

Reformas da Educação Superior na América Latina: Os Casos de Argentina e Brasil

AFRÂNIO MENDES CATANI*

JOÃO DOS REIS SILVA JÚNIOR**

MÁRIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO***

Recebido: 14/11/04

Aprovado: 20/02/05

* Faculdade de Educação, USP – amcatani@usp.br

** UNISO – joresiju@uol.com.br

*** Educação, UEM – mlnazevedo@uem.br

Resumo: Este trabalho examina o mais recente movimento de reformas na educação superior ocorrido na Argentina e no Brasil. Como procedimento inicial de pesquisa, analisou-se as reformas educacionais empreendidas nos Estados Unidos da América, o centro do poder político mundial, tomando-se por base as contribuições de Thomaz Popkewitz. Em seguida, estudam-se dois casos de reformas de Estado e da Educação Superior na periferia do capitalismo: o brasileiro, tomando-se por base as iniciativas dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e o argentino, analisando-se a história das relações entre o peronismo e a universidade, o que culminou com as ações dos governos de Carlos Saúl Menem (1989-1999) no sentido de promover privatizações, a liberalização da economia e um Programa de Reforma da Educação Superior (PRES) nos anos 1990.

Palavras-chave: Reformas na educação superior; Brasil, Argentina; Estados Unidos da América.

Abstract: This text examines the most recent reform movements in higher education in Brazil and Argentina. As research procedure, the educational reforms in the United States of America, the center of the world's political power, were analyzed, based on the contributions of Thomaz Popkewitz. This analysis was followed by two cases of State reform and higher education reform in the periphery of capitalism: the Brazilian case, taking as departing point the initiatives of the the governments of Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), and the Argentinean case, analyzing the history of the relations between Peronismo and the university—which culminated with the actions of the governments of Carlos Saúl Menem (1989-1999), promoting privatizations, the liberalization of the economy and a higher education reform program.

Key-words: Reform movements in higher education; Brazil; Argentina; USA

Introdução

A hegemonia mundial dos Estados Unidos da América, que se acentuou nas últimas três décadas com a universalização do capitalismo em seu sentido de forma de produção da vida humana, foi o tema central do seminário “Hegemonia e Contra-Hegemonia: os impasses da Globalização e os Processos

de Regionalização”, organizado pela Rede sobre Economia Global e Desenvolvimento Sustentável, no mês de agosto de 2003.

Esboçaremos um breve comentário sobre esse evento, com representativa participação internacional, que foi realizado no Brasil. A própria existência do seminário e seus objetivos parece indicar a importância do entendimento que se busca sobre a conjuntura mundial a partir de um ângulo dos que se encontram na periferia social do mundo. Não menos importante é o que expressa a tensão *globalização-regionalização*, ou seja, a preocupação dos diversos atores sociais da América Latina com a questão central do Seminário: a *hegemonia mundial dos Estados Unidos da América*.

O seminário apresentou resultado positivo, deixando como saldo as afirmações do sociólogo Immanuel Wallerstein no encerramento do encontro: “Estamos num período de transição, mudando para algo que não sabemos o que é. Todos sabem que os EUA são o poder dominante. Mas iremos ver o colapso”. O intelectual norte-americano antevia um debate entre “as forças de Davos [Fórum Econômico Mundial] e as forças de Porto Alegre [Fórum Social Mundial]”. Para Wallerstein, “as forças de Porto Alegre já fizeram o discurso da negação das estruturas e estão chegando ao limite. Seu desafio é descrever o que planeja pôr no lugar do sistema atual. ‘Se não tiverem sucesso, vão se desintegrar’” (cf. *Folha de S. Paulo*, 23.08.2003).

O seminário, ainda que pensado como um debate sobre a hegemonia dos Estados Unidos, sua crise e a alternativa a ela, confirma a supremacia norte-americana ainda por longo tempo em nível planetário. Para o que nos interessa, percebe-se que essa construção/manutenção da hegemonia recorre à educação superior. Assim, o estudo das reformas nesse nível de ensino no Brasil e na Argentina contribui, por um lado, para o entendimento das recentes mudanças no nível específico dessa esfera social e, por outro, para a compreensão das relações políticas entre o centro do poder e a periferia¹.

Reformas educacionais no centro político mundial (EUA)

Para tratar desse item, utilizamos Thomaz Popkewitz, que estudou as reformas educacionais como parte do movimento social mais amplo. Para este autor, as reformas educacionais dos anos sessenta são resultado de quatro grandes

1 A presente comunicação nesta reunião da ANPED(2004) é a primeira apresentação pública de nosso grupo de pesquisa, formado por docente da Universidade de Buenos Aires (UBA), Un. Nacional de La Plata (UNLP), Un. de General Sarmiento (UNGS), Un. Nacional de Rosario (UNR), Un. Nac. de San Luis (UNSL), Un. Nac. de la Patagonia Austral (UNPA), Un. de São Paulo (USP), Un. de Sorocaba (UNISO), Un. Federal de Goiás (UFG) e Un. Estadual de Maringá (UEM), que pretende estudar as políticas públicas para a Educação Superior na América Latina, a influência dos países centrais (como os EUA) na determinação dessas políticas e o papel dos diversos atores sociais envolvidos.

traços da sociedade norte-americana daquele tempo: a) ênfase na ciência, talvez em face de sua grande expansão durante a Segunda Guerra Mundial; b) aumento da profissionalização, provavelmente dada a ênfase na ciência; c) expansão econômica ocorrida naquele país no período; d) esperança de um mundo melhor. Vejamos, agora, a especificidade de cada um desses traços e como se articulam e envolvem, como parte do movimento social, o processo de reformas educacionais em nível superior.

