas que buscavam adotar em suas instituições. Uma dessas experiências diz respeito à tentativa de introduzir o princípio eletivo nos currículos. A primeira tentativa foi em Harvard, onde George Ticknor, ao ser admitido como docente, procurou adotar um sistema que permitisse aos estudantes escolher os temas de seu interesse dentro de um currículo expandido. Enfrentando resistências ao seu projeto Ticknor escreveu um apelo ao Harvard Board of Overseers, obtendo então a introdução de ofertas eletivas aos estudantes.

A ala mais conservadora de Harvard, no entanto, conseguiu reduzir o alcance da inovação de Ticknor, que somente seria viabilizada em sua totalidade em 1882, quando Charles Eliot assumiu a presidência da instituição. Deste modo, o princípio eletivo foi uma

<sup>9</sup> A Northwest Ordinance foi um Ato do Congresso dos Estados Unidos, para proteger os Estados do noroeste do país contra especuladores, definindo as suas linhas territoriais e estabelecendo determinados princípios políticos para regê-los.

<sup>10</sup> Ainda no século 18, apareceram os primeiros cursos de formação profissional, como o curso de medicina da atual University of Pennsylvania (1765) e o de Harvard (1782). Instituições voltadas exclusivamente para o ensino profissional, no entanto, somente apareceram nos Estados Unidos a partir do século 19.

inovação de outra instituição, então recém-criada, a Universidade da Virgínia. Esta, criada por Thomas Jefferson, em 1825, já nascia diferenciada ao organizar-se “como uma federação de sete departamentos paralelos chamados *colleges*. Eram eles: Línguas Antigas, Línguas Modernas, Matemática, Filosofia Natural, Filosofia Moral, Química e Medicina” e, posteriormente, Direito, cada um fixando os seus próprios currículos (Cowley; Williams, 1991, p.116, 117).

As reformas realizadas em Harvard e as inovações curriculares na Virgínia não apresentaram, contudo, impacto imediato sobre os *colleges*, principalmente sobre novos *colleges* que foram surgindo a partir da década de 1820 em decorrência de uma nova onda revivalista na Igreja, o segundo Great Awakening. Assim, na primeira metade do século 19, a maioria das instituições ainda era de *colleges* confessionais, nos quais, como afirma Eddy (1957), não havia bibliotecas nem laboratório, já que os experimentos eram então considerados incompatíveis com a fé. A Universidade da Virgínia, com a sua biblioteca, era uma exceção. Na verdade, as barreiras que tornavam os *colleges* meras instituições voltadas para uma educação geral, baseada no ensino religioso e das línguas clássicas, foram se rompendo de forma muito lenta.

### **A constituição do sistema**

Até a primeira metade do século 19 os Estados Unidos poderiam ser caracterizados como um país predominantemente agrícola, com mais de 80% de sua população vivendo no campo. Os pequenos fazendeiros pautavam a sua vida segundo a fé religiosa e viam as cidades com desconfiança, tomando a vida rural como moralmente superior. As cidades, a maioria ao longo da costa Leste, eram poucas. Até então a economia norte-americana tinha como base a produção de bens primários para a exportação. Somente a partir de meados do século ocorreu a sua dinamização, como resultado de um processo de aprofundamento da divisão do trabalho e de formação de um mercado interno integrado. Um elemento impulsionador nesse processo foi a chamada corrida para o Oeste. A produção de algodão para abastecer as exigências da indústria têxtil da Inglaterra também foi outro elemento dinamizador.

Na verdade a sociedade norte-americana teve como marco de sua modernização e industrialização o período que corresponde à Guerra de Secessão, no início da década de 1860. Somente a partir de então os Estados Unidos realizaram a sua revolução industrial, ao mesmo tempo em que modernizaram a agricultura, conheceram a urbanização, construíram uma rede de ferrovias que integrava o país, desenvolveram o comércio e formaram um setor financeiro.

O crescimento e a modernização produziram transformações na estrutura da sociedade. Até mais ou menos 1870 a sociedade norte-americana, constituída de um grande número de famílias de pequenos fazendeiros e pequenos empresários, reproduzia uma estrutura social na qual, não obstante as desigualdades, a riqueza era relativamente bem distribuída (Barrow, 1990). Com a ruptura dessa estrutura, os conflitos sociais se ampliaram. No que diz respeito à educação superior, as mudanças que aí ocorreram constituem uma das múltiplas faces do processo de profundas transformações que viveram então os Estados Unidos. A promulgação da Lei Morrill pelo Congresso, em 1862,



autorizando a venda de terras federais com a finalidade de subsidiar a criação de escolas superiores agrícolas, os *land-grant colleges*, marcou o início da presença do Estado na educação superior.

Cowley e Williams (1991) chamam a atenção para a importância da Lei Morrill no que se refere ao suporte público para o setor, observando que até 1862 os *colleges* eram predominantemente confessionais e as poucas universidades estaduais carentes de recursos. Na mesma linha Parsons e Platt (1968) apontam a importância do Morrill Act não só no que diz respeito ao financiamento público, mas também no que se refere ao processo de secularização da educação superior, já que a Constituição do país vedava suportes governamentais a instituições não seculares.

A partir de 1862 o Morrill Act e leis suplementares vieram garantir o financiamento da educação superior com fundos da União, estimulando ainda uma maior participação dos governos locais no financiamento das universidades estaduais. Desse modo, além do aparecimento de novas instituições, a lei contribuiu para a expansão e reestruturação de muitas instituições então existentes. Em Wisconsin e Minnesota, por exemplo, as universidades que já funcionavam com seus *colleges* literários, abriram junto aos mesmos os *colleges* agrícolas e de artes mecânicas, exigidos para a obtenção dos fundos. Em Massachusetts os fundos obtidos foram destinados ao Agricultural College, em Amherst, e ao Massachusetts Institute of Technology, em Boston<sup>11</sup>. Na Califórnia uma nova universidade foi criada com base na organização de *colleges* voltados para o ensino agrícola, as artes mecânicas, mineração, engenharia civil e letras. Em Indiana os fundos levantados com a venda das terras, somados a doações realizadas por John Purdue, contribuíram para a criação de um *college* agrícola, mais tarde transformado na Purdue University (Ferleger; Lazonic, 1994).

