

**Sobre modelos, sua transferência e transformação  
no campo da educação superior: na esteira de  
Simon Schwartzman**

José Joaquín Brunner

O Sociólogo e as Políticas públicas: Ensaio em Homenagem a Simon Schwartzman / Luisa Farah Schwartzman, Isabel Farah Schwartzman, Felipe Farah Schwartzman, Michel Lent Schwartzman, organizadores. — Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. Pp, 79-96  
ISBN 978-85-225-0736-8

# 4

## Sobre modelos, sua transferência e transformação no campo da educação superior: na esteira de Simon Schwartzman\*

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER

### A sociologia das recepções locais

Desde sua origem na Europa ocidental do século XII, escreveu Simon Schwartzman (1992), as universidades emergiram imitando-se umas às outras e adaptando características fundamentais de sua organização e funções às condições locais. Inicialmente, esses processos de difusão e adaptação deram lugar à identificação de modelos — por exemplo, na origem da instituição, o modelo da “universidade dos estudantes” (Bolonha) ou da “universidade dos professores” (Paris); depois, no século XIX, os modelos da universidade *napoleônica* e *humboldtiana*; mais tarde, os modelos norte-americanos da *research university*, *graduate school* e *land grant colleges* (para citar alguns) — e, posteriormente, a sua recepção e transformações em diversos contextos geográficos, históricos, sociais e culturais.<sup>1</sup>

Em consequência, as dinâmicas desses processos de transferência não conduziram a um simples isomorfismo institucional — nem coercivo, nem mimético — como às vezes se argumenta, supondo-se que desenca-

---

\* Tradução de Isabel Farah Schwartzman.

<sup>1</sup> Schwartzman, 2007; e Jones, 1992.

deariam uma progressiva homogeneização organizacional no campo da educação superior.<sup>2</sup>

Ao contrário, à medida que os modelos dominantes foram exportados do núcleo europeu ocidental para as sociedades mais distantes na América Latina, Ásia e África, tais processos de transferência adquiriram dinâmicas cada vez mais complexas em seus pontos de recepção. Conforme salientou corretamente Schwartzman (1992:970), as profundas diferenças sociais e culturais necessariamente só poderiam dar lugar a sérios mal-entendidos e a problemas de translação e tradução: “Instituições com nomes parecidos, organizadas de forma parecida, utilizando frequentemente os mesmos textos e assumindo para si valores e objetivos idênticos, acabam produzindo resultados muito diferentes, que não podem ser atribuídos somente às limitações dos receptores ou ao viés etnocêntrico do emissor”.

De fato, a tese de Schwartzman é que a recepção dos modelos centrais (europeus e estadunidenses) nessas outras, distantes, geografias e culturas — do mundo subdesenvolvido ou em desenvolvimento — transformou tais modelos de forma radical, a partir das próprias lógicas internas de funcionamento das novas instituições implantadas em uma ecologia social distinta. Assim, essa adaptação deve ser analisada como resultado de processos de interação entre as formas organizacionais importadas — com suas estruturas, objetivos, padrões típicos de relacionamento com o meio externo etc. — e o novo ambiente ao qual elas agora precisavam se acomodar e servir.

Em outras palavras, a adaptação não foi um acaso do mero processo de “aclimação”, no qual as estruturas e os valores importados precisaram apenas se ajustar às condições tropicais. Houve uma transformação, ou transfiguração, provocada pelas condições peculiares (oportunidades e restrições) nas quais as instituições deviam começar a operar e pelos equilíbrios de poder que se estabeleceram entre os distintos agentes sociais, que buscaram apropriar-se dessas estruturas e valores, colocando-os a serviço de seus interesses.

---

<sup>2</sup> Gumpert e Sporn, 1999.

Parte importante da produção de Simon Schwartzman — bastante variada e pioneira em diversos campos da sociologia e da ciência política latino-americana — concentra-se precisamente na análise de tais processos complexos de implantação e desenvolvimento da educação superior nas sociedades não centrais, particularmente na América Latina.