Após a Segunda Grande Guerra, acadêmicos e profissionais ganharam maior destaque, em razão da ênfase na ciência e no papel que passaram a desempenhar na sociedade, que buscava um futuro melhor, uma nova forma de vida, vendo a ciência, seus produtores e os que dele faziam uso prático no cotidiano como relevantes atores e instrumentos para alcançar esse fim. Os "(...) acadêmicos e profissionais adquiriram novamente a proeminência nacional, após fornecer valiosas orientações técnicas para o esforço de guerra. O fornecimento de orientação para o melhoramento social e material foi papel dos cientistas". (Popkewitz, 1997: 148). O público acreditava que o mal já havia sido destruído e que se tratava de construir um novo mundo, enquanto cientistas políticos criam no fim das ideologias e na construção desse estágio histórico por meio do consenso. Isso impulsionou mudanças nos campos acadêmico e profissional e definiu, especialmente, o lugar social da ciência e do profissionalismo na sociedade em geral. Segundo Popkewitz,

a profissionalização deu proeminência a determinadas especialidades ocupacionais das universidades que serviam como fontes para a reorganização do conhecimento escolar, o "currículo baseado em disciplinas" que incluía ciência política, física e áreas especializadas da matemática, chamadas popularmente de "matemática moderna". O papel das ciências sociais e das profissões "auxiliares" tornou-se mais evidente nos trabalhos por um aperfeiçoamento social. (Popkewitz, 1997: 149)

A reforma educacional em todos os níveis norteou-se por tais fatores nos anos 60. Destaca-se, todavia, na reforma universitária, sua primazia por orientar e fazer o saber escolarizado através das disciplinas e do currículo, bem como conformar o campo profissional, alterando o processo de politização, cujo objetivo consistia na mudança das estruturas sociais na direção de uma utopia que se antevia para a sociedade norte-americana no pós-guerra.

Neste movimento, a ciência também sofreu influências de mesma orientação, pois já nessa época há uma profissionalização do conhecimento. Assim, a ciência contribuiu de forma acentuada para a formação do campo profissional, num contexto de expansão dinâmica da economia, e os campos científico e acadêmico, bem como as instituições responsáveis sociais por tal domínio passaram por um processo de profissionalização.

As reformas [educacionais] buscavam uma reestruturação geral das instituições sociais e políticas. (...) O movimento de reforma escolar foi parte desta conjugação de esforços visando o estabelecimento de instituições eficientes, eficazes e, ao mesmo tempo, sensíveis às exigências de igualdade social. (Popkewitz, 1997: 149)

A universidade norte-americana é reconfigurada, aproximando seus intelectuais de uma instituição amalgamada às novas estruturas sociais e dificultando-lhe o exercício de sua histórica capacidade de crítica.

Segundo Popkewitz (1997: 153), por vias diretas e indiretas a ciência, a universidade e os intelectuais passam a exercer a função, mediada pela escola em geral, de formação do indivíduo *individualista*, em face do processo de naturalização do social, o que implica dizer que “possuir uma qualidade significa ser seu dono como se é de uma propriedade ou de um bem”. O que Macpherson chamou de *individualismo possessivo*.

A reforma educacional dos anos sessenta expressa uma época e também é parte dela, quando a economia adquire uma dinâmica expansão, em face de um processo em curso e que fora truncado pela Segunda Guerra e da ênfase que ganha a ciência, proporcionando condições melhores para seu desenvolvimento. Nesse contexto, estrutura-se intensamente o campo profissional, apoiado não somente no mercado de trabalho e seus processos reguladores, mas também na ciência.

A universidade, portanto, produz a ciência profissionalizada e a ciência escolarizada, especialmente por meio do desenho curricular e das disciplinas, para a construção de um novo indivíduo e de um novo pacto social. O que implica dizer que sua aproximação com a política torna-se intensa. Sua aproximação com a economia, por meio da profissionalização, também a profissionaliza. Nesse processo, perde seu traço mais marcante: a capacidade de crítica, capaz de distanciar-se e contribuir para a reorganização da sociedade e de elevar a condição humana. Tais críticas valem ainda mais para as reformas dos anos 80, dadas as transformações nas últimas décadas. Diz Popkewitz:

O movimento da reforma dos anos 60 proporciona um *background* sobre o qual é possível analisar as continuidades e descontinuidades do atual movimento de reforma. As tendências de reforma para posicionar o currículo [e as práticas escolares] em torno de campos do conhecimento acadêmico específicos teve, pelo menos, duas conseqüências. Primeiro, elas estabeleceram essas disciplinas como fontes abalizadas de conhecimento sobre a sociedade; e a fé e o progresso são definidos através da ciência positiva organizada pela observação, pela metodologia rigorosa e a neutralidade tornou-se mais pronunciada no currículo [e nas práticas escolares]. Segun-

do, a profissionalização passou a ser vista como uma categoria epistemológica. Ela tornou a forma específica e o conteúdo do conhecimento científico uma fonte abalizadora para a análise da relação entre os indivíduos e a sociedade. (1997: 155)

As relações indivíduo-sociedade são, agora, abalizadas pela dimensão social da profissionalização. Decorre, daí, que o trabalho abstrato e socialmente necessário torna-se o principal traço da materialidade da prática social. Assim, os intelectuais e a instituição universitária passam a ocupar um lugar privilegiado na construção das mudanças sociais do pós-guerra e muitos dos traços desse tempo histórico irão se manter no presente momento do capitalismo, especialmente para a universidade e para a educação superior, no contexto do movimento educacional dos anos oitenta e noventa.

As exigências atuais de reformas escolares mantêm as visões da época anterior, mas as estendem e redefinem diante das transformações contemporâneas. Embora sejam mantidas as convicções referentes ao individualismo possessivo, ao destino manifesto e à importância da profissionalização, o problema moral e espiritual, atualmente, é o de reacender um desejo e uma motivação que muitos acreditam perdidos. O debate sobre prioridades surgiu tanto nas discussões liberais como nas da Nova Direita, apesar de o tom geral do debate público ter mudado, a partir dos anos 60, para a política de Centro e de Direita. Em certos aspectos, há um fundo religioso nesse novo nacionalismo que se baseia na retórica da Nova Direita. Ele rejeita as noções liberais de profissionalismo que se concentraram em proporcionar ajuda institucional para os pobres e redefine um programa de auto-ajuda, sem refutar as estratégias pragmáticas, funcionais, da profissionalização. Como é exemplificado pelos documentos da reforma, o tom moral que surgiu nos anos 80 combina um programa econômico específico para o conhecimento científico e tecnológico (...), com uma ênfase cultural relacionada a certos aspectos conservadores (...). (Popkewitz, 1997: 155-6)

O entendimento do que expressa o autor sobre as continuidades havidas entre os anos 1960 e 1980, bem como as rupturas também tornadas explícitas, somente podem ser entendidos no contexto da universalização do capitalismo e da transformação do papel do Estado, apropriado pela Nova Direita. Dessa forma, compreender as reformas dos anos 80 nos EUA, com destaque para a educação superior permite o entendimento do fenômeno do desenvolvimento desigual do capitalismo e da hegemonia dos Estados Unidos da América.