Nas décadas seguintes à edição do Morrill Act quase setenta instituições foram criadas como *land-grant colleges* ou universidades estaduais, principalmente no Oeste, conforme as exigências da lei, que previa como finalidade para as mesmas a educação da classe trabalhadora, com ênfase no ensino de ramos do conhecimento relacionados à agricultura e às artes mecânicas, envolvendo ainda os estudos clássicos e os estudos científicos<sup>12</sup>.

De todo modo, conforme observa Bowman (1962, p. 526), quando o Morrill Act foi aprovado, não ficou claro “o que exatamente os *colleges* deviam ser e fazer”. Muitos foram organizados como parte de universidades estaduais, mas não tinham professores preparados para o ensino agrônômico. A pressão para construir algo para ensinar acabou por produzir a pesquisa de um modo muito prático. Além da pesquisa aplicada, a difusão de conhecimentos por especialistas em Agronomia e Veterinária junto às comunidades locais foi outra prática que caracterizou aqueles estabelecimentos. Com a criação de estações experimentais, a partir do Smith Lever Act de 1914, a extensão agrícola tornou-se mais uma das atribuições daquelas instituições, as quais introduziram, conforme observa Bonnen (1998), a prática da prestação de serviço à sociedade como uma das funções da educação superior nos Estados Unidos.

<sup>11</sup> Posteriormente, a instituição mudou-se de Boston para Cambridge.

<sup>12</sup> O Morrill Act, nomeado *An Act Donating Public Lands to the Several States and territories which may provide Colleges for the Benefit of Agriculture and the Mechanic Arts*, está disponível em <[www.nal.usda.gov/morrill-land-grant-college-act](http://www.nal.usda.gov/morrill-land-grant-college-act)>.

Para muitos autores (Cowley; Williams, 1991; Ferleger; Lazonic, 1994; LaMay, 2001; Martin, 2001), o Morrill Act refletiu não só uma crescente demanda por ensino técnico e agrícola, mas também anseios de democratização da educação superior norte-americana até então moldada segundo o elitismo do modelo britânico.

Em 1890 um novo ato, chamado o segundo Morrill Act, oferecia uma verba suplementar aos *land-grant colleges*, contribuindo decisivamente para proporcionar aos negros norte-americanos o acesso à educação superior, uma vez que ficava vedada a concessão de fundos públicos a instituições que adotassem distinção de raça para o ingresso de seus estudantes. Ainda que se tenham notícias de estudantes negros frequentando instituições de educação superior, desde a década de 1830 até a Guerra Civil, esses eram casos isolados. Graças ao segundo Morrill Act, no entanto, foram criados, em 1896, o Colored Normal, Industrial, Agricultural and Mechanical Arts College do Sul da Carolina, atualmente South Carolina State University<sup>13</sup> e, em 1886, a State Normal School for Colored Persons, atual Kentucky State University<sup>14</sup>, que, como os nomes originais indicam, destinavam-se aos estudantes negros. Além disso, o acesso desses estudantes a *colleges* e universidades estaduais em várias regiões foi favorecido pela ampliação de vagas em instituições já existentes (Cowley; Williams, 1991).

Do mesmo modo, a criação das instituições *land-grant* foi da maior importância para garantir o acesso das mulheres à educação superior. Tendo como um de seus marcos a matrícula de um grupo de trinta e oito moças, entre os cento e um estudantes de Oberlin, em 1833, a educação para mulheres, até a Guerra Civil, voltava-se basicamente para a sua formação para o magistério em escolas secundárias (Bowman, 1962; Cowley; Williams, 1991).

No ano de 1862, os Estados Unidos contavam com, aproximadamente, 250 instituições de educação superior, dentre as quais 21 eram universidades (Charle; Verger, 1996). A partir de então, esse número cresceu em ritmo cada vez mais acelerado.

A universidade norte-americana, no entanto, é tardia. Enquanto as colônias espanholas viram nascer as suas primeiras universidades ainda no século 16 - Santo Domingo em 1538 e San Marcos em 1551 -, as colônias britânicas na América somente conheceram esse tipo de instituição e dois séculos mais tarde. Não obstante Harvard reivindicar a condição de mais antiga universidade do país, os estudiosos atribuem esse título à University of Pennsylvania, assim denominada quando o antigo *College* da Filadélfia recebeu, em 1779, esse estatuto<sup>15</sup>.

Para muitos, entretanto, não havia nos Estados Unidos, até meados do século 19, uma instituição verdadeiramente universitária. Na década de 1830, George Ticknor, por exemplo, afirmava que Harvard não passava de uma escola secundária (Cowley; Williams, 1991). Do mesmo modo, na década de 1850, Henry Tappan, dirigente da Universidade de Michigan, afirmava que em seu país não havia universidades. Para ele, ainda que algumas das instituições fossem assim chamadas, elas não mereciam o nome, pois não tinham “bibliotecas e material de ensino, geralmente nem o número de

<sup>13</sup> Essa instituição foi aberta aos estudantes brancos em 1966. Informação disponível em <[www.scsu.edu/aboutscstate/historyofscsstateuniver...](http://www.scsu.edu/aboutscstate/historyofscsstateuniver...)>. Acesso em 1º out. 2012.

