

**UMA CAIXA DE PANDORA:
CRÍTICA À EXPANSÃO DO
ENSINO SUPERIOR CATARINENSE
NO PERÍODO 1960-2010**

Maurício José Siewerdt

UMA CAIXA DE PANDORA:

**CRÍTICA À EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR
CATARINENSE NO PERÍODO 1960-2010**

Maurício José Siewerdt



**UFSC
Florianópolis
2018**

Copyright © 2018 Maurício José Siewerdt

Coordenação de edição

Carmen Garcez

Projeto gráfico

5050com

Editoração eletrônica

Flavia Torrezan

Capa

Carmen Garcez

Ilustração: Teresa Siewerdt

**Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da Universidade Federal de Santa Catarina**

s573c

Siewerdt, Maurício José

Uma caixa de Pandora [recurso eletrônico] :
crítica à expansão do ensino superior
catarinense no período 1960-2010 / Maurício
José Siewerdt. – Florianópolis : Editoria Em
Debate (UFSC), 2018.

374 p. : gráfs., tabs.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-45535-29-4

1. Ensino superior – Santa Catarina –
Expansão – 1960-2010. I. Uma caixa de Pandora:
crítica à expansão do ensino superior
catarinense no período 1960-2010

CDU: 378 (816.4)

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Dirce Maris Nunes da Silva – CRB 14/333

Todos os direitos reservados à

Editoria Em Debate

Campus Universitário da UFSC – Trindade

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Bloco anexo, sala 301 – Telefone: (48) 3721-4046

Florianópolis – SC

www.editoriaemdebate.ufsc.br / www.lastro.ufsc.br

O projeto de extensão Editoria Em Debate conta com o apoio de recursos do
acordo entre Middlebury College (Vermont – USA) e UFSC.

NOTA EDITORIAL

Muito do que se produz na universidade não é publicado por falta de oportunidades editoriais, tanto nas editoras comerciais como nas editoras universitárias, cuja limitação orçamentária não acompanha a demanda existente, em contradição, portanto, com essa demanda e a produção acadêmica exigida. As consequências dessa carência são várias, mas, principalmente, a dificuldade de acesso aos novos conhecimentos por parte de estudantes, pesquisadores e leitores em geral. De outro lado, há prejuízo também para os autores, frente à tendência de se valorizar a produção intelectual conforme as publicações, em uma difícil relação entre quantidade e qualidade.

Constata-se, ainda, a velocidade crescente e em escala cada vez maior da utilização de recursos informacionais, que permitem a divulgação e a democratização do acesso às publicações. Dentre outras formas, destacam-se os *e-books*, artigos *full text*, base de dados, diretórios e documentos em formato eletrônico, inovações amplamente utilizadas para consulta às referências científicas e como ferramentas formativas e facilitadoras nas atividades de ensino e extensão.

Documentos, periódicos e livros continuam sendo produzidos e impressos, e continuarão em vigência, conforme opinam estudiosos do assunto. Entretanto, as inovações técnicas podem contribuir de forma complementar e oferecer maior facilidade de acesso, barateamento de custos e outros recursos que a obra impressa não permite, como a interatividade e a elaboração de conteúdos inter e transdisciplinares.

Portanto, é necessário que os laboratórios e núcleos de pesquisa e ensino, que agregam professores, técnicos educacionais e estudantes na produção de conhecimento, possam, de forma convergente, suprir suas demandas de publicação também como forma de extensão universitária, por meio de edições eletrônicas com custos reduzidos e em divulga-

ção aberta e gratuita em redes de computadores. Essas características, sem dúvida, possibilitam à universidade pública cumprir de forma mais eficaz suas funções sociais.

Dessa perspectiva, a editoração na universidade pode ser descentralizada, permitindo que várias iniciativas realizem essa convergência com autonomia e responsabilidade acadêmica, editando livros e periódicos de divulgação científica, conforme as peculiaridades de cada área de conhecimento no que diz respeito à sua forma e conteúdo.

Por meio dos esforços do Laboratório de Sociologia do Trabalho (Lastro), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – que conta com a participação de professores, técnicos e estudantes de graduação e pós-graduação –, e por iniciativa e empenho do prof. Fernando Ponte de Sousa, a Editoria Em Debate (ED) completa sete anos de realizações, sempre com o apoio do Middlebury College/Vermont, que acreditou no projeto. Criada com o objetivo de desenvolver e aplicar recursos de publicação eletrônica para revistas, cadernos, coleções e livros que possibilitem o acesso irrestrito e gratuito dos trabalhos de autoria dos membros dos núcleos, laboratórios e grupos de pesquisa da UFSC e outras instituições, conveniadas ou não, sob orientação e acompanhamento de uma Comissão Editorial, a ED publicou 52 livros desde 2011.