As reformas do Estado e da educação superior no Brasil

A análise feita por Popkewtiz da reforma educacional dos anos 80, tendo por base continuidades e rupturas em relação às dos anos 60, nos ajuda a entender a reforma da educação superior nos anos 90 na América Latina, especialmente no Brasil, por várias razões: 1) a universalização do capitalismo, particularmente por meio do capital produtivo macro-gerido pelo financeiro, que impôs profundas mudanças sociais no mundo todo; 2) as mudanças sociais impuseram um novo processo de reprodução social que, por sua vez, implicou em alterações nas estruturas da sociedade; 3) o movimento de reformas institucionais em várias áreas, principalmente na esfera educacional. Portanto, o movimento reformista não deve ser destacado das mudanças sociais em curso; menos ainda, ser pensado como fato de um único país – trata-se de um movimento mundial, ainda que com as especificidades históricas regionais.

O Brasil, por razões específicas (Oliveira, 1992), acentua seu ajuste estrutural com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República, inserindo-se na nova ordem mundial apenas na década de 90. Com legitimidade política e eleitoral, e em clima de *hiperpresidencialismo*, FHC transforma o Brasil no país das reformas e o submete, apesar de suas peculiaridades, ao figurino do capital, desenhado agora pelos organismos multilaterais, com especial destaque para o Banco Mundial.

A reforma do Estado, que se tornou tema central nos anos 90 em todo o mundo, é uma resposta ao processo de globalização em curso, que reduziu a autonomia dos Estados em formular e implementar políticas, e principalmente à crise do Estado, que começa a se delinear em quase todo o mundo nos anos 70, mas que só assume plena definição nos anos 80. No Brasil, a reforma do Estado começou nesse momento, no meio de uma grande crise econômica, que chega ao auge em 1990 com um episódio hiperinflacionário. A partir de então, a reforma do Estado se torna imperiosa. (...) A reforma do Estado, entretanto, só se tornou um tema central no Brasil em 1995, após a eleição e a posse de Fernando Henrique Cardoso. Nesse ano, ficou claro para a sociedade brasileira que essa reforma torna-se condição, de um lado, da consolidação do ajuste fiscal do Estado brasileiro e, de outro, da existência no país de um serviço público moderno, profissional, voltado para o atendimento dos cidadãos. (Bresser Pereira, 1996: 269)

Sobre a estratégia a ser adotada para consumir a reforma administrativa do Estado e, ao mesmo tempo, promover a modernização da gestão pública, o mesmo autor afirma:

(...) a modernização ou o aumento da eficiência da administração pública será o resultado a médio prazo de um complexo projeto de reforma, com o

qual se buscará a um só tempo fortalecer a administração pública direta ou o “núcleo estratégico do Estado”, e descentralizar a administração pública com a implantação de “agências executivas” e de “organizações sociais” controladas por contrato de gestão (...). A proposta de reforma do aparelho do Estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado. (...) Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A idéia é transformá-los, voluntariamente, em “organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público. (ibid.: 286).

Portanto, as reformas do Estado no atual estágio do capitalismo mundial tendem a um desmonte do Estado intervencionista na economia e nos setores sociais. A universalização do capitalismo e a divisão planetária em megablocos econômicos impõem reformas que propiciem a expansão do mercado e de sua lógica, sob o discurso da auto-regulação, bem como possibilita, conforme acentua Coraggio (1996), a introjeção da racionalidade mercantil na esfera pública, como se pode depreender das propostas de reforma administrativa do Ministro Bresser Pereira.

O grande obstáculo aos projetos de reforma propostos seria a rigidez burocrática da Constituição de 1988. Daí a necessidade de flexibilização da administração (maior eficiência e qualidade) e mudança do sistema de previdência do funcionalismo (menor custo e maior isonomia com o setor privado). Assim, Bresser Pereira propõe medidas para tornar a previdência dos funcionários menos onerosa e mais semelhante à do setor privado (1995: 11-12). O programa de transformação das entidades de serviços do Estado em “organizações sociais” foi denominado “Programa de Publicização”. As novas entidades administrativas de serviços públicos seriam “entidades públicas não-estatais” ou “funções públicas de direito privado”.

Para conduzir às “organizações sociais”, à dita “publicização” dos serviços públicos, dois projetos são considerados essenciais:

(...) descentralização dos serviços sociais do Estado, de um lado para os Estados e Municípios, de outro, do aparelho do Estado propriamente dito para o setor público não-estatal. Esta última reforma se dará através da dramática concessão de autonomia financeira e administrativa às entida-

des de serviço do Estado, particularmente de serviço social, como as universidades, as escolas técnicas, os hospitais, os museus, os centros de pesquisa, e o próprio sistema de previdência. Para isso, a idéia é de criar a possibilidade dessas entidades serem transformadas em “organizações sociais”.

Organizações sociais serão organizações públicas não-estatais - mais especificamente fundações de direito privado - que têm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o poder executivo, e, assim, poder, através do órgão do executivo correspondente, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal (Bresser Pereira, 1995: 13).

Para ele, isto permitiria a essas instituições ampla autonomia na gestão de suas receitas e despesas, pois continuariam a contar com a garantia básica do Estado que lhes cederia, por mútuo, seus bens e seus funcionários estatutários. Agora, porém, trata-se de entidades de direito privado, que escapam “às normas e regulamentos do aparelho estatal, e particularmente de seu núcleo burocrático” (ibid.: 13).