<sup>14</sup> Transformada em *land-grant college* em 1890 e aberta a estudantes brancos em 1952. Informação disponível em [www.kysu.edu/about/.../historysettinguniqueness](http://www.kysu.edu/about/.../historysettinguniqueness)>. Acesso em 1º out. 2012.

<sup>15</sup> A instituição passou a chamar-se University of the State of Philadelphia e, posteriormente, University of Pennsylvania.

professores e de cursos de leituras, nem a ampla e livre organização” que as tornassem como tal (Tappan *apud* Cowley; Williams, 1991, p. 137). Para autores contemporâneos, como Cowley e Williams (1991, p. 137), “o nome universidade chegou primeiro na América em pensamento e planos durante a Revolução, mas o seu uso expressava esperança mais que realidade”.

Para alguns autores (Kerr, 1982; Cowley; Williams, 1991), o marco de referência da moderna universidade norte-americana foi a criação da Johns Hopkins University, em 1876, impulsionada pela filantropia de um magnata de Baltimore, cuja doação, segundo Feldman e Desrochers (2003), teria sido a maior até então realizada a uma instituição educacional nos Estados Unidos.

Daniel Coit Gilman, ex-aluno de Yale e um dos muitos estudantes que completaram os seus estudos em universidades alemãs, foi responsável pelo projeto de sua criação. Em seu discurso de posse como primeiro dirigente da instituição, Gilman chamava atenção para o fato de as primeiras instituições de ensino superior terem sido *colleges*, um tipo de instituição que, segundo ele, diferentemente da universidade, implicava mais restrição do que liberdade acadêmica e mais tutoria do que orientação docente<sup>16</sup>.

As atividades da Johns Hopkins começaram com a organização das disciplinas que foram agrupadas no Departamento de Filosofia, como Línguas, Matemática, Ética, História e Ciência para, posteriormente, organizar-se as faculdades de Medicina e de Direito. Baseado na experiência da universidade alemã, o plano traçado por Gilman para a Johns Hopkins tinha em vista, sobretudo, o ensino de pós-graduação e o desenvolvimento da pesquisa científica<sup>17</sup>.

“A ideia de *Hopkins* trouxe consigo”, segundo Clark Kerr (1982, p. 27), “a pós-graduação em níveis acadêmicos excepcionalmente altos para uma civilização que ainda era bastante nova e inexperiente”. Trouxe, além disso, a “influência preeminente do departamento; a criação de institutos e centros de pesquisa, de imprensas universitárias e de periódicos especializados de alto nível, além da ‘escada acadêmica’; e também a grande proliferação de disciplinas”. Destacando assim os traços germânicos da *Johns Hopkins*, Kerr observa que a experiência ali desenvolvida e o movimento do *land-grant college* se constituíram como “duas correntes” que acabaram por se tornar mais conciliáveis do que se podia crer (Kerr, 1982, p. 28).

Foi no período entre 1862 e 1900 que se configurou um sistema de educação superior nos Estados Unidos. Além do aparecimento dos *land-grant colleges*, grandes universidades foram criadas - afora a Johns Hopkins, destaca-se, no período, o aparecimento da Clark University, em 1889, primeira dedicada exclusivamente à pós-graduação nos Estados Unidos, da Stanford University, na Califórnia, em 1891, e da University of Chicago no ano seguinte.

A University of Chicago, nascida sob os auspícios da American Baptist Education Society e tendo como patrono o magnata do petróleo John D. Rockefeller, tornou-se uma

<sup>16</sup> O discurso de posse de Gilman à frente da instituição está disponível em <[webapps.jhu.edu/jhuni/verse/...hopkins/...jhu/dani...](http://webapps.jhu.edu/jhuni/verse/...hopkins/...jhu/dani...)>. Do mesmo modo, é possível consultar este e outros discursos proferidos em sua posse em Johns Hopkins University. Inauguration of President Gilman, february 22, 1876. Disponível em <[www.archive.org](http://www.archive.org)>.

<sup>17</sup> Gilman tinha originalmente o propósito de criar uma instituição voltada exclusivamente para os estudos pós-graduados. Pressões no sentido de que esta instituição desempenhasse papel de maior relevância na comunidade local levaram-no a incluir no projeto o ensino de graduação (Feldman; Desrochers, 2003).

das universidades mais modernas dos Estados Unidos. Concebida em moldes que lhe permitissem competir com as universidades europeias, seus planos originais, traçados por William Harper, ex-professor de Yale, que se tornou seu primeiro presidente, previam uma instituição inteiramente voltada para a pós-graduação, para a pesquisa e o ensino profissional, conforme o modelo das universidades alemãs. Contrariado por Rockefeller, Harper acabou combinando aquele modelo com um *liberal arts college*<sup>18</sup>. A Universidade, no entanto, projetou-se desde cedo no ensino da pós-graduação e na pesquisa. Criada ainda no século 19, a sua escola de pós-graduação impulsionou os estudos na área das Ciências Humanas, em especial, levando Chicago a tornar-se o berço da Sociologia nos Estados Unidos<sup>19</sup>. Além disso, como observa Coulon (1995), Harper atraiu para Chicago expoentes da Filosofia e da Psicologia, como John Dewey e George Herbert Mead, cujos nomes estão associados ao aparecimento do pragmatismo e do interacionismo simbólico.

Várias outras instituições aderiram ao padrão alemão de educação superior, o adotando em diferentes proporções e níveis. Em Harvard, por exemplo, Charles Eliot realizou, na década de 1890, uma profunda reforma, fortalecendo a pós-graduação e a pesquisa e consolidando o princípio eletivo, ao mesmo tempo em que atribuía à Faculdade de Artes e Ciências toda a responsabilidade pela educação não profissional em nível de graduação e de pós-graduação. Sua experiência foi seguida por outras grandes universidades como Cornell, Michigan, Columbia e Wisconsin.