Os editores

Coordenador

Jacques Mick

Conselho editorial

Adir Valdemar Garcia

Ary César Minella

Fernando Ponte de Sousa

Iraldo Alberto Alves Matias

Janice Tirelli Ponte de Sousa

José Carlos Mendonça

Laura Senna Ferreira

Maria Soledad Etcheverry Orchard

Michel Goulart da Silva

Paulo Sergio Tumolo

Ricardo Gaspar Müller

Valcionir Corrêa

A todos aqueles que têm como horizonte
a utopia de uma universidade emancipada
de sua subsunção ao trabalho social no
movimento sociometabólico do capital.

À Keka, Teresa, Tiago e Helena.

*O objetivo deste trabalho não é argumentar contra ou a favor da Fundação como um expediente em si, mas sugerir que adotar a Fundação como forma de organização não resolve problemas. Pode facilitar sua resolução ou pode simplesmente converter um conjunto de problemas num conjunto diferente. Até certo ponto – e no mínimo – o novo sistema libertará no organismo universitário toda uma série de novos problemas – **a abertura da caixa de Pandora** – e são estes que vamos examinar aqui.*

John M. Hunter

SUMÁRIO

Prefácio

Por Paulo Sergio Tumolo 15

Introdução 23

1. O Estranhamento: do empírico ao histórico-genético 35

Ingresso no Sistema ACAFE e estranhamento 35

Congruências de percepção empírica 40

A autonomia nos discursos sobre o Sistema ACAFE 45

As abordagens teóricas do Sistema Fundacional

Catarinense na berlinda 61

A corrente organizacional-adaptativa 65

A corrente crítico-institucional 68

Pistas decorrentes dessas obras 73

Do objeto, de sua delimitação e da metodologia 80

2. Determinações: origens, conformação histórica e crise do Sistema ACAFE 91

Introdução 91

Origens do Sistema ACAFE no contexto do desenvolvimentismo brasileiro e catarinense 93

Os planos estaduais de educação no contexto dos Planos dos Governos Catarinenses a partir de 1956 100

O Primeiro Plano Estadual de Educação e a criação da ACAFE 103

O plano de governo Konder Reis.....	127
O Segundo Plano Estadual de Educação	128
O Terceiro Plano Estadual de Educação	129
O artigo 170: recursos públicos para crédito educativo ou para bolsas de estudo a fundo perdido?	132
Do particular ao geral: a transformação das fundações em universidades no contexto de expansão privada do ensino superior brasileiro	141
Filiações contraditórias: as IES municipais ACAFE no limbo entre o público e o privado	148
O Sistema Fundacional Catarinense: da expansão à crise	168
3. Entre as determinações e os efeitos:	
reflexões teóricas acerca da autonomia universitária	183
Introdução	183
Abordagens da noção de autonomia universitária.....	191
A inauguração kantiana da autonomia moral	199
As abordagens da autonomia universitária: entre a autonomia da instituição e a autonomia na instituição para a efetivação da ciência	202
Lukács: a relativa autonomia humana, o recuo das barreiras naturais e a ilusão da autonomia dos sujeitos singulares	217
A educação: <i>locus</i> da reprodução social	228
O ser do Capital: suas propriedades básicas e a mercantilização dos serviços educacionais.....	233
A lei do valor como determinação para a atividade docente	244
4. A caixa de Pandora: ou de como o modelo organizacional das IES municipais ACAFE afeta o trabalho de seus professores.....	257
Introdução	257
O vínculo de trabalho celetista, os Sindicatos e as CCTs	259