Por ocasião do anúncio das propostas de reforma do aparelho do Estado, especialmente referindo-se às organizações sociais, o Ministro preocupa-se com a necessidade de evitar-se “a privatização e a feudalização” dessas entidades, ou seja, “a apropriação destas por grupos de indivíduos que as usam como se fossem privadas”, alertando para a necessidade de serem criadas “cautelas legais e administrativas”, “tomando-se, entretanto, o cuidado de limitar os controles por processo, já que o essencial será, tanto da parte do próprio Estado, quanto da sociedade, o controle por resultados das organizações sociais”. (ibid.: 13) Encaminhada ao Congresso a PEC N.º 173/95 e antes que fosse aprovada qualquer reforma constitucional que desse nova redação aos artigos 39 e 206 (incisos IV e V), da Constituição de 1988, a Secretaria de Reforma do Estado do MARE já tornava público, em 1995, o documento/roteiro denominado *Etapas para viabilização da aplicação da lei de organizações sociais na recriação de universidade pública a ser administrada por contrato de gestão*. Explicitava-se o que se deveria entender por recriação de universidade pública não-estatal.² (Cf. Sguissardi e Silva Jr, 2001, em especial o cap. I) Dessa forma, a matriz

2) 1. “(...) o Ministério da Educação e do Desporto” extingiria uma universidade indicada e a recriaria como “entidade pública não-estatal”; 2. (...); 3. “A indicação da entidade é submetida ao Conselho Nacional de Publicização (...)”; 4. Constitui-se uma Associação Civil ou Fundação de Direito Privado, “que deverá prever em seus atos constitutivos os requisitos para operar como Organização Social apta a celebrar contratos de gestão”; 5. (...); 6. A nova entidade tem o seu Conselho Diretor formado (...) por pessoas de “notória capacidade profissional e elevado espírito público”; 7. (...) o Conselho Nacional de Publicização propõe à Pres. da República a qualificação da entidade como Organização Social”; 8. “O Presidente da República encaminha ao Congresso pedido de autorização legislativa para celebração de Contrato de Gestão com a Organização Social e extinção da IFES que será substituída pela nova entidade”;

orientadora da reforma do Estado traduz-se na reforma da educação superior para a produção da reforma nos outros níveis de ensino e modalidades educacionais. A ciência torna-se mercadoria e profissionalização que, cientificizada, ocupa o centro do paradigma político. Altera-se, dessa forma, o *ethos* da Instituição de Educação Superior, orientando-as pela utilidade e tutelada mercantil e, juridicamente, pelo mercado e pelo Estado mercantil, gerencial, centralizador e, sobretudo, avaliador. Nisso podem ser transformadas as instituições desse nível de ensino. Resta saber se a densidade histórica de cada instituição traduzirá a vontade dos formuladores de políticas em realidade concreta e, se o fizer, como traduzirá tais modificações.

A universidade produz a ciência profissionalizada e a ciência escolarizada, especialmente por meio do desenho curricular e das disciplinas, para a construção de um novo indivíduo e de um novo pacto social.

O peronismo e as reformas da educação superior na Argentina

A relação entre peronismo (justicialismo) e universidade é marcada na história por contradições. Por exemplo, foi o primeiro período contínuo de governo de Juan Domingo Perón (1946-1955) que instituiu a gratuidade no ensino universitário, em 1947. Surpreendentemente, a mesma corrente política defendeu na década de 1990, com Carlos Saúl Menem, o pagamento de anuidades nas universidades (*arancelamiento*). Daniel Cano chama a atenção:

A tradição argentina é de gratuidade do ensino. O Movimento de Reforma de 1918 era a favor da gratuidade, mas não conseguiu. Querem acabar com a gratuidade, é quase engraçado, curioso, esquisito ..., pois foi o primeiro governo peronista em 1947 que a instituiu. É um governo do mesmo partido que tenta agora acabar com a gratuidade. Eu acho que foi a universidade pública e gratuita que permitiu a maior incorporação dos setores de origem modesta à educação superior. Foi a gratuidade da universidade pública que, por exemplo, possibilitou meus estudos. Os filhos das famílias pobres e da pequena burguesia tinham que trabalhar, todo mundo trabalhava; eu só tive condições de estudar na universidade pública argentina

9. (...); 10. "Definida a diretoria da Organização Social, tem início o processo de elaboração dos Termos do Contrato de Gestão e de transição administrativa da entidade estatal para a Organização Social". 11. O Ministro assina o Contrato de Gestão com a nova entidade; 12. "O contrato terá vigência de dois a três anos, findo o qual serão avaliados os resultados e o correto cumprimento dos seus termos, mediante fiscalização do Tribunal de Contas da União".

porque era gratuita e porque havia ensino noturno, pois eu trabalhava o dia inteiro e assistia às aulas do curso de Filosofia à noite. Foi essa tradição de gratuidade do ensino com horários flexíveis que permitiu que muitos estudantes que trabalhavam (as bolsas são em número mínimo) terminassem seus cursos de graduação” (entrevista, 03 dez. 1998).

Como o peronismo-menemista rompeu com o modelo de intervenção tradicional peronista? Como o justicialismo relacionou-se com a universidade? Esquemáticamente, não é errado dizer que a tendência justicialista tem defendido, ao longo de sua história de atuação, uma universidade pública, gratuita, de ingresso irrestrito, porém com a autonomia condicionada à sua política geral para o Estado Argentino (Puiggrós, 1993: 13).

Antes de 1955, enquanto foi governo, as manifestações de Perón ou do peronismo em relação à universidade ocorreram, primeiramente, após a declaração de guerra, em 27 de março de 1945, aos países do Eixo. Assim, o governo do General Farrell, tendo como vice o fundador do movimento justicialista, inicia uma reação contra posições dominadas por pessoas identificadas abertamente com o nazi-fascismo. Habilmente, em agosto de 1945, o futuro candidato à Presidência da República, Juan Domingo Perón, se coloca contra os procedimentos do ex-ministro da Educação, Gustavo Martínez Zuviria³, demitido com toda a sua equipe na Pasta de Educação em 1944, acusando-o de tentar formar “uma universidade medieval e sectária” (Perón *apud* Rouquié, 1972: 12). Esse exemplo de expressão contraditória de Perón leva Alain Rouquié a construir a sentença: “(...) é a eterna habilidade do bombeiro piromaniaco (...)” (1972: 12).

É necessário ressaltar que a fala de Perón demarca o campo político que estava se rearranjando com o recuo da influência católica tradicionalista (ultramontana) e o avanço de atores próximos ao nacionalismo, porém sem prescindir da base cultural católica. Para Rouquié, “a nova administração ideológica, de bom grado, coloca sem dúvida mais peso sobre a questão ‘nacional’ que sobre os valores religiosos” (*ibid*: 10).

Perón procurou definir e construir relações amistosas com as grandes corporações tradicionais. Segundo Luis Alberto Romero, “com a Igreja existiu um acordo básico, que se traduziu no pouco e velado apoio eleitoral de 1946. O governo peronista manteve o ensino religioso nas escolas e concedeu a condução das universidades a pessoas vinculadas ao clero hispanófilo” (1998: 149).