A modernização da universidade norte-americana se fez em meio a um processo de germanização, desencadeado por estudantes que, voltando de estudos na Alemanha, procuraram reproduzir em suas instituições as experiências acadêmicas que haviam vivido. Desse modo, foram introduzidos laboratórios e bibliotecas, criaram-se institutos e centros de pesquisa e foram organizados programas de leituras e seminários, vislumbrando-se o aperfeiçoamento do quadro docente por meio da realização de pesquisas para a obtenção do título de doutor (Ph.D.)<sup>20</sup>.

Enquanto a Alemanha recebia estudantes norte-americanos, os Estados Unidos eram contemplados com professores visitantes alemães, no período entre 1905 e 1914, graças a um acordo de cooperação, firmado entre a Universidade de Berlim e as universidades de Harvard e Columbia, o qual também acabou beneficiando as universidades de Michigan, Califórnia, Berkeley e Cornell (Goldchmidt, 1992).

A força da presença germânica na universidade norte-americana pode ser ilustrada com o relato de Max Weber sobre a sua visita aos Estados Unidos, na primeira década do século 20. Convidado, na Universidade de Columbia, “para uma rodada de bebida tipicamente alemã, com sabres e tudo mais que nela acontece”, Weber (1989, p. 77), se mostrava impressionado com o interesse dos estudantes norte-americanos pelos ritos praticados por estudantes nas universidades da Alemanha.

O processo de modernização da universidade norte-americana se fez de modo conflituoso, sendo muitas as barreiras postas pelos defensores dos antigos *colleges* aos

<sup>18</sup> As informações sobre os planos de Harper estão em Cowley e Williams (1991). A instituição afirma, no entanto, que Harper pretendeu, desde o início, uma instituição que combinasse a graduação e a pós-graduação. A afirmação está disponível em: <[www-news.uchicago.edu/.../brief-history.html](http://www-news.uchicago.edu/.../brief-history.html)>.

<sup>19</sup> Os estudos sociológicos aí desenvolvidos, marcados pelo empirismo e voltados basicamente para os problemas urbanos e a busca de soluções para os mesmos, constituíram uma corrente do pensamento sociológico, mais tarde, identificada como Escola de Chicago.

<sup>20</sup> Os primeiros títulos de Ph.D nos Estados Unidos foram conferidos por Yale, em 1861, e por Harvard, em 1873.

projetos modernizadores. Resistindo às críticas à sua estreiteza acadêmica e sua ênfase no currículo religioso, lançadas por personalidades como Charles Eliot, os defensores daquelas instituições procuravam manter a estrutura curricular vigente, chegando mesmo a afirmar, como o fez Willian Harper, que os *colleges* tradicionais eram “a glória da vida espiritual na América” (Eliot et al., 1903, p. 86). Nesse embate, o projeto de universidade abraçado por Eliot foi se tornando hegemônico. Perdendo força, os *colleges* tradicionais buscaram então enfatizar o seu papel no ensino das artes liberais.

Na verdade, o modelo de universidade defendido por Eliot vinha coroar o processo de emergência de um complexo sistema de educação superior que tivera início após a Guerra de Secessão. O período que então se inicia, findando com o século, corresponde para Cowley e Williams àquele da diversificação. Além do aparecimento dos *land-grant colleges* e das primeiras instituições pós-secundárias com cursos de dois anos, outros novos tipos de instituição emergiram. Foram criadas escolas superiores vocacionais, como o Tuskegee Institute for Practical Training of Negroes, no Alabama, e o Rochester Atheneun, assim como o Technical Institute em Nova York, ao mesmo tempo em que muitas escolas normais foram convertidas em *colleges* de dois anos. No centro do sistema estava a *comprehensive university*, como foi chamado o modelo de universidade que, associando o ensino e a pesquisa, tem na sua base a graduação, constituída pelos *colleges* vocacionais e de ensino das artes liberais, à qual se aliam a pós-graduação e as escolas profissionais (Cowley; Williams, 1991).

Para Parsons e Platt (1968) o sistema norte-americano de educação superior, em sua diversidade e distinção, somente assumiu essa condição em razão de sua emancipação do controle religioso, nas últimas décadas do século 19. A partir de então foi se constituindo uma cultura de colegiado que iria consolidar-se a partir da Primeira Guerra. Segundo Hawkins (1999, p. 7), “essa cultura incluía eliminar departamentos preparatórios, tornado-os mais específicos e relaxar exigências curriculares, secundarizando a religião e encorajando uma vigorosa competição esportiva extracurricular”<sup>21</sup>.

A emergência da moderna universidade nos Estados Unidos foi a face de um processo multifacetado de modernização da sociedade norte-americana. Ela seria, conforme Barrow (1990, p.14), “um componente cultural da Revolução Industrial, relacionada à transformações na estrutura de classe e a culminação dessas grandes e perturbadoras mudanças nos movimentos de racionalização social da era progressiva”. Compreendida entre o início da década de 1880 e a Primeira Guerra Mundial, a chamada era progressiva foi marcada pela defesa de valores como eficiência e justiça social por setores da classe média, que reivindicavam maior controle das grandes empresas com a introdução nas mesmas da administração científica, o que levou a uma série de reformas nas instituições sociais, sendo escolas e universidades reorganizadas e expandidas.