O corpo docente e as categorias de vínculo de trabalho: ingressar e permanecer em que condições?.....	265
Entre a rotatividade e a senioridade.....	269
Comunitarismo, democracia e relações de trabalho no Sistema ACAFE	278
Considerações finais	301
Referências	309
Lista de gráficos, quadros e tabelas	333
Lista de abreviaturas e siglas.....	335
Anexos.....	341
Anexo A – A universidade do atraso (Artigo)	341
Anexo B – Sonhei na UNISUL (Carta)	347
Anexo C – Capítulo VIII da Lei 170/98, complementar à Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989.....	349
Anexo D – Tabela da origem das receitas das Universidades do Sistema ACAFE no exercício 2007	356
Anexo E – Tabela da Evolução no número de professores segundo o regime de trabalho nas Universidades do Sistema ACAFE (1996-2008).....	357
Anexo F – Tabela da evolução da titulação de docentes nas Universidades do Sistema ACAFE (2001-2008).....	359
Anexo G – Tabela da evolução na proporção do número de alunos matriculados por número de professores nas universidades do Sistema ACAFE (1998-2008).....	361
Anexo H – Órgãos superiores de deliberação de cada fundação da ACAFE por composição e representatividade segundo estatutos das fundações analisadas	363

PREFÁCIO

“Educação não é mercadoria”. Essa tem sido uma das principais bandeiras daqueles que vêm lutando insistentemente por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Contudo, é preciso reconhecer que existe uma diferença entre aquilo que se almeja e as condições postas pela realidade. Esta demonstra que, a despeito dos desejos em contrário, a educação se tornou, de fato, uma mercadoria, o que tem acarretado uma série de desdobramentos.

Como professor de uma universidade comunitária catarinense do sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais), Maurício Siewerdt viveu, durante anos, a experiência de “um sonho que virou pesadelo”, ou seja, trabalhar numa instituição cujas características não eram muito diferentes das de uma empresa capitalista, o que o levou a fazer algumas perguntas: Por que aquela universidade que adotou o modelo fundacional, ou seja, uma instituição civil sem fins lucrativos incorporava práticas similares às de uma empresa capitalista, principalmente no que tange às condições de trabalho e de salário dos professores? Aquela era uma universidade pública ou privada? Seria possível que um professor tivesse autonomia numa universidade constituída naqueles moldes? Tal situação seria um caso isolado ou estaria ocorrendo em outras universidades do sistema ACADE? Insatisfeito e incomodado com as respostas que encontrava em seu cotidiano, Maurício Siewerdt transformou essas e outras perguntas em um problema de pesquisa e passou a fazer sua investigação, em sua tese de doutoramento, com o

objetivo de encontrar respostas mais elaboradas e aprofundadas, que ele, agora, apresenta na forma deste livro.

Por causa do referencial teórico-político que adotou, Maurício Siewerdt fugiu de respostas superficiais às suas questões. Não lhe parecia que os problemas que ele identificava tinham uma causa de ordem moral, ou seja, um modelo perverso de gestão realizado por pessoas perversas, frias, calculistas e autoritárias em oposição a um modelo generoso de gestão que seria realizado por pessoas generosas, afetivas, compreensivas e democráticas. Em geral, essa é a forma como aparece. O autor do livro buscou, então, penetrar nas profundezas do fenômeno que queria apreender até chegar às questões referentes à mercadoria e à lei do valor.

No capitalismo, a produção da vida humana se processa por intermédio do mercado, que pode ser entendido, grosso modo, como o lugar social no qual todos os indivíduos, para poderem viver, necessitam comprar e vender mercadorias.

Nessa sociedade, as pessoas têm de ir ao mercado para comprar as mercadorias necessárias para sua satisfação – os meios de subsistência –, realizando assim sua condição de compradores/consumidores. Contudo, ninguém pode comprar se “antes” não vender, quer dizer, para poder comprar os meios de subsistência, as pessoas precisam vender alguma mercadoria, qualquer que seja, efetivando, dessa forma, sua condição de produtores/vendedores. Em outras palavras, para poderem viver, as pessoas necessitam comprar e, para poderem comprar, precisam vender. Isso significa que, para produzirem sua vida na sociedade do capital, todos os indivíduos, salvo algumas exceções, são produtores e ao mesmo tempo consumidores, ou seja, vendedores e compradores de mercadorias.

Na forma social capitalista, portanto, somente mediante a venda de alguma mercadoria, quer dizer, algum produto qualquer ou a força de trabalho em especial, é possível adquirir os meios de subsistência necessários para a manutenção da vida humana. Os indivíduos que detêm

os meios de produção são também proprietários dos produtos que são produzidos e, dessa forma, podem vendê-los para comprar as mercadorias necessárias para sua sobrevivência. Todavia, outros indivíduos, que não possuem os meios de produção necessários para produzir algum produto, são obrigados a vender sua força de trabalho para, então, obterem alguma remuneração e realizarem a troca pelos produtos necessários para produzirem suas vidas, os meios de subsistência. Isso significa que, no capitalismo, existem, grosso modo, dois segmentos sociais que se constituem e se diferenciam como vendedores: de um lado, os proprietários dos meios de produção que, por decorrência, são também proprietários das mercadorias produzidas e, por esta razão, vendedores destas mesmas mercadorias, e, de outro, os que estão privados dos meios de produção e, dessa forma, tendo como única propriedade sua força de trabalho, são vendedores desta mercadoria.