A promulgação da Lei nº 13.031 (09/10/1947) ou **Lei Guardo** (Ricardo) – em homenagem ao Professor da Faculdade de Odontologia da UBA e Presiden-

3 O escritor Martínez Zuviria (Hugo Wast), ligado ao integrismo católico, foi nomeado em 1943 Ministro da Instrução Pública pelo governo militar do General Ramírez.

te da Câmara dos Deputados –, apesar de ter sido um Projeto de Lei originário do Poder Executivo, regulamenta minuciosamente a educação superior na Argentina. Trata-se de um texto legal extenso, com 119 artigos, que incomodou sobremaneira a comunidade acadêmica argentina. Conforme Mignone:

A Lei Guardo respondeu a uma circunstância política concreta. O governo de fato – estabelecido como consequência do golpe de Estado militar de 04 de junho de 1943 – encontrou uma tenaz oposição por parte da comunidade universitária. (...) Nesta situação, a Universidade passou a constituir um bastião hostil, e em certa medida retardatário, frente às mudanças socioeconômicas no novo governo, que contava com uma ampla sustentação popular e possuía em suas mãos a quase totalidade dos instrumentos institucionais. Explica-se, então, que a nova lei universitária tivera como principal propósito a sujeição das casas de estudos superiores ao poder em ascensão (1998: 25-6).

Mesmo constando na Lei nº 13.031/47 que as universidades poderiam contar com autonomia técnica, docente e científica, e dispor livremente de seus bens, na prática, as universidades sofriam a intervenção do Poder Executivo Nacional. Romero é categórico: “Uma lei acabou em 1947 com a autonomia universitária, estabelecendo que toda designação docente necessitaria de um decreto do Executivo” (1998: 151).

Determinados artigos dessa Lei demonstram a limitação da autonomia universitária sob o governo peronista. Em seu artigo 4º, a expressão política dos professores e dos estudantes recebe a seguinte regulamentação:

(...) Os professores e os alunos não devem atuar direta, nem indiretamente em política, invocando seu caráter de membros da corporação universitária, nem formular declarações conjuntas que suponham militância política ou intervenção em questões alheias a sua função específica (...) (República Argentina, Lei nº 13.031/47).

Para o cargo de reitor, o art. 10 define que esta autoridade será designada pelo Poder Executivo, sem prever qualquer tipo de consulta à comunidade universitária. É uma irônica contradição: o governo peronista concebe que o cargo de reitor é político, tomando para si a incumbência de nomear o gestor máximo da universidade sem consulta à comunidade acadêmica, para dirigir uma instituição que o peronismo pretende apolítica.

A nomeação para o cargo de professor titular, o mais alto da carreira acadêmica, em virtude da organização catedrática, a Lei nº 13.031/47 (art. 46) transfere esse desígnio ao chefe do Poder Executivo Nacional, após concurso dos candidatos e a partir de uma lista tríplice formulada pela universidade.

Existe uma curiosa contradição no art. 47 quando se refere à obrigatoriedade da dedicação exclusiva. Por um lado, poderia ser positiva, em razão da possibilidade de se exercer a plena dedicação acadêmica, pressuposto indispensável ao desenvolvimento da atividade de pesquisa. Por outro, e esse era o espírito do legislador, visava à limitação da atividade extra-universitária, no sentido da não intromissão do professor na vida da *city*. Era, na realidade, a proibição de qualquer atividade pública que fosse contrária à orientação política vigente. Além disso, a Lei obrigava a colaboração de todos aqueles que optassem por trabalhar em regime de dedicação exclusiva⁴. Talvez seja por isso que, naquela época, “a imensa maioria dos professores possuíam dedicação simples”. (Mignone, 1998: 27)

As intervenções políticas, as tentativas de subtrações de autonomia, as resistências, as cassações, as expulsões, as cooptações e, de maneira geral, a luta pela direção das instituições universitárias denotam a importância do campo universitário na Argentina. A disputa por espaços neste campo tem parecido uma luta por posições no campo político institucional-partidário. Para o peronismo, a universidade tem sido um “campo de batalha” hostil às suas propostas e práticas. A tática tradicional de luta de trincheiras não foi a mais eficiente nestes tempos de peronismo. Considerar, por exemplo, a Universidade simplesmente como uma “fortaleza” a ser tomada a qualquer custo trouxe perdas irreparáveis em termos de quadros e no moral do peronismo. “Alpargatas sim, livros não” é um lema pouco emulador para a construção de uma sociedade justa e democrática. Demonstra um desincentivo ao desenvolvimento espiritual, aspirações pouco socializantes e um forte conteúdo de frustração. Nesta luta, por exemplo, Hernández Arregui, um intelectual peronista proveniente originalmente do radicalismo proclamou, no início dos anos 60: “Por isso, a história encarnada nas massas responde mais uma vez a esses intelectuais comprados, mas sempre sonhadores [os antiperonistas]: ‘Avante, por cima dos túmulos!’ E um desses túmulos é a universidade que os formou” (*apud* Neiburg, 1997: 57)⁵.

Entre 1973 e 1976, houve outra experiência de poder peronista. No que concerne ao campo universitário, ocorreu inicialmente intensa discussão sobre a universidade, desembocando na aprovação da Lei nº 20.654/74 pelo Congresso Nacional, em 26/03/1974. Mas, conforme argumenta Adriana Puiggrós,

4 “Art. 58. – (Obrigação de colaborar oficialmente) “O professor que optar por dedicar todo o seu tempo à universidade está obrigado a prestar orientação e assessoramento técnico, quando for requerido pelo Poder Executivo.” (República Argentina, Lei nº 13.031/47).

5 Hernández Arregui, após a “Revolução Libertadora” (golpe de 1955 e proscrição do peronismo), foi expulso da universidade. Isso explica, talvez, sua forte emoção em atacar a universidade, apesar de jamais ter abandonado o campo universitário. (Neiburg, 1997: 62). Com a chamada “Revolução Libertadora”, o antiperonismo ocupa com vantagem os espaços do campo universitário: “No campo cultural, geralmente subestimado por Perón, os intelectuais antiperonistas recuperaram todas as posições, incluído o comando das universidades” (Floria; Belsunce, 1992: 912).

esta lei não definiu um conceito peronista de universidade; isto “mostra-se na não resolução da questão da autonomia e na falta de síntese entre a idéia peronista e a idéia reformista de universidade. (...) Tratava-se de evitar, assim, a discussão parlamentar” (1993: 14).