Não obstante a emergência da moderna universidade antes da virada para o século 20, foi somente após a primeira década deste século que a pesquisa e a pós-graduação começaram a se consolidar nessas instituições. Antes, conforme observa Geiger (1993),

<sup>21</sup> A prática do esporte foi estimulada pelos reformadores do final do século 19 que acreditavam canalizar assim positivamente as energias dos estudantes, evitando protestos e conflitos entre os mesmos. Por volta da Primeira Guerra Mundial, o beisebol tornou-se paixão nacional e arrebatou os jovens estudantes. No período da Grande Depressão, a vida esportiva adquiriu dimensão gigantesca em todos os campi. (Cowley; Williams, 1991).

as condições para a pesquisa nas universidades dos Estados Unidos, em comparação com a situação alemã, eram primitivas. Geiger (1993) observa que, muitas vezes, os professores utilizavam seus próprios recursos ou recorriam a subscrições nas comunidades locais para garantir seus trabalhos de investigação. Ele lembra ainda atitudes como a de Eliot que solicitava regularmente aos benfeitores de Harvard que contribuíssem com os custos para as suas pesquisas, assim como Jacob Schurman de Cornell, que convidou seus benfeitores a contribuir com investimentos para cada um dos seus departamentos acadêmicos.

A filantropia foi quase sempre a via encontrada para abrir as portas à atividade científica nas universidades dos Estados Unidos. Além da Johns Hopkins foi graças à ação filantrópica que a pesquisa e a pós-graduação deslancharam em universidades como a Clark, Harvard, Yale e, especialmente, Chicago.

Em Yale foi criado o Yale Alumni Fund, que injetou recursos significativos no orçamento da instituição. Já em Harvard a contribuição de ex-alunos tornou-se uma fonte permanente de recursos. A University of Chicago foi uma das instituições mais beneficiadas por ações filantrópicas individuais. Tendo nascido sob os auspícios da American Baptist Education Society, recebeu de seu patrono, John D. Rockefeller, uma doação inicial de um milhão de dólares como suporte para um fundo permanente destinado à pós-graduação<sup>22</sup>. Foram ainda doados à instituição, logo após a sua inauguração, um observatório astronômico, um laboratório de física, um prédio especial para a química e um museu oriental (Sears, 1922).

A University of Chicago também foi decisiva para a criação de uma instituição de educação superior tipicamente norte-americana - os *junior colleges*. Eram instituições com cursos estruturados em dois anos, tendo origem em experiências adotadas, ainda no final do século anterior, em algumas universidades. A principal dessas experiências teve lugar em Illinois, onde foi criada uma escola pós-secundária com duração de dois anos paralelamente aos cursos de graduação da University of Chicago. Willian Harper, então seu dirigente, dividiu os quatro anos da graduação, designando os primeiros dois anos como *junior college* e os dois seguintes como *senior college*. Posteriormente a Universidade se constituiu em um eixo em torno do qual se organizaram escolas secundárias - instituições afiliadas - com dois anos adicionais em seus cursos. Essas instituições podiam ter os seus programas elaborados pela University of Chicago ou manter-se como instituições autônomas, com seus próprios *boards* sob a supervisão daquela universidade que conferiria aos seus egressos o título de Associate of Arts (Cowley; Williams, 1991).

Experiências similares às de Chicago ocorreram em várias outras universidades. Até a Primeira Guerra Mundial quatro tipos de *junior colleges* podiam ser encontrados: aqueles constituídos pela divisão dos primeiros anos das universidades, escolas normais que passaram a oferecer dois anos adicionais de estudos, escolas públicas secundárias e *colleges* privados que estenderam a duração de seus cursos (Cowley; Williams, 1991). Após a Guerra, a expansão dos *junior colleges* ocorreu de um modo sem precedentes

<sup>22</sup> Segundo John D. Rockefeller, as suas contribuições para a criação daquela universidade teriam sido o melhor investimento de sua vida. Informação disponível em <[www-news.uchicago.edu](http://www-news.uchicago.edu)>. Acesso em 20 out. 2012.

entre as instituições de educação superior em todos os Estados Unidos. Enquanto em 1918 as matrículas nessas instituições representavam 1,9% do total de matrículas na graduação, em 1938 esse percentual saltava para 17,6% (Levin, 1987).

Originalmente, os *junior colleges* ofereciam uma educação de caráter geral, na perspectiva de que o estudante seguisse adiante escolhendo uma especialização. A expansão das matrículas naquelas instituições, aliada à elevação dos custos para mantê-las, levou alguns educadores a questionarem a sua função e defenderem o ensino de caráter semiprofissional e terminal como sua finalidade, o que decorreu reformulações no seu currículo, ainda nos anos 1920. O seu programa foi então trocado por outro que enfatizava a formação em áreas consideradas semiprofissionais que não exigiam formação em nível superior e relacionadas a necessidades locais. Logo os *junior colleges*, chamados então *people's colleges*, foram tornando-se unidades autônomas com cursos de caráter terminal, passando assim a priorizar as necessidades da produção em detrimento das expectativas dos estudantes (Levin, 1987, p.163) <sup>23</sup>. No início da década seguinte, a American Association of Junior Colleges tornou uma meta a transformação dos *junior colleges* em instituições semiprofissionais, terminais e conectadas ao mercado de trabalho (Levin, 1987).

Não foram apenas os *junior colleges* que experimentaram grande expansão nas décadas de 1920 e 1930. Houve também aumento significativo no número de doutores. Na década de 1920 este número triplicou, tendo aumentado, na década seguinte, em cinquenta por cento (Geiger, 1993).

Segundo Levin (1987) o crescimento da educação superior foi estimulado por uma confluência de desenvolvimento econômico, social e intelectual que teria aparecido na virada do século e se intensificado após a Primeira Guerra Mundial. Observando que a educação superior começou a ganhar lugar de destaque no desenvolvimento da sociedade, Levin chama atenção para a relação entre a mesma e a cultura de aspiração que sempre marcou a sociedade nos Estados Unidos. Para o autor, o sonho americano de uma vida livre e feliz se manifestou no início do século 20 na busca individual por educação superior e pelas novas atividades oferecidas pelas instituições educacionais (Levin, 1987).