No que concerne aos primeiros vendedores, ou seja, àqueles que não vendem a força de trabalho, mas vendem outras mercadorias, já que são proprietários de meios de produção, pode-se dizer, em linhas gerais, que no capitalismo existem duas relações sociais de produção de mercadorias que, embora articuladas, são distintas: as relações de produção especificamente capitalistas e as relações de produção não capitalistas. As primeiras se caracterizam pela compra da força de trabalho do trabalhador pelo capitalista, detentor dos meios de produção, de tal maneira que a força de trabalho produz uma mercadoria que é propriedade do capitalista, e este a vende no mercado por seu valor. Ao produzir a mercadoria que vai ser vendida, o trabalhador produz também mais-valia, que será acumulada pelo capitalista, num movimento incessante e insaciável, configurando o movimento do capital. Tal relação só ocorre quando existem dois sujeitos sociais, que estabelecem a compra e venda da força de trabalho. De um lado os proprietários dos meios de produção e, de outro, os trabalhadores que vendem sua força de trabalho, de tal maneira que, nesta relação, há a produção de uma mercadoria para o capitalista, que vai vendê-la, realizando, assim, a exploração da mais-valia, num processo incessante de valorização de

valor. A relação de produção especificamente capitalista, na qual se dá a produção do capital, pode ocorrer, por exemplo, numa empresa capitalista de agronegócio que produz soja, numa indústria metalúrgica que fabrica autopeças ou em empresas capitalistas de educação que produzem a mercadoria ensino, que, aliás, têm crescido acentuadamente nas últimas décadas no mundo inteiro e, particularmente, no Brasil, como é o caso, entre outros, do Grupo Kroton.

A produção de mercadorias pode ocorrer também em relações sociais não especificamente capitalistas, que se dividem em dois tipos: 1. Relações de produção que se caracterizam pela inexistência da compra e venda da força de trabalho, ou seja, os proprietários dos meios de produção se utilizam de sua própria força de trabalho, com a qual produzem mercadorias e as vendem no mercado. Exemplo disso é a produção individual, familiar ou cooperativa de qualquer mercadoria, seja ela agrícola, industrial ou de serviço. Um camponês, proprietário de meios de produção, que, junto com sua família, produz feijão para vender, ou uma cooperativa, de propriedade coletiva, que fabrica roupas para levar ao mercado, ou ainda um indivíduo que produz a mercadoria serviço de assistência técnica de computadores, são alguns exemplos concretos de relações sociais de produção que não são capitalistas, uma vez que nelas se produz apenas mercadoria, valor, mas não se produz mais-valia e, por conseguinte, capital. 2. Relações de produção nas quais, diferentemente daquelas do caso anterior, existe compra e venda da força de trabalho, mas, igualmente ao que acontece com o primeiro tipo, se produz somente mercadoria, e não capital. Este é o caso, entre outros, das instituições que compõem o sistema ACADE.

Ocorre que produtores e vendedores de mercadorias produzidas por meio de relações de produção não capitalistas concorrem com empresas que se encontram na lógica da produção capitalista, que é muito mais propícia ao desenvolvimento da força produtiva do trabalho, sobretudo pela combinação de alterações nas formas de organização e gestão do trabalho com incorporação de inovações tecnológicas, e

que resulta numa diminuição do valor de suas mercadorias, deixando aqueles produtores concorrentes com poucas chances de competir e de sobreviver no mercado, já que sua produção não consegue acompanhar o mesmo grau de desenvolvimento da força produtiva do trabalho. Convém assinalar que o valor de uma mercadoria corresponde a um quantum *socialmente necessário* de trabalho (abstrato) para produzi-la, e não ao quantum de trabalho que está efetivamente presente nela. Isso implica que as empresas que conseguem aumentar sua produtividade logram diminuir o valor da mercadoria, abrindo uma vantagem sobre seus concorrentes. Estes, por sua vez, se encontram no seguinte dilema: ou aumentam a força produtiva do trabalho em suas empresas no mesmo ou em maior grau que as primeiras, ou são por elas eliminadas. O processo, todavia, se reinicia *ad infinitum*. Este movimento incessante resulta numa tendência de queda generalizada do valor das mercadorias, cujo efeito prático é a neutralização e a eliminação dos produtores de mercadorias que não conseguem incorporar, no ritmo exigido, os elementos concernentes à elevação da força produtiva do trabalho, e expressa, portanto, a “guerra de vida e morte” que os produtores e vendedores de mercadorias estabelecem no cotidiano do mercado. Dessa forma, a ação das empresas capitalistas tende a ir diminuindo ou eliminando o campo de atuação dos concorrentes que não estabelecem a relação especificamente capitalista. Disso decorre uma tendência de ampliação do mercado especificamente capitalista e, ao mesmo tempo, uma diminuição da possibilidade de produção de mercadorias fora do espaço produtivo capitalista. Por outro lado, a competição entre as próprias empresas capitalistas se torna cada vez mais acirrada.