Logo após os obscuros anos da ditadura militar (1976-1983), a autonomia universitária foi restabelecida novamente pelo governo radical de Raúl Alfonsín (1983-1989). De acordo com Krotsch,

o triunfo em 1983 do partido Radical (UCR), vinculado às tradicionais classes médias e solidário com o ideal de universidade reformista, permitiu recuperar a tradição universitária argentina que se remonta ao processo da Reforma de 1918 e que tem como reivindicação fundamental a autonomia e o co-governo das instituições universitárias (1997: 178).

Não obstante o restabelecimento da legalidade, novas crises na relação Estado e universidade virão a ocorrer. Segundo Puiggrós, “as concepções sobre a relação entre universidade e Estado entraram novamente em crise logo após o alfonsinismo, a partir de outro problema: a hecatombe econômica” (1993: 14). Com a vitória do justicialismo em 1989, o governo inicia uma política de ajuste referenciada nas propostas do liberalismo ortodoxo, contrariando as promessas de campanha. Krotsch enfatiza:

A política pública em matéria de educação superior do período inicial do novo governo, que se estende de 1989 a 1993, pode ser caracterizada, em matéria de política universitária, como a de construção do consenso em relação à agenda educativa promovida pelo Banco Mundial na América Latina (1998: 211).

Adriana Puiggrós é contundente acerca da relação justicialismo-universidade pública:

O peronismo hoje no poder não mudou sua posição tradicional contrária à autonomia das universidades públicas, ao mesmo tempo que está tratando de levar a um plano de igualdade de direitos as universidades privadas e estatais, de restringir o aporte às estatais a índices de eficácia e introduzir a cobrança de anuidades e limitações importantes na admissão (de estudantes) (1993: 14-15).

Comparando com os períodos anteriores, o peronismo menemista mudará a tática de enfrentamento no campo universitário. A luta deixará de ser de “trincheiras”, de disputa encarniçada por espaços encravados no campo de batalha, para ser uma guerra de informações e de construção de novos espaços de poder

universitários. Ao se fazer uma analogia, talvez a guerra promovida pelo menemismo seja mais “cirúrgica”, com uma refletida escolha de objetivos para a ação. Para isso, o governo justicialista de Menem recorreu às “modernidades” discursiva, política e econômica, para combater o “atraso” da universidade.

Afinal, qual foi a marca impressa pelo menemismo no Sistema Universitário Argentino? De início, a Lei de Educação Superior (LES) n°24.521/95 contemplou em seu artigo 59, alínea “c”, a possibilidade de a universidade buscar alternativas financeiras no mercado, inclusive através da cobrança de taxas e anuidades no ensino de graduação (*arancelamiento*). Diz o diploma legal:

c) [As universidades] Poderão ditar normas relativas à geração de recursos adicionais aos aportes do Tesouro nacional, mediante a venda de bens, produtos, direitos ou serviços, subsídios, contribuições, heranças, direitos ou taxas pelos serviços que prestem, assim como todo outro recurso que puder corresponder-lhes por qualquer título ou atividade. Os recursos adicionais que provierem de contribuições ou taxas pelos cursos de graduação deverão destinar-se prioritariamente a bolsas de estudos, empréstimos, subsídios ou créditos ou outro tipo de ajuda estudantil e apoio didático; não se poderão utilizar estes recursos adicionais para financiar gastos correntes. Os sistemas de bolsas de estudo, empréstimos ou outro tipo de ajuda serão fundamentalmente destinados àqueles estudantes que demonstrem aptidão suficiente e respondam adequadamente às exigências acadêmicas da instituição e que por razões econômicas não puderam ter acesso [à universidade] ou continuar os estudos universitários, de tal forma que ninguém se veja impossibilitado por esse motivo de cursar tais estudos (República Argentina, 1995).

O *arancelamiento*, isto é, a cobrança de taxas e anuidades, foi motivo de virulento debate na sociedade argentina, pois é um assunto de forte sensibilidade histórica, em virtude do ensino superior nesse país ser gratuito desde os anos 50, com exceção do último período ditatorial (1976-1983). Desse modo, para uma parcela da opinião pública, o fim da gratuidade seria visto apenas como um ajuste objetivando a equidade (“quem tem recursos financeiros deve pagar os seus estudos”), enquanto para outra parcela, a obrigatoriedade de pagamento dos estudos superiores seria entendida como um sinal significativo do retrocesso na democratização do acesso à universidade – ou mesmo a efetiva privatização da educação superior argentina.

O comentário de Sanchez Martinez, ex-secretário de políticas universitárias no governo Menem, sobre o estabelecimento de contribuições voluntárias na Universidade Nacional de Córdoba, é esclarecedor acerca da tática menemista para pôr fim à gratuidade no conjunto das universidades públicas argentinas:

Parece-me que o avanço está em ter decidido estabelecê-la [a contribuição], o valor é uma questão que cada universidade vai adequando em função de suas possibilidades. O futuro exige que existam universidades onde quem as frequênta, as parcelas da sociedade provenientes das classes médias e altas, paguem por seus estudos porque estudam em universidades públicas. Aqueles que se graduam em universidades têm possibilidades de melhores ingressos futuros, o que está comprovado estatisticamente, e não parece justo que quem tem recursos estude em universidades, tire proveito e seja custeado, finalmente, com os recursos dos que menos têm e que claramente não podem chegar à universidade (entrevista, 7 dez. 1998).

Curioso paradoxo: o movimento político que procurou incluir as grandes massas nas instâncias e instituições culturais e políticas argentinas é o mesmo que, na versão menemista, atuou reagindo contrariamente a essas mesmas conquistas históricas.

Parte da LES nº24.521/95 coincide com o inscrito no Programa de Reforma da Educação Superior (PRES), financiado pelo Banco Mundial a partir de 1995:

1.20 Existem diversas causas para o baixo nível de eficiência interna. Primeiramente, por causa do acesso aberto e do baixo custo, grande proporção de concluintes do segundo grau que não são motivados ou bem preparados para entrar na educação superior matriculam-se nas universidades e abandonam ou repetem o primeiro ano (...) (Banco Mundial, 1995a: 7).

A grande conquista de massificação do ensino superior na Argentina, que a coloca entre os países do terceiro mundo com a maior taxa bruta de estudantes (em torno de 40%) e que representa um nível de esforço público enorme com a finalidade de democratizar a entrada no Sistema de Educação Superior, é considerada tanto na LES como no PRES como um obstáculo à eficiência da universidade. Curioso paradoxo: o movimento político que procurou incluir as grandes massas nas instâncias e instituições culturais e políticas argentinas é o mesmo que, na versão menemista, atuou reagindo contrariamente a essas mesmas conquistas históricas.