A partir da Primeira Guerra, as universidades norte-americanas foram assumindo novas características. Como observa Levin (1987, p. 19), as instituições não se contentavam mais apenas em educar, mas, “se organizavam para treinar, credenciar e conferir status social a seus estudantes”. Os currículos passaram então a ser organizados de modo a contemplar as atividades produtivas e novos temas passaram a ser ensinados nas mais diferentes instituições pós-secundárias aos mais diferentes tipos de estudantes. Além disso, tanto *colleges*, quanto universidades buscavam maior visibilidade, dedicando-se à atividades não necessariamente intelectuais. Barrow (1990) também enfatiza o papel assumido pela educação superior na construção de uma nova ordem social. Segundo ele, a cultura de aspiração com a explosão das matrículas, à qual Levin (1987) se refere, veio

<sup>23</sup> A partir da Grande Depressão, algumas destas instituições foram transformadas em institutos tecnológicos. Após a Segunda Guerra Mundial, os *junior colleges* passaram a ser chamados *community colleges*.

legitimar a institucionalização de um ideal corporativo na universidade. O ideal de racionalidade administrativa, explica o autor, foi então conciliado com demandas por educação mediante o mito da igualdade de oportunidades.

O fenômeno da educação de massa nos Estados Unidos, no que se refere à educação superior, expressa de forma contundente a emergência de um novo tipo de sociedade, acarretando, portanto, a emergência de novos padrões intelectuais e morais, nos termos de uma revolução passiva, conforme as análises de Gramsci (1976) ao estudar o fenômeno do americanismo-fordismo. Para o autor, o fenômeno das massas era “simplesmente a forma desse tipo de sociedade racionalizada, na qual a estrutura domina mais imediatamente as superestruturas” (p. 382).

A passagem da antiga para a nova ordem, no campo da educação superior, é abordada por Thorstein Veblen de modo cabal. Crítico feroz de seu tempo, Veblen chama atenção para a existência, até o final do século 19, de uma norma segundo a qual os *governing boards* das instituições eram, em grande medida, definidos pelo clero, que orientava as noções do que era certo ou errado em matéria de ensino. A partir do século 20 a situação era outra, tendo o clero sido substituído pelos engenheiros e magistrados. A lógica empresarial começou então a decidir o que o corpo docente podia ou não fazer, interferindo assim no trabalho acadêmico, cujo mérito não tinha condições de julgar (Veblen, 1918).

Decisiva na consolidação da nova ordem foi a entrada em cena de um novo ator no campo da educação superior: as fundações privadas, responsáveis por um novo tipo de filantropia na área educacional. Realizada, até o final do século 19, por ações individuais ou de ordens religiosas, conforme observa Sears (1922), a filantropia assumiu, mediante a ação das fundações que se constituíram como agências educacionais, um caráter empresarial. Dessas agências, a Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching - CFAT - e a General Education Board - GEB - foram as mais importantes como canais de mediação entre as instituições de educação superior e as grandes empresas<sup>24</sup>.

Fundada em 1906, sob os auspícios de Andrew Carnegie<sup>25</sup>, a CFAT era dirigida por um board of trustees, do qual participavam muitos dos dirigentes das universidades dos Estados Unidos, alguns vinculados ao quadro da diretoria de grandes empresas. Do mesmo modo, a GEB, criada por John D. Rockefeller, em 1903, tinha em sua diretoria eminentes banqueiros e industriais. Enquanto o trabalho da GEB estava mais voltado para as instituições do Sul do país, a CFAT atuava principalmente no Nordeste. A despeito de suas prioridades regionais, essas entidades atuavam articuladamente.

Tendo emergido sob a justificativa de criação de um fundo de pensão para professores das instituições privadas, a ser por ela gerido, a CFAT acabou por se constituir, na área da educação superior, como uma espécie de intelectual orgânico do empresariado do início do século 20.

<sup>24</sup> Essas fundações atuavam em cooperação com outras de menor importância como a Peabody Fund, a Slater Fund e a Phelps Stokes Fund, a primeira atuando na área de educação popular e as últimas dedicadas à educação de negros (Sears, 1922).

<sup>25</sup> Andrew Carnegie, imigrante de origem escocesa, tornou-se um magnata do ferro nos Estados Unidos. Ácido crítico da educação liberal nos *colleges*, criou em Pittsburg, em 1900, a *Carnegie Technical School*, a qual seria transformada no Carnegie Institute of Technology e, posteriormente, na Carnegie Mellon University.



Graças a atividades vistas como incidentais pela Fundação e consideradas, no ato que reconheceu a sua criação, como necessárias para a administração do fundo de pensão, a Carnegie obteve o poder de definir a configuração do sistema de educação superior nos Estados Unidos. Sob a justificativa de definir os critérios para a escolha das instituições que deveriam constar em seu plano, a CFAT desencadeou uma discussão que implicou na realização de *surveys*, de modo a estabelecer uma padronização daquelas instituições. Dada a ausência de coordenação quanto à diversidade de missão e metas em instituições agrupadas sob a mesma designação, a CFAT estabeleceu padrões mínimos de classificação. As universidades foram então definidas como instituições de pesquisa, voltadas para a pós-graduação e a educação profissional, assim como os *colleges* foram identificados como instituições de ensino de graduação com duas funções: promover a educação liberal e constituir-se como pré-requisito para a universidade. As instituições não identificadas como *colleges* ou universidades foram induzidas a assumir a condição de escolas secundárias, academias ou simplesmente *juniors colleges* (Barrow, 1990; Sears, 1922).