É preciso salientar que, na forma capitalista e por causa dela, o desenvolvimento da força produtiva do trabalho traz consequências deveras danosas para os trabalhadores, ou seja, a guerra entre empresas ou instituições que vendem mercadorias, capitalistas ou não, implica uma guerra com os trabalhadores de quem elas compram a força de trabalho.

Tudo isso evidencia o dilema em que as IES da ACAFE, para ficarmos no objeto de estudo deste livro, estão inseridas. Como produtoras e vendedoras de mercadorias, têm de competir com outras instituições similares e, principalmente, com empresas capitalistas de ensino, que, por diversas razões, levam vantagens sobre elas. Essa verdadeira “guerra de todos contra todos” é a manifestação mais contundente e visível do que seja o mercado, ou melhor dizendo, do império da “lei do valor”, a qual todos – indivíduos, empresas, organizações, instituições, etc. – estão submetidos, queiram ou não.

Essa encarniçada peleja entre vendedores de mercadorias similares, “que não reconhecem nenhuma autoridade senão a da concorrência”, implica duras repercussões para os trabalhadores dos quais eles compram a força de trabalho, que têm de ser submetidos a controle de seus processos de trabalho e cujas condições de trabalho vão sendo cada vez mais deterioradas. As IES do sistema ACAFE, como quaisquer outras, não conseguem escapar, queiram ou não seus gestores, desse jogo, ou melhor, dessa guerra. Vence o mais competente, ou seja, aquele que conseguir debilitar ou matar seu oponente, por meio, sobretudo, da diminuição do valor das mercadorias que vende. Isso só é possível com o desenvolvimento da força produtiva do trabalho, que redunde, entre outros fatores, na precarização do trabalho e das condições de trabalho dos professores e de outros trabalhadores, no aumentando do número de alunos por turma, no arrocho salarial, na demissão de trabalhadores, etc. Se não faz isso, morre! É, portanto, um jogo de vida e morte. A tentativa de perpetuação da vida da instituição depende da degradação dos trabalhadores, inclusive dos professores.

Neste livro, cujo conteúdo foi produzido com muito envolvimento, compromisso, seriedade e, sobretudo, paixão, Maurício Siewerdt esmiúça e analisa, numa perspectiva profundamente crítica, como o processo descrito anteriormente vem ocorrendo nas IES do sistema ACAFE, com destaque para o tema da autonomia. O autor argumenta que existem duas autonomias: a administrativa, que diz respeito à gestão financeira

e patrimonial da instituição, e aquela referente à atividade docente, ou seja, são autonomias *da* e *na* universidade. Por causa de uma acertada escolha política, ele concentrou sua discussão na segunda, a autonomia na universidade, sobretudo a dos professores.

A respeito desse tema, sua tese é a de que como as instituições do sistema ACADEMIA estão subordinadas, como não poderia deixar de ser, à lei do valor, essa determinação implica uma série de consequências sobre as IES e, principalmente, sobre as relações e condições de trabalho dos professores, com destaque para a questão de sua autonomia.

Para ele,

o caráter organizacional com base nos moldes de uma empresa capitalista, como todas as demais empresas privadas *stricto sensu*, fica inexoravelmente subordinado à lei do valor; nestas condições, a relativa autonomia administrativa às leis que regem o ser do capital é, necessariamente, inversamente proporcional à realização da autonomia da atividade docente. Nesta perspectiva, tanto a autonomia financeira e patrimonial da instituição, como a autonomia das atividades do corpo docente, são relativas à prioridade ontológica do ser do capital que, depois de criado em suas legalidades inerentes, adquire vida própria e determina a ambas o inevitável confronto com o enigma da esfinge: “decifra-me ou devoro-te”.