Sua ênfase precursora e contínua na necessidade de incluir a história e a cultura dos contextos nacionais (pós-coloniais) na análise passou a fazer parte, contemporaneamente, do campo de pesquisa comparativa de políticas e sistemas de educação superior, como um dos seus princípios orientadores. Como agora é comumente reconhecido pelos pesquisadores desse campo:

o sistema de educação superior de qualquer nação não se insere apenas na cultura acadêmica de cada nação. Também está firmemente ancorado em todo o espectro de valores e crenças sociais que, por sua própria natureza, frequentemente tendem a ser opacos para o observador externo, precisamente por fazerem parte das normas centrais dessa civilização e, portanto, serem assumidos como dados pelos que vivem nela.<sup>3</sup>

Por isso, conclui Schwartzman (2007:54), é impossível entender plenamente um sistema de educação superior, e suas formas de responder às demandas da sociedade, “sem uma compreensão apropriada de seu contexto histórico e cultural”.

Nós, que compartilhamos quase uma vida de trabalho com Simon — feita de conversas, colaborações, leituras mútuas, copublicações e participações conjuntas em projetos, seminários e oficinas — aprendemos (espero) essa lição fundamental: que não há como analisar nossos sistemas de educação superior, e as instituições que a compõem, sem considerarmos ao mesmo tempo os modelos que a originaram; as adaptações e transformações que experimenta em *terra incógnita*; a interação entre seus dispositivos e valores internos e o entorno em que se desenvolve; as relações de poder que se entrecruzam com esses processos de

---

<sup>3</sup> Neave, 1996:408.

transferência e os sistemas e instituições que delas resultam; e os novos fatores da política transnacional e local que seguem atuando sobre eles continuamente.

Como postulam Meek e Goedegebuure (2007:286), contemporaneamente é provável que:

a transferência de políticas está se convertendo em uma característica mais pronunciada, como evidencia a pesquisa sobre semelhanças no desenvolvimento de diferentes sistemas de educação superior. Ainda assim, essas semelhanças não podem ser isoladas de seu contexto histórico ou cultural. Na verdade, o diabo está nos detalhes e continua aí.

Em que medida as novas realidades *glocais*, como as chama Marginson (2004) — mesclando globais e locais — da educação superior estão sujeitas a essa regra? Ela permanece intacta, agora que os desafios da educação superior tendem a se expressar em uma mesma linguagem e as soluções parecem acomodar-se a um padrão comum — se não único — de políticas, fazendo desaparecer (aparentemente) as diferenças entre os sistemas da China e do Brasil, do Chile e do Cazaquistão?

A seguir, vamos explorar, na esteira de Simon Schwartzman, algumas tendências e desafios globais enfrentados pelos sistemas de educação superior<sup>4</sup> e como eles se expressam em uma região não central, partindo da experiência da América Latina.

### **Massificação da matrícula superior**

Desde que M. Trow (1974) nomeou e analisou o fenômeno da ampliação progressiva do acesso à educação superior e da transição da universidade de elite para a universidade de massas até hoje, em que se fala de uma quase universalização desse nível educacional, houve também, paralelamente, um certo declínio do conteúdo sociológico de análise. A massificação se converteu primeiro em uma tendência irreversível dos sistemas e, em seguida, numa espécie de lei geral destes.

<sup>4</sup> Brunner et al., 2005, parte 1.

Despido dos contextos nacionais – político, econômico, social e cultural – em que esse fenômeno ocorre, ele se esvazia dos significados que em cada sociedade lhe outorga seu caráter histórico específico. Aqui não me refiro somente ao fato de que esse processo avança em cada país em um ritmo diferente. Refiro-me à diferente natureza, organização e funções que assume, ao caráter social distinto que ostenta e aos conflitos particulares que gera em cada sociedade.