Os resultados dos *surveys* realizados pela CFAT levaram o seu presidente, Henry S. Pritchett, ex-dirigente do Massachusetts Institute of Technology, a considerar que à universidade norte-americana faltava eficiência, problema que, segundo ele, seria solucionado com a sua organização de acordo com os princípios empresariais.

Pritchett contratou então um estudo econômico da educação a Morris L. Cooke, um profissional da área de administração. Esse estudo, publicado pela CFAT em 1910, chamava atenção para os custos do ensino e da pesquisa e apontava para a necessidade de maior eficiência das instituições, as quais deveriam remunerar os seus professores considerando a sua produtividade individual com base em critérios mensuráveis (Barrow, 1990).

A CFAT converteu os estudos de Cooke em guias para estabelecer critérios com base nos quais seriam selecionadas as instituições que se candidatassem ao seu fundo de pensão. Considerando que o acesso aos mesmos permitia às instituições contar com um incentivo adicional para atrair profissionais renomados, Barrow (1990) observa que esses fundos contribuíram para a constituição de um mercado nacional de trabalho, ao mesmo tempo em que favoreciam os membros do sistema Carnegie com vantagens competitivas. Enquanto a CFAT induzia as instituições a realizarem reformas administrativas, vinculando a concessão do fundo de pensão ao cumprimento de determinadas exigências, a GEB injetava recursos naquelas instituições que pretendiam adotar o padrão apontado pela Fundação.

O aporte financeiro e o prestígio que as agências conferiam às universidades e aos docentes incluídos em seus programas levaram à adesão massiva aos seus projetos, cimentando assim a sua hegemonia não obstante a oposição de grupos ligados ao movimento populista do Oeste e Meio-Oeste do país, a partir de 1908, quando a CFAT modificou os seus estatutos para permitir às instituições públicas o acesso aos fundos.

Para vários autores (Barrow, 1990; Sears, 1922; Veblen, 1918), as fundações introduziram na educação superior os princípios que regem a grande empresa capitalista. Veblen (1918), por exemplo, afirma que padrões, ideais e procedimentos próprios da grande empresa passaram então a permear a vida acadêmica, afetando o seu pessoal e a sua rotina de ensino. Segundo o autor, a contínua mercantilização dos quadros das

instituições teria levado à valorização das aptidões empresariais em detrimento da capacidade acadêmica. Não obstante Veblen (1918) considere que houve exceções na adesão generalizada das instituições aos princípios empresariais e Barrow aponte iniciativas de organização do pessoal docente para enfrentar os conflitos produzidos pelo novo modo de gerir as instituições, é possível afirmar que, mediante os seus programas, a GEB e a CFAT tornaram a competição, a busca da eficiência e da produtividade a tônica no meio acadêmico.

Assumindo um padrão empresarial, o sistema de educação superior norte-americano foi se distinguindo em relação aos sistemas dos demais países. Mesmo a Alemanha, cuja educação superior constituiu a referência inicial para a construção da moderna universidade dos Estados Unidos, foi assimilando, já na primeira década do século 20, os seus padrões acadêmicos.

### Considerações finais

A educação superior nos Estados Unidos data do século 17, quando foram criados os primeiros *colleges*. Somente no início do século 19, no entanto, apareceram as primeiras escolas de formação profissional, às quais, a partir de meados desse século, vieram se juntar outros tipos de instituição, emergindo assim um sistema de educação superior. Engendrado no processo de profundas transformações que marcaram a consolidação dos Estados Unidos como nação, esse sistema teve como forças determinantes para a sua constituição o Morrill Act, que marcou a entrada em cena do Estado, até então ausente do campo da educação superior, e o enfraquecimento do poder eclesiástico sobre as instituições. No contexto de secularização, nasceu a moderna universidade.

Numa sociedade historicamente marcada pela debilidade da sociedade política <sup>26</sup>, nem o Estado passou a submeter ao seu controle as instituições de educação superior, nem a sociedade civil perdeu o seu domínio sobre as mesmas. Assumindo o lugar da Igreja, na década de 1920, o mundo dos negócios havia consolidado, com o consentimento ativo do meio acadêmico, um projeto hegemônico que tem como parâmetro de excelência a competitividade.

O fenômeno da educação de massa veio então legitimar a nova ordem, alimentando o ideário liberal de igualdade de oportunidades. O acesso se fez, contudo, de forma segmentada num sistema de educação superior moldado para acomodar as contradições sociais existentes.

### Referências

BARRROW, Clyde. *Universities and the capitalist state: corporate liberalism and the reconstruction of American higher education. 1894-1928*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1990.

BEM-DAVID. Joseph. *Centers of leargnin: Britain, France, Germany, United States*. New York: Mc Graw-Hill Book Company/Carnegie Comission on Higher Education, 1977.

<sup>26</sup> O conceito de sociedade política é aqui utilizado em oposição ao conceito de sociedade civil conforme Antonio Gramsci (1976).