Considerações Finais

Este é para nossa equipe de pesquisa o cenário da América Latina, onde se produziram as reformas do Estado e da educação superior em meio a um movimento complexo de alteração na forma histórica do capitalismo, há trinta anos em curso. Os deslocamentos geográficos, temporais, geográfico-temporais e sociais puseram a racionalidade do capital diretamente na esfera política e cultural, impondo um processo reformista em nível planetário. Nesse contexto, a hegemonia dos Estados Unidos estruturou-se e tende a constituir-se em dominação, tornando explícitas suas contradições, como um processo de degradação do movimento burguês de civilização. Ainda que a tendência indique para a dominação, a hegemonia desse país busca, de forma incessante, ser reconstruída em todos os movimentos dos atores sociais na América Latina.

Entendemos que a educação é uma atividade formativa normatizada pelo Estado e que a ciência instrumental de inspiração iluminista chegou ao seu ápice nesse período. Assim, a partir dos grandes parâmetros envolvendo as reformas da educação superior nos casos argentino e brasileiro, propomos focar na primeira etapa deste programa de investigação nossas preocupações acerca dos seguintes aspectos: por um lado, as dimensões de graduação e de pós-graduação e, por outro, os atores sociais que atuaram decisivamente na construção das bases teóricas para as reformas institucionais, bem como pautaram suas atuações num relacionamento direto com o Estado na formulação e justificação dessas mesmas reformas.

BIBLIOGRAFIA GERAL

AGUIAR, Márcia Ângela. Os institutos superiores de educação: Uma das faces da reforma educacional no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação superior – velhos e novos desafios*. São Paulo: Editora Xamã, 2000.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, P. e SADER, E.. *Pós-neoliberalismo - as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AYERBE, Luis Fernando. *Neoliberalismo e Política Externa na América Latina*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

AZEVEDO, Mário L. N. *A universidade argentina em tempos menemistas (1989-1999): reformas, atores sociais e a influência do Banco Mundial*. Tese (doutorado em educação). FEUSP, São Paulo, 2001.

AZEVEDO, Mário L. N.; CATANI, Afrânio. Comportamentos e deslocamentos espaciais dos atores sociais na universidade argentina nos anos 90: campo social e fundamentos da reforma menemista. *Movimento - Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*. Niterói: EdUFF: n. 6, p. 40-57, set. 2002a.

AZEVEDO, Mário L. N.; CATANI, Afrânio M. Os Quadros Dirigentes Transnacionais na Argentina: serviço público, norte-americanismo e o papel dos cursos de MBA. *Avaliação*-Revista Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: Unicamp/RAIES, v. 7, nº3, p. 219-252, set. 2002b.

BANCO MUNDIAL (BIRD). *Argentina: Higher Education Reform Project*. Report nº13935-AR. (PRES-Projeto de Reforma da Educação Superior na Argentina). Human Resources Operations Division. Document of The World Bank. Washington: World Bank, 1995a. Mimeografado.

BANCO MUNDIAL (BIRD). *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: World Bank, 1995b.

BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'État*. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983.

BOURGUINAT, H.. *Finance internationale*. Paris: Presses Universitaires de France, (Col. Thémis), 1992.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília-DF, 1996.

BRASIL, MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília-DF, 1999.

BRASIL, MEC. Planejamento Político Estratégico 1995/1998. Brasília: 1995.

BRASIL, MEC. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília-DF, 1994.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do aparelho do Estado e a Constituição brasileira (Conferência no Seminário sobre a Reforma Constitucional). 1995.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. *Reforma do estado e administração pública*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1998.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *Crise econômica e reforma do estado no Brasil*. Para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, tradução de Ricardo Ribeiro e Martha Jalkanska, 1996.

BUENO, Maria Sylvania. Orientações Nacionais para a Reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, n.109, mar./2000, p.7-24.

CAMPOS, Lauro. *A crise completa – a economia política do não*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

CANO, Daniel Jorge (Professor na Universidade Nacional do Litoral e FLACSO [Brasil]). Depoimento [04 dez. 1998]. Entrevistador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Buenos Aires: 1998.

CANO, Daniel Jorge. *Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor*. Santa Fé (Argentina), jun. 1996. Mimeografado.

CANO, Daniel Jorge. *El FOMEC: Una estrategia*. Santa Fé (Argentina), set. 1995. Mimeografado.

- CARDOSO, Fernando Henrique. *A construção da democracia – estudos sobre política*. São Paulo: Editora Siciliano, 1993.
- CARROLL, Lewis. *Alice au Pays des Merveilles*. Tradução para a língua francesa de Anne Dechanet. Paris: Gründ, 1993.
- CATANI, Afrânio Mendes (org.). *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- CATANI, Afrânio Mendes (org.). *Universidade na América Latina: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CEPAL/OREALC. Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad. Santiago de Chile, 1992.
- CHENAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã Editora, 1996.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI et. All. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, PUC-SP e Ação Educativa, 1996.
- DARNTON. Robert. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Companhia. Das Letras, 1990.
- DELORS, Jaques. *Educação Um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: UNESCO e MEC, 1996.
- DUNNING, J. H.. *Explanning international production*. London: Unwin Hyman, 1988.
- FERRETTI, Celso João e SILVA JR, João dos Reis. Educação Profissional em uma sociedade sem emprego. *Cadernos de Pesquisa*, v.1, n. 109, 2000, p.43-66.
- FETSCHER, I.. Bernstein e o desafio à ortodoxia. In: *História do marxismo*. São Paulo: Editora Paz e Terra, v. 2, 1985.
- FIORI, José Luís. Globalização, Estados Nacionais e Políticas Públicas. In: FIORI, José Luís. *Em busca do dissenso perdido – ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado*. Rio de Janeiro: Insight Editorial, 1995.
- FLORIA, Carlos A.; BELSUNCE, César A. G. *Historia de los Argentinos*. Buenos Aires: Larousse, 1992.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Educação e Sociedade*, n.68 (número especial, formação de profissionais da educação – políticas e tendências), p.17-44, 1999.
- FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- GERCHUNOFF, Pablo; TORRE, J. C. Argentina: La política de liberalización económica bajo un gobierno de base popular. In: VELLINGA, Menno (coord.). *El cambio del Papel del Estado en América Latina*. México: Siglo XXI, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988.