Ao enfatizar as taxas de participação – Finlândia, 87%; Chile, 43%; Honduras, 16%; Zimbábue, 4% –, cria-se imediatamente a imagem de uma progressão linear até um estágio final que passa a ser considerado ideal, sem se levar em conta o nível de desenvolvimento dos países, sua renda *per capita*, a taxa de conclusão do ensino básico, o investimento público em educação superior etc. Serve, por exemplo, para construir um *ranking* de países – que, situado fora de contexto, é de escassa utilidade – ou para realizar exercícios de *benchmarking* sem reflexão.

Ao contrário, os aspectos mais interessantes do ponto de vista da análise comparativa tornam-se obscuros (ou desaparecem por completo): os grupos sociais que se beneficiam da expansão, quem arca com os custos do maior acesso, de acordo com que regras e procedimentos os alunos são selecionados e admitidos, os efeitos diferenciados da massificação nas instituições de educação superior, as estratégias que elas empregam para equilibrar uma maior oferta com os requisitos de qualidade dos programas oferecidos, as consequências da expansão sobre o valor de troca (taxas de retorno privado) e o valor de status (ou prestígio) dos diplomas expedidos pelas instituições de educação superior, a relação entre maior cobertura e taxas de graduação (eficiência interna), as mudanças que ocorrem na estrutura das profissões e em sua hierarquia na sociedade etc.

Naturalmente, todos esses aspectos dependem do contexto nacional: do grau de diferenciação vertical do sistema de educação superior e da distribuição das ofertas de vagas para estudantes entre os setores público e privado, da estrutura da carga horária e de como esta permite combinar estudo e trabalho, da estratificação social e do nível de desigualdade entre as famílias, das políticas governamentais e dos mecanismos empregados para subsidiar as instituições de educação superior, da proporção em

que os estudos superiores são pagos e da cobertura dos esquemas públicos e privados de apoio (crédito e bolsas) para os estudantes, da evolução do mercado de trabalho e das ocupações profissionais técnicas, das tecnologias empregadas para a docência etc.

Logo, a aparente globalização da tendência — além de proporcionar alguns indicadores comparativos — diz pouco sobre as condições locais nas quais a referida globalização se desenvolve e se converte em fenômeno “glocal”, e menos ainda sobre: sua imbricação com os processos de desenvolvimento nacional; as demandas da economia em constante mutação; as preferências culturais e de status das famílias e dos jovens; a contínua redistribuição dos capitais materiais e simbólicos e suas taxas de conversão; e os conflitos abertos e latentes em torno da participação dos diferentes grupos na riqueza, no poder e no prestígio social.<sup>5</sup> Contudo, são esses “detalhes” que fazem a diferença e proporcionam valor agregado à análise comparativa. Fora do contexto, por outro lado, a tendência aparentemente universal de massificação da educação superior nada significa.

### *O controle de qualidade*

Vejamos outro caso que serviu para proclamar a força dos desafios e das soluções globais no campo da educação superior, do aparente isomorfismo institucional e da conseqüente (e enganosa) irrelevância dos contextos nacionais. Trata-se do irresistível avanço ocorrido na construção de sistemas nacionais de controle de qualidade, com o surgimento de agências locais de avaliação e credenciamento e a configuração de parâmetros supranacionais de reconhecimento mútuo.

Trata-se sem dúvida de um fenômeno internacional, conforme apontam diversos autores. Mas o que significa isso exatamente? Por acaso um mesmo modelo de controle de qualidade é difundido a partir do centro e depois recebido e aplicado da mesma forma no Brasil e no Chile, na Argentina e na Inglaterra, na Bulgária e em Hong Kong, na República Dominicana e na Rússia, na China e na Índia? Seus efeitos são os mesmos em lugares tão distantes? Sabemos intuitivamente que não pode ser assim.

---

<sup>5</sup> Brunner, 2006.