- BONNEN, James T. *The land-grant college idea and the evolving of outreach university*. 1998. Disponível em <[www.adec.edu/clemson/papers/bonnen2.html](http://www.adec.edu/clemson/papers/bonnen2.html)>. Acesso em 30 jan. 2012.
- BOWMAN, M. J. The land-grant colleges and universities in human-resource development. *The Journal of Economic History*, v. 22, 1962, p. 523-546.
- CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: Unesp, 1996.
- COULON, Alain. *A escola de Chicago*. Campinas: Papirus, 1995.
- COWLEY, W.H.; WILLIAMS, D. *International and historical roots of American higher education*. New York and London: Garland Publishing, 1991.
- ECKEL, Peter D; KING, Jacqueline E. *An overview of higher education in the United States: diversity, access and the role of market place*. Washington, DC: American Council on Education, 2011. Disponível em <[www.acenet.edu/.../2004\\_higher\\_ed\\_overview.p...](http://www.acenet.edu/.../2004_higher_ed_overview.p...)>. Acesso em 30 jan. 2012.
- EDDY JR. Edward Danforth. *Colleges for our land and time: the land-grant idea in American education*. New York: Harper & Brothers, 1957.
- ELIOT, Charles W. *How to transform a college with one uniform curriculum into a university*. The elective system. 1885. Disponível em: <[www.higher-ed.org/resources/Charles\\_Eliot.html](http://www.higher-ed.org/resources/Charles_Eliot.html)>. Acesso em 4 jan. 2012.
- ELIOT, Charles W *et al. Present college questions: six papers read before the national educational association, at the sessions held in Boston. July, 6 and 7, 1903*. New York: D. Appleton and Company, 1903.
- FELDMAN, Maryann; DESROCHERS, Pierre. Research universities and local economic development: lessons from the history of the Johns Hopkins University. *Industry and Innovation*, v. 10, n. 1, 2003, p. 5-24. Disponível em <[shaqra.academia.edu/...Research\\_Universities\\_a...](http://shaqra.academia.edu/...Research_Universities_a...)>. Acesso em 29 nov. 2011.
- FERLEGER, Louis; William, LAZONICK. Higher education for an innovative economy: land-grant colleges and the managerial revolution in America. *Business and Economic History*, v. 33, n. 1, 1994, p. 116-128. Disponível em <[www.thebhc.org/publications/.../p0116\\_p0128.p...](http://www.thebhc.org/publications/.../p0116_p0128.p...)>. Acesso em 10 dez. 2011.
- FINCHER, Cameron. *The influence of britain and german universities on the historical developments of American universities*. U.S. Department of Education. 1996. Disponível em <[www.enc.ed.gov/ERICWEBPortal/recordDetail?>](http://www.enc.ed.gov/ERICWEBPortal/recordDetail?>)>. Acesso em 3 dez. 2011.
- GEIGER, Roger. Research, graduate education and the ecology of american universities: an interpretative history. In: ROTHBLATT, S; WITTROCK, B (eds.). *The european and american universities since 1800*. New York: Cambridge University Press, 1993, p. 234-262. Disponível em <[ed-share.edu.msu.edu/scan/ead/.../document34...-](http://ed-share.edu.msu.edu/scan/ead/.../document34...-)>. Acesso em 1º dez. 2011.
- GOLDSCHMIDT, Dietrich. Historical interaction between higher education in German and in the United States. In: TEICHLER, Ulrich; WASSER, Henry (eds.). *German and american universities: mutual influences - past and present*. Kassel: Werstattberichte Band 36, 1992, p.11-33. Disponível em <[www.ed.gov/ERICWEBPortal/record?>](http://www.ed.gov/ERICWEBPortal/record?>)>. Acesso em 1º dez. 2011.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

- HAWKINS, Hugh. The making of the liberal arts college identity. *Daedalus*. Journal of the American Academy of Arts and Sciences, v. 128, n. 1, 1999, p. 1-25.
- KERR, Clark. *Os usos da universidade*. Fortaleza: UFC, 1982.
- LAMAY, Craig L. Justin Smith Morril and the politics and legacy of land-grant colleges acts. In: GROSSMAN, Lawrence; MINOW, Newton. *A digital gift to the nation: fulfilling the promise of the digital internet age*. New York: The Century Foundation Press, 2001, p. 73-94. Disponível em <[www.community-wealth.org/article-la-may\\_p...](http://www.community-wealth.org/article-la-may_p...)>. Acesso em 30 nov. 2011.
- LEVIN, David O. *The american colleges and the culture of aspiration, 1915-1940*. Ithaca: Cornell University Press, 1987.
- MARTIN, V. Michael. The land-grant university in the 21st century. *Journal of Agricultural and Applied Sciences*, v. 33, n. 2, 2001, p. 377-380. Disponível em <[https://www.edu/president/.../Martin\\_Land\\_Grant\\_21st](https://www.edu/president/.../Martin_Land_Grant_21st)>. Acesso em 30 nov. 2011.
- PARSONS, Talcott; PLATT, Gerald M. Considerations on the american academic system. *Minerva*, v. 6, n. 4. London: CSF Publications, 1968, p. 497-523.
- SEARS, Jesse Brundage. *Philanthropy in the history of American higher education*. Washigton: Department of the Interior. Bureau of Education. Bulletin 26, 1922. Chapter IV- The late national period, 1865-1919, p.53-70. Disponível em <[www.archive.org](http://www.archive.org.../OISE/UTLibrary)> ... >OISE/UTLibrary>. Acesso em 10 jan. 2012.
- SELLERS, Charles; MAY, Henry; MCMILLEN, Neil. *Uma reavaliação da história dos Estados Unidos: de colônia a potência imperial*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- VEBLEN, Thorstein. *The higher learning in America: a memorandum on the conduct of universities by business men*. 1918. Eletronic Text Center. University of Virginia Library. Disponível em: <[etext.lib.virginia.edu/toc/modeng/...VebHigh.html](http://etext.lib.virginia.edu/toc/modeng/...VebHigh.html)>. Acesso em 10 dez. 2011.
- WEBER, Max. *Sobre a universidade: o poder do estado e a dignidade da profissão acadêmica*. São Paulo: Cortez, 1989.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1985.

MARIA DAS GRAÇAS RIBEIRO é professora aposentada da UFV. É graduada em Ciências Sociais e doutora em educação.  
Endereço: Rua Voluntários da Pátria, 236/601 - 22270-010 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil.  
E-mail: [mgrib@uol.com.br](mailto:mgrib@uol.com.br).

Recebido em 21 de junho de 2015.  
Aceito em 25 de outubro de 2015.