Neste livro, Maurício Siewerdt decifrou o enigma. Daí sua extraordinária importância teórica e, sobretudo, política.

Nem todas as ações humanas são regidas pela lei do valor. Contudo, todos aqueles que produzem e querem vender alguma mercadoria (empresas, cooperativas, instituições, indivíduos, etc.) estão subsumidos ao império da lei do valor, da mesma maneira que estamos submetidos à lei da gravidade. Com uma diferença. A última é uma lei natural, porque se refere a fenômenos naturais e, portanto, até este momento, não temos poder de alterá-la ou eliminá-la. A lei do valor é uma lei social, histórica, porque diz respeito a relações sociais criadas por nós, e, por-

tanto, pode ser eliminada. Como isso é possível? Eliminando o valor, ou seja, aquilo que o fundamenta, a mercadoria, o mercado, a propriedade privada dos meios de produção, o que exige uma revolução, que é a parteira da história, grávida de uma nova sociedade.

Paulo Sergio Tumolo

Florianópolis, setembro de 2018

INTRODUÇÃO

Conta a mitologia grega que não tendo sido ainda criada a mulher, Júpiter a fez e a enviou a Prometeu e a seu irmão, para puni-los pela audácia de furtar o fogo do céu, e também aos homens por o terem aceito. A Prometeu Zeus vaticina o castigo de acorrentar-lhe em um rochedo, onde um pássaro viria todos os dias para comer-lhe o fígado, reconstituindo-se, novamente, todas as noites. Pandora, a primeira mulher, foi feita no céu e cada um dos deuses contribuiu para aperfeiçoá-la. Vênus deu-lhe a beleza, Mercúrio, a persuasão, Apolo, a música e assim por diante. Dotada desses atributos, a mulher foi mandada à Terra e oferecida a Epimeteu. Epimeteu tinha em sua casa uma caixa, na qual guardava certos artigos malignos, de que não se utilizara, ao preparar o homem para sua nova morada. Pandora, atizada por uma incontrolável curiosidade de saber o conteúdo daquela caixa, certo dia, destampou-a para olhar o que continha. Assim, escapou e se espalhou por todo o mundo toda espécie de males que atingiram a humanidade, das doenças, às pestes e os cataclismas naturais, ou, ainda, aqueles que atingem em profundidade o espírito humano, tais como a inveja, o despeito e a vingança.¹

No ano de 1969, em pleno período de Estado de Exceção, e com o Ato Institucional nº 5 em pleno vigor, o estadunidense John Hunter,

¹ Adaptação livre a partir de Bulfinch (2002, p. 19-26).

integrante do grupo de assessores estrangeiros que viria a produzir o Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES (Brasil/MEC, 1969), decorrente do Acordo MEC-Usaid, anunciava que a opção pela difusão do ensino superior no Brasil por meio de fundações, poderia, segundo sua avaliação, vir a se constituir numa *caixa de Pandora*. Durante as pesquisas que realizei na segunda metade da primeira década do milênio em curso, esse alerta apareceu como algo instigante, notadamente levando a perquirir o que pretendia Hunter sugerir por meio do emprego dessa alegoria?

Este livro, que ora entrego à crítica do público, é uma busca por explanar o complexo da particularidade de um conjunto de universidades que adotaram o modelo fundacional na sua natureza jurídica. São elas, com efeito, decorrentes de uma escolha de setores da sociedade civil e política no Estado de Santa Catarina ao longo dos 1960 e 1970. Notadamente, nesse Estado da União o Poder público transferiu para a esfera privada a prerrogativa do planejamento, difusão e expansão do ensino superior, consubstanciado em uma rede interconectada em todo Estado, e denominado Sistema ACAFE.²

Notadamente, é tema corrente, nos dias atuais, a questão da autonomia universitária. Ao mesmo tempo em que o debate sobre as possibilidades e os limites de realização da autonomia *das e nas* universidades ocupa um considerável espaço da produção científica em todo o planeta, ocorrem, paralelamente, práticas de políticas públicas que apontam para a reestruturação dos modelos de gestão destas instituições.