De fato, os países não só possuem tradições institucionais muito distintas no que se refere a seus estados e governos, como os sistemas de educação superior também apresentam enormes diferenças e vêm estabelecendo, historicamente, padrões específicos de relação entre a autoridade política e as universidades. As culturas avaliativas também são muito distintas em diferentes civilizações e sociedades<sup>6</sup> e as exigências de *accountability* variam, a ponto, por exemplo, de ser difícil traduzir o conceito para o espanhol ou o português.

Nessas condições, é compreensível que a implantação de esquemas institucionais de avaliação e credenciamento da qualidade tenha uma trajetória diferente em cada sociedade: de fato, eles surgem em momentos diferentes, mobilizados por forças político-sociais específicas e alianças de interesses acadêmicos dentro de cada contexto; obedecem a imperativos e demandas locais e se expressam em arranjos organizacionais que — sem deixar de adotar nomes parecidos ou iguais — na prática diferem de um país para outro.

Quem, como, quando e com que propósito consegue constituir esses esquemas e, depois, quem, como, quando e com que propósito disputa de forma exitosa e obtém seu controle — ou seja, os grupos que conseguem estabelecer esse novo braço da burocracia weberiana dentro do governo ou do sistema de educação superior — constitui uma parte importante da explicação de por que esses sistemas diferem em perspectiva comparada.

Efetivamente, os grupos que oportunamente captam e depois traduzem e implantam a ideologia global do controle de qualidade — seja expressa como “ética da avaliação”, segundo a terminologia empregada por G. Neave (1988), ou se mobilize em função de demandas acadêmicas, do reconhecimento mútuo de diplomas e títulos entre países ou de um “novo contrato” entre o governo e as instituições de educação superior — conferem a esses esquemas sua base sociológica particular. Ao definirem um novo espaço de posições, recursos e redes de projeção nacional e internacional, legitimado pela ideologia e pelo discurso globais da “garantia da qualidade”, eles proporcionam a plataforma de recepção e, em seguida, passam a comandar (ou devem negociar) a adaptação e a transformação dessa transferência.

---

<sup>6</sup> Brunner, 2007.

Paradoxalmente, como mostra a revisão da literatura especializada sobre esses assuntos realizada recentemente por El-Khawas (2007), os aspectos propriamente sociológicos estão ausentes das análises comparadas, que tendem a focalizar as políticas de controle de qualidade, os instrumentos de avaliação e credenciamento e as novas relações entre os governos, as agências de avaliação da qualidade e as instituições de educação superior.

Portanto, nessas circunstâncias, predomina um enfoque “íntimista” — interno ao campo da educação superior —, que, por seu alcance limitado, tende a ignorar os efeitos que esse novo braço burocrático produz no Estado e na sociedade, para além do campo acadêmico-institucional. Como, por exemplo, os poderes e as funções governamentais envolvidos se reajustam à educação superior? Que consequências as práticas de controle de qualidade produzem sobre as demais políticas governamentais no que se refere à educação superior? Que impacto tem essa nova constelação burocrática sobre as diversas partes interessadas na educação terciária, como estudantes, acadêmicos, empregadores, opinião pública, agências de financiamento externas etc.? Ou então: que grau de competição surge no mercado de prestígio/reputação acadêmico-institucional entre os resultados do credenciamento e os *rankings* nacionais e internacionais produzidos por entidades privadas ou institutos de pesquisa? E em alguns casos: que pretensões de poder estão expressos nesses “quadros de honra” e como eles incidem sobre a distribuição do prestígio institucional?

Se até agora essas perguntas permanecem à margem das análises comparadas, isso se deve em grande medida ao “abandono da sociologia” por parte dessas análises e a sua crescente fascinação pelo caráter aparentemente universal do controle de qualidade. Imobilizado entre esse abandono e essa fascinação, o enfoque mais comum é incapaz de apreciar as microrrealidades locais por trás do modelo global e sua ideologia.

### *Profissão acadêmica*

Um terceiro tema que nos ajuda a avançar nessa exploração dos contrastes entre o global e o local latino-americano é a organização e o status da profissão acadêmica.