GUILLERM, Gérard. Le “ménémisme”, ou les paradoxes d’une logique libérale. In: DELAVALD, A. C.; NEFFA, J. C. *L’Argentine: a l’aube du troisième millénaire*. Paris: IHEAL (Institut des Hautes Études de l’Amérique Latine)/ Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III, 1994, p. 29-40.

Hayek na UNB. Brasília: Editora Universidade Brasileira, Coleção Itinerários, 1981.

HAYEK, F. A. *The fatal conceit – the errors of socialism*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

HAYEK, Friedrich, A. *Camino de servidumbre*. San José: Universidad Autónoma de Centroamérica, 1986.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KROTSCH, C. P. Gobierno y educación superior en la Argentina: la política pública en la coyuntura (1993-1996). In: CATANI, A. M. (org.). *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998, p. 203-228.

KROTSCH, C. P. La Universidad Argentina y los desafíos del cambio: el caso de los posgraduados. In: SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J.R (Orgs.). *Políticas Públicas para a Educação Superior*. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1997, p. 169-203.

LEFEBVRE, Henri. Perspectivas da Sociologia Rural. In: *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

LEFEBVRE, Henri. Problemas de Sociologia Rural. In: *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

LESSA, Sergio. Lukács e Heller: a centralidade do trabalho. *Revista Raízes*, UFPB, Campina Grande, n.13, Set/1996.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1990.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1990.

LOCKE, John. *Some thoughts concerning education*. In: AXTELL, James L.. *The educational writings of John Locke*. London and New York: Cambridge University Press, 1967.

LUKÁCS, György. A Falsa e a Verdadeira Ontologia de Hegel. In: *Ontologia do ser social*. Livraria Editora de Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, György. *Per una ontologia dell’essere sociale*. Roma: Ed. Riuniti, 1983.

LUKÁCS, György. Princípios Ontológicos fundamentais de Marx. In: *Ontologia do ser social*. Livraria Editora de Ciências Humanas, 1979.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

MARTINS, José de Souza. Excurso: As temporalidades da História na dialética de Henri Lefebvre. In: MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Editora Hucitec, 2000.

MCyE (Ministerio de Cultura y Educación). *La Educación Superior en Argentina: Un proceso de transformación en marcha*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, 1998.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital – rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo e Campinas: Boitempo Editorial e Editora da Unicamp, 2002.

MICHALET, C. A.. *Le capitalisme mondial*. Paris: Presse Universitaires, (Col. Économie en Liberté), 1985.

MIGNONE, Emilio F. *Politica y Universidad*. El Estado Legislador. Buenos Aires: IDEAS, Lugal Editorial, 1998.

NEIBURG, F. *Os intelectuais e a invenção do peronismo*. Tradução de Vera Pereira. São Paulo: EDUSP, 1997.

OLIVEIRA, Francisco. *Collor – a falsificação da ira*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

OLIVEIRA, Francisco. A Face do Horror. In: SGUISSARDI, Valdemar e SILVA Jr. João dos Reis. *As novas faces da educação superior no Brasil – reformas do estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez Editora e EDUSF, 2001.

OLIVEIRA, Francisco. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco e PAOLI, Maria Célia. *Os sentidos da democracia – políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes e Fapesp, 1999.

POPKEWITZ, Thomaz S.. *Reforma educacional – uma política sociológica, poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomaz S.. *Sociología política de las reformas educativas*. La Coruña e Madrid: Fundación Paideia e Ediciones Morata, 1994.

PRZEWORSKI, Adam. *Capitalismo e social-democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PUIGGRÓS, Adriana. *La outra reforma: desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires: Galerna S.R.L., 1997.

PUIGGRÓS, Adriana. Lei nº13.031 (Lei Guardo, de 09.10.1947). In: MIGNONE, Emilio F. *Politica y Universidad*. El Estado Legislador. Buenos Aires: IDEAS, Lugal Editorial, 1998.

PUIGGRÓS, Adriana. *LES-Ley de Educación Superior nº24.521*. Sancionada em 20.07.1995. Buenos Aires: MCyE, 1995.

PUIGGRÓS, Adriana. *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Buenos Aires: Paidós, 1993.

REED, John. Quase Trinta. In: *Eu Vi Um Novo Mundo Nascer*. São Paulo: Editora Boitempo, 2001.

REPÚBLICA ARGENTINA. Constitución (1994). *Constitución de la Nación Argentina*. Buenos Aires: Kapelusz, 1995.

ROMERO, Luis Alberto. *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*. 6. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1998.

ROUQUIÉ, Alain. Integristes et militaires: les tentatives du national-catholicisme en République Argentine. In: MINI-COLOQUE, 1, Les Organisations Religieuses en tant que Forces Politiques de Substitution (Le cas des régimes non-pluralistes contemporains), Paris, 27-28 oct. 1972. *Anais*. Paris: Centre d'Étude des Relations Internationales, 1972. Mimeografado.

SADER, E.. *Estado e política em Marx*. São Paulo: Cortez editora, 1993.

Sem Reformas não há Desenvolvimento. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 08/04/96, Cad. 1, p. 7.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR, João dos Reis. Reforma do Estado e da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar. *Avaliação universitária em questão*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.

SGUISSARDI Valdemar e SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A Produção intelectual sobre a educação superior na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBPE)*: período 1968-1995. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* v.79, n.193, p. 95-112, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR, João dos Reis. *Novas faces da educação superior no Brasil – reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez e EDUSF, 2001.

SILVA JR, João dos Reis. Tendências do Ensino Superior Brasileiro diante da Atual Reestruturação do Processo Produtivo no Brasil. In: CATANI, Afrânio (Org.) *Universidade na América Latina: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, M. C. C.. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Ed.; PUC-SP; Ação Educativa, 1996, p. 15-41.

TORRES, Rosa María. Tendências da Formação Docente nos Anos 90. In: Warde, M. J. et all.. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. II Seminário Internacional*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, Sérgio; TOMASI, Livia de e WARDE, Mirian Jorge (Orgs). *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora e Ação Educativa, 1996.

UNESCO. *Declaração de Nova Delhi*. Nova Delhi, 1993.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, 1990.

WARDE, Mirian Jorge. Políticas para a educação superior. In: SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1997.