² A ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais), segundo consta em sua página eletrônica, “foi criada no dia 2 de maio de 1974 com o nome de Associação Catarinense das Fundações Educacionais, na forma de instituição civil sem fins lucrativos. A sua finalidade é a de congregar as Fundações Educacionais criadas pelo Governo do Estado e pelas Prefeituras de cidades do interior de Santa Catarina. Seus objetivos são os de promover o desenvolvimento das instituições mantidas por essas Fundações e de implementar atividades de interesse comum que assegurem a melhoria da qualidade do ensino superior no Estado. Desde a sua criação a ACAFE vem implementando esforços visando ao alcance dos seus objetivos, defendendo os interesses do Sistema Catarinense de Ensino Superior”.

No Brasil, desde a década de 1990, ocorreu uma acentuada expansão das IES privadas e particulares. No âmago das políticas públicas implantadas naquele período, fortaleceu-se a ideia de que o modelo fundacional seria uma alternativa mais eficiente e eficaz da presença do Poder Público na aplicação de recursos para o desenvolvimento do ensino superior, em particular, e de outros setores de serviços de demanda social, em geral.

Com o aporte das teorias da administração científica e do capital humano a administração dos serviços públicos passou, ainda no referido período, a sofrer o aumento da influência dos modelos de gestão aplicados na iniciativa privada. Pôde-se assistir, em vários países do mundo, à escalada na utilização de técnicas e termos dos novos modos de gestão, que anteriormente pertenciam às administrações de empresas corporativas, migrarem para o interior dos mais diversos setores de prestação de serviços vinculados ao Estado.

Isto, entretanto, não foi nenhuma novidade no Estado de Santa Catarina. Desde os anos 1960, o ensino superior nesta unidade da federação se expandiu por meio da criação de fundações municipais. Essas instituições, algumas delas inicialmente experimentando a forma autárquica, foram paulatinamente sendo convertidas, por Lei municipal, em fundações públicas de direito privado.

Sendo assim, a questão central que me orientou no desenvolvimento deste estudo consistiu na indagação sobre o grau de autonomia de que dispõem os professores para o desenvolvimento de suas atividades no interior dessas instituições fundacionais.

Com efeito, a questão das fundações, especialmente as de direito privado, é matéria de polêmica doutrinal dentro das ciências jurídicas, não chegando os juristas a um consenso se estas deveriam estar subordinadas ao direito público ou ao civil. Sobretudo porque o que ocorreu foi um complexo jogo pendular que, desde o Decreto-Lei 200/67, ora as compreendia fora da esfera da administração direta ou indireta subordinando-as, portanto, às orientações do Código Civil, e ora as en-

quadrandos na esfera das instituições públicas da administração indireta, como no caso da Lei Federal nº 7.596, de 10.04.1987, e que está hoje em vigor. Para todos os efeitos, nesta investigação, não adentrei o terreno de tal polêmica.

A pesquisa de caráter exploratório que possibilitou esta obra, teve, desde o início, o objetivo central de apresentar os resultados de um estudo que consistiria em uma primeira aproximação no sentido de compreender os efeitos do modelo de gestão das universidades fundacionais públicas de direito privado da ACADEMIA sobre o trabalho de seus docentes. Feita a pesquisa, e em movimento contrário, creio que entrego ao público uma contribuição que fornece importantes elementos que possam vir a enriquecer os debates em torno da natureza jurídica dessas fundações e de seus vínculos com o Poder Público. Com efeito, o esforço despendido foi o de articular essa superestrutura à base material na qual, supostamente, e no plano formal, se realizam as finalidades últimas da universidade, quais sejam, a produção e a difusão dos conhecimentos acumulados e validados pela humanidade, com bases em alto padrão de qualidade, e segundo o crivo da comunidade científica das diversas áreas de produção do conhecimento, e no interior de certa forma social, a saber, a capitalista.

Como fenômeno emergente a partir da década de 60 do século passado em Santa Catarina, o modelo predominante de expansão da oferta de formação em nível superior, no interior deste Estado brasileiro, assumiria uma face distinta dos demais modelos de expansão adotados em outros Estados da União. A alternativa encontrada pela classe dominante catarinense para a reprodução da força de trabalho em nível superior foi por meio do ensino pago em instituições municipais fundacionais de direito privado.

Ao longo deste estudo, e ao contrário do apregoado em muitos trabalhos acadêmicos e, até mesmo, pelos intelectuais orgânicos do

Sistema ACAFE,³ de que a forma fundacional de direito privado teria resultado da falta de recursos municipais, estaduais e federais, fui me dando conta de que tal forma teria sido mais uma opção privatista da sociedade política catarinense à frente dos interesses dos setores economicamente hegemônicos da sociedade civil nas esferas municipal, estadual e federal, do que, propriamente, unilateralmente derivada de recomendações de organismos internacionais. Esta ação do Estado pode ser entendida como um movimento de canalização de recursos públicos preponderantemente para a finalidade da acumulação privada, em detrimento do subsídio do ensino superior.