Ainda me lembro da comoção que causaram no nosso círculo de pesquisa os trabalhos publicados por Schwartzman no final da década de 1980, começo dos anos 1990, sobre a composição do quadro acadêmico em nossas instituições de educação superior. Em vez de adotar a estratégia então em voga — de observar a profissão acadêmica através do modelo central europeu-norte-americano e sua ideologia —, nosso autor empreendeu a análise das posições e práticas acadêmicas tal como elas se manifestavam nos sistemas que à época já estavam em plena expansão e haviam alcançado um alto grau de diferenciação horizontal e vertical. O efeito foi devastador para a autoimagem da academia, na mesma proporção em que foi esclarecedor do ponto de vista sociológico.

Resumidamente, Schwartzman argumentava que, na América Latina, não estávamos propriamente diante de uma profissão acadêmica, mas de um complexo conjunto de processos de profissionalização e desprofissionalização simultâneos, de intensidade variável e com características perfeitamente reconhecíveis em cada caso.

Na ponta dessa diversificada massa profissional existia um núcleo de professores-pesquisadores com graus avançados obtidos no estrangeiro (ou no país) e cuja atividade principal era a pesquisa. Seus membros se caracterizavam por participar de comunidades disciplinares especializadas, pertencer a “colégios invisíveis”, gozar de um relativo prestígio na sociedade e identificar-se com os valores globais da profissão acadêmica e da ética *mertoniana* das ciências. E também por mover-se com liberdade em diferentes contextos nacionais e internacionais; resistir a dar aulas, pelo menos a estudantes de graduação; receber incentivos especiais e possuir redes que facilitavam o acesso a fontes governamentais e privadas de influência e financiamento. Vaidade das vaidades: nada disso parece ter mudado.

A seu lado, porém mais abaixo na hierarquia do prestígio acadêmico, estão os professores profissionais ilustres, bem posicionados no mercado de trabalho, que ensinam em tempo parcial nas escolas profissionais tradicionais, como medicina, direito ou engenharia. São a continuação, ainda que em outro formato, do catedrático profissional. Têm relativa autonomia para decidir seu trabalho, controlam seu próprio campo de

erudição e seu status se deve mais aos méritos de seu livre exercício da profissão do que a sua inserção universitária.

Depois há um amplo estrato — especialmente nas universidades públicas — de professores docentes de tempo integral que ensinam em programas de graduação e não desenvolvem (ou desenvolvem apenas marginalmente) atividades de pesquisa. Frequentemente são funcionários públicos, tendem a estar associados ou sindicalizados e, quando há eleições para autoridades universitárias, têm muita influência em função de seu grande número. Habitualmente, queixam-se do status inferior em relação a seus colegas pesquisadores e ressentem-se do escasso reconhecimento acadêmico que recebem e de sua baixa remuneração, apesar de serem a principal força de sustentação da função docente em tempos de massificação.

Finalmente, na base desses sistemas massificados, estão os docentes que recebem por hora, em geral mais jovens, mal remunerados em relação ao número de horas que ensinam, especializados muito cedo nos tópicos curriculares que ministram, com oportunidades escassas de ampliar seu conhecimento e uma inserção institucional débil. Nesse setor, presente de forma maciça nas instituições privadas de educação superior, encontramos hoje uma ampla variedade de práticas e formas sociais. Desde o docente empreendedor, que dá várias aulas sucessivas durante quatro horas ou mais por dia em diferentes universidades — rotina que em alguns casos pode chegar a ser altamente rentável —, até um segmento de professores que vive um tipo de “proletarização”, convertendo-se em trabalhadores semiqualiificados do conhecimento na linha de montagem curricular, na qual transmitem um saber tratado como uma mercadoria e exercem uma atividade sem ter controle de seus conteúdos (baixa autonomia profissional).

Em resumo, “frente a uma concepção idealizada e autocomplacente das profissões”, Schwartzman (1994a:14) postula a necessidade de ir além do tipo ideal da profissão acadêmica e propõe estudar suas “características particulares num contexto latino-americano”.