Não obstante, porém, notadamente o Sistema fundacional inicia sua expansão, primeiramente, com amplo financiamento público na constituição de seus patrimônios para, posteriormente, e isto era tese corrente em Santa Catarina nos anos de 1970, fazerem valer, *stricto sensu*, a prerrogativa da autonomia financeira e patrimonial presente no artigo 80 da LDB Lei 4.024/61. Em outras palavras, as IES fundacionais catarinenses deveriam manter-se via autonomia na captação de recursos, ou seja, o ensino pago foi considerado, pelo poder público, a forma mais adequada para a manutenção financeira das instituições, enquanto que o vínculo laboral de professores com essas universidades se daria mediante o regime celetista, já que isto iria ao encontro do modelo de gestão privada, e tão mais próximo às instituições subordinadas ao direito civil.

Entretanto, até meados da década de 1990, as mencionadas instituições puderam experimentar as vantagens do monopólio na oferta de seus serviços de formação em nível superior em suas regiões de

³ O emprego da categoria “intelectuais orgânicos” é fundado no conceito elaborado por Gramsci (2006), no sentido de que, para ele, “todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc.” (p. 15).

abrangência. Porém, a partir daí, o panorama começa a mudar em Santa Catarina. Com a ampliação, no Brasil, das políticas de Estado mínimo, em curso desde fins da década de 1980, e isto somado à consequente proliferação midiática das crenças no mercado como eixo regulador das relações sociais, inclusive com o próprio Conselho Nacional de Educação passando a conceder autorização para o funcionamento de IES particulares em um grau como nunca antes se havia visto, nem mesmo durante o período ditatorial-militar (1964-1985), as fundações municipais começam a experimentar a realidade de uma sociedade de livre mercado. Somente em Santa Catarina, entre os anos 2000 e 2008, enquanto as universidades fundacionais municipais do Sistema ACADE tiveram um refluxo nas matrículas no ano de 2008 (115.294), se comparado ao seu auge em 2005 (126.875), as IES particulares, por sua vez, apresentaram, neste mesmo período, uma expansão de 1.306%, isto é, saltaram de 9.298 matrículas, em 2000, para 121.500 matrículas em 2008 (Gráfico 2 e Tabela 1).

Apesar dos argumentos dos defensores deste modelo de que essas instituições possuem uma estrutura administrativa que permitiria a ampla participação da comunidade acadêmica, o que caracterizaria as suas gestões como democráticas, o resultado dos números apresentados acima foi o aumento das demissões de professores em tais universidades ao longo do ano de 2008. Argumentam ainda que a defesa desse modelo se justificaria pela maior agilidade, flexibilidade e com menor custo em relação às demandas da sociedade, se comparadas às das instituições públicas *stricto sensu*.

Ao mesmo tempo, como é comum às gestões de empresas sob a lógica de mercado, ocorreu uma intensificação do trabalho, com a retirada de direitos trabalhistas e a utilização de alternativas tecnológicas de aumento da produtividade como a introdução de ferramentas das TIC nos processos de trabalho. O uso dessas ferramentas vai desde a expansão das modalidades de EaD até a inclusão dos sistemas de intranet, dispositivo que estendeu ao professor tarefas que anterior-

mente eram função dos quadros técnico-administrativos. Tais estratégias contribuíram significativamente para que a carga de trabalho dos professores se ampliasse ainda mais para fora da universidade e em qualquer tempo.

Desse modo, a tese central que defendo no presente estudo é que o trabalho docente nas Fundações do Sistema ACADEMIA é determinado por uma herança atávica articulada, em cada uma das Instituições, à escolha, pelos grupos locais economicamente hegemônicos, de modelos centralizados de administração e gerenciamento fundados na crença de que a eficiência na agilidade e flexibilidade interna e externa em bases autossustentáveis, produtivistas e empresariais, seria o motor que conduziria ao sucesso da expansão da oferta e do desenvolvimento do ensino superior em Santa Catarina. Entretanto, este caráter organizacional com base nos moldes de uma empresa capitalista, como todas as demais empresas privadas *stricto sensu*, fica inexoravelmente subordinado à lei do valor; nestas condições, a relativa autonomia administrativa às leis que regem o ser do capital é, necessariamente