Sua contribuição a essa linha de pesquisa — que nos anos 1980 começava a se insinuar — acabou sendo altamente produtiva, conforme atesta o fato de suas formulações e análises terem dado origem a um “programa

(latino-americano) de pesquisa” sobre a profissão acadêmica, com seu núcleo mais ativo no México.

### *Consequências para as políticas*

Por último, podemos apreciar a fecundidade e a projeção do trabalho de Simon Schwartzman retornando ao ponto de origem deste comentário: como se transformaram os modelos universitários importados e as políticas de educação superior tomadas de empréstimo durante seus processos de transferência e adaptação aos contextos nacionais de recepção.

Cabe formular a seguinte pergunta: seu argumento de base — desenvolvido consistentemente ao longo de quatro décadas — perde vigência agora que nos encontramos imersos nas correntes aparentemente homogeneizadoras da globalização? Os detalhes locais ainda fazem diferença?

Já adiantei minha resposta: em vez de perder atualidade e vigor analítico, aquele argumento de base torna-se ainda mais pertinente e necessário nas novas condições. De fato, numa articulação “glocal” dos contextos nacionais, aquele argumento se converte em condição para que qualquer estudo comparativo se torne possível.

Da mesma forma, um enfoque crítico-comparativo dos sistemas de educação superior supõe, na América Latina, abandonar o essencialismo com o qual habitualmente se processa a importação dos modelos centrais e a difusão/imposição de um modelo global.

Contudo, até agora isso não ocorreu. Em vez de entender que os modelos são resultados de processos históricos particulares — socioculturais, econômicos e políticos, como mostra *A história da universidade na Europa*, que vem sendo publicada em vários volumes patrocinada pela Associação das Universidades Europeias —, aqui, no ponto de recepção, procedemos primeiro interpretando e reordenando essa trama histórica emaranhada transferida sob a forma de nítidos “modelos” e, em seguida, os reduzimos a uma essência típico-ideal, abstraindo-os assim por completo de seu contexto inicial. Depois, para completar o ciclo, transformamos essas essências dos modelos em norma constitucional, em lei orgânica, em decreto ministerial, e assim são difundidas pelos meios de comunicação e se incorporam ao sentido comum dos grupos dirigentes.

Por exemplo, a universidade está caracterizada de forma normativa por sua tríplice função — indissociáveis, costuma-se acrescentar — de pesquisa, ensino e extensão, justo no momento em que 90% delas, na América Latina, assumem o status de instituições exclusiva ou predominantemente docentes. Ainda os sistemas de educação superior se proclamam, em sua essência, como arquiteturas homogêneas, planejadas e coordenadas de forma centralizada, financiadas pelo tesouro público, de acesso gratuito e condutoras da cultura nacional em nome da ciência, quando na realidade estão se convertendo em um mercado caracterizado pela heterogeneidade de ofertas, variedade de demandas, um fluxo crescente de recursos privados e uma forma de coordenação que nasce da concorrência e dos subsídios e incentivos concedidos pelo governo.<sup>7</sup>

Instala-se, assim, uma distância cada vez maior entre as essências postuladas e as formas sociais concretas, entre o discurso e a prática, entre as ideologias importadas e sua tradução institucional no nível local.

Portanto, apesar de os modelos centrais terem aterrissado aqui, não foi sua essência que frutificou, mas sua história, que continuou por outros meios, transformando-se em uma ampla diversidade de produtos e formas, de instituições e práticas, de culturas locais e frutos silvestres.

Uma diversidade tão explosiva — com uma conseqüente distorção e distanciamento dos modelos recebidos — gera grandes problemas de compreensão, inclusive de nossa própria realidade em assuntos de educação superior. De fato, como aponta Schwartzman (1994a:2):

Existem duas maneiras de entender esta diversidade. A primeira é supor que todas as instituições de nível superior são de alguma forma versões imperfeitas de um modelo único, ao qual teriam que se aproximar. A segunda é aceitar que estas diferenças são naturais, inevitáveis e até necessárias, e que caberia trabalhar para que todas pudessem coexistir e aperfeiçoar-se conforme suas próprias características.

---

<sup>7</sup> Brunner e Uribe, 2007.

As políticas educacionais que resultam dessas duas visões também são profundamente distintas.

No primeiro caso, o modelo eleito (geralmente da universidade pública e complexa ou de algumas universidades norte-americanas ou europeias) é tomado como referência e utilizado como padrão para a distribuição de recursos e prestígio; no segundo caso, tratar-se-ia de abrir espaço para o desenvolvimento de modalidades distintas de educação pós-secundária, com critérios próprios de avaliação, prestígio e distribuição de recursos e administração.<sup>8</sup>

Dessa forma, nosso autor conclui seu ponto com a seguinte reflexão:

Pareceria óbvio que, das duas perspectivas, a segunda seja a mais natural e adequada, e deveria ter a preferência de todos. Contudo, em geral isto não tem sido assim. Os meios universitários latino-americanos têm grande dificuldade em aceitar as implicações da diversidade existente, ainda que ninguém duvide de sua realidade. A explicação mais simples para esse fato é que as políticas de educação superior na região costumam ser definidas pelos dirigentes das principais instituições complexas, pelos acadêmicos e líderes das principais carreiras profissionais, que trabalham ou vieram das mesmas instituições, os quais tendem normalmente a ver o conjunto a partir da perspectiva de suas posições particulares. Mas, além disso, as propostas de políticas baseadas na diversificação encontram grande resistência entre os membros das universidades menores e das profissões menos prestigiadas. Esses setores receiam, aparentemente, que uma política educacional baseada na diferenciação possa resultar num congelamento de situações presentes de desigualdade de prestígio e oportunidades. No outro extremo há setores que desenvolvem uma atitude de profunda hostilidade em relação às instituições universitárias como um todo, propondo sua substituição por organizações educacionais definidas de forma pragmática e empresarial, sem compromissos com os formatos preexistentes,

---

<sup>8</sup> Schwartzman, 1994:2.

ênfatizando, na realidade, um tipo específico de instituição por contraposição aos demais.<sup>9</sup>

São precisamente essas “visões de poder”, e os interesses e conflitos que se articulam em seu entorno, os fatores de maior peso, que, no final, condicionam o desenvolvimento dos sistemas de educação superior e orientam as políticas nesse setor, em uma ou outra direção, ou nas duas direções ao mesmo tempo, como costuma ocorrer, por exemplo, no Brasil<sup>10</sup> e no Chile.<sup>11</sup>

Daí justamente a necessidade de identificar e entender os referidos fatores culturais e de poder em cada contexto nacional, se quisermos fazer avançar — na esteira aberta por Schwartzman — o campo de estudos comparados de políticas e sistemas de educação superior.

Temos um programa de pesquisa a ser executado e, a nossa frente, Simon, para abrir caminho para o “colégio invisível” que ele contribuiu para formar e inspira até hoje.

## Referências bibliográficas

BRUNNER, J. J. *Mercados universitarios: ideas, instrumentaciones y seis tesis en conclusión*. Santiago de Chile: Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez, 2006. (Documento de Trabajo.)

\_\_\_\_\_. Dr. Prometheus visits Latin America. In: ENDERS, J.; VUGHT, F. van (Eds.). *Towards a cartography of higher education policy change*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, 2007.

\_\_\_\_\_; URIBE, D. *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2007.

\_\_\_\_\_ et al. *Guiar el mercado; informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez, 2005.

EL-KHAWAS, E. Research and knowledge transfer: new goals, old dilemmas. In: ENDERS, J.; VUGHT, F. van (Eds.). *Towards a cartography of higher education policy change*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, 2007.

<sup>9</sup> Schwartzman, 1994: 3.

<sup>10</sup> Schwartzman, 2000a.

<sup>11</sup> Brunner et al., 2005.

GUMPORT, P. J.; SPORN, B. *Institutional adaptation: demands for management reform and university administration*. Stanford: National Center for Postsecondary Improvement, Stanford University, 1999.

JONES, R. D. National models of higher education: international transfer. In: CLARK, B. R.; NEAVE, G. (Eds.). *The encyclopedia of higher education*. Oxford: Pergamon Press, 1992. v. 2.

MARGINSON, S. Competition and markets in higher education: a “gloncal” analysis. *Policy Futures in Education*, v. 2, n. 2, 2004.

MEEK, V. L.; GOEDEGEBUURE, L. The devil’s in the detail. In: ENDERS, J.; VUGHT, F. van (Eds.). *Towards a cartography of higher education policy change*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, 2007.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, v. 25, n. 2/3, 1988.

\_\_\_\_\_. Higher education policy as an exercise in contemporary history. *Higher Education*, v. 32, 1996.

SCHWARTZMAN, Simon. Permanence and change in higher education. In: *International Conference of the Swedish National Board of Universities and Colleges on Higher Education: Creativity, Legitimation and System Transformation*. Dallarö, Sweden: Swedish National Board of Universities and Colleges on Higher Education, 1987.

\_\_\_\_\_. La calidad de la educación superior en América Latina. In: *Seminario sobre la Eficiencia y la Calidad de la Educación Superior en América Latina*. Brasília: Economic Development Institute, World Bank, nov. 1988.

\_\_\_\_\_. *Education in Latin America: a perspective from Brazil*. Los Angeles: School of Education, University of California, Feb. 1989.

\_\_\_\_\_. Non-Western societies and higher education. In: CLARK, B. R.; NEAVE, G. (Eds.). *The encyclopedia of higher education*. Oxford: Pergamon Press, 1992. v. 2.

\_\_\_\_\_. La profesión académica en América Latina. *Notas para el Debate*, Lima, Perú, Grades, n. 10, 1993a.

\_\_\_\_\_. Policies for higher education in Latin America: the context. *Higher Education*, v. 25, n. 1, 1993b.

\_\_\_\_\_. Latin America: higher education in a lost decade. *Prospects*, v. 21, n. 3, 1993c.

\_\_\_\_\_. La universidad latinoamericana entre el pasado y el futuro. In: *Seminario de Rectores: Adónde Va la Educación Superior en Latinoamérica*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo, Unión de Universidades de América Latina, nov. 1994a.

\_\_\_\_\_. *Notas sobre os sistemas de ensino superior da América Latina*. Preparadas para o Projeto de Estudos Comparados sobre Política de Educação Superior para a América Latina. 1994b.

\_\_\_\_\_. Academics as a profession: what does it mean? Does it matter? *Higher Education Policy*, v. 7, n. 2, 1994c.

\_\_\_\_\_. A redescoberta da cultura: ciência, profissões e a questão da autonomia universitária. In: \_\_\_\_\_. *A redescoberta da cultura*. São Paulo: Edusp, 1997. Coleção Ensaios de Cultura.

\_\_\_\_\_. Propuesta de una agenda de investigación sobre la educación superior. In: *Seminario Luego de la Evaluación – los Desafíos de la Universidad Latinoamericana*. Azcapotzalco, México: Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana de México, 2000a.

\_\_\_\_\_. A revolução silenciosa do ensino superior. In: DURHAM, E. Ribeiro; SAMPAIO, H. *O ensino superior em transformação*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior/USP, 2000b.

\_\_\_\_\_. Understanding transplanted institutions: an exercise in contemporary history and cultural fragmentation. In: ENDERS, J.; VUGHT, F. van (Eds.). *Towards a cartography of higher education policy change*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, 2007.

TROW, M. Problems in the transition from elite to mass higher education. In: OECD. *Policies for higher education*. Paris: OECD, 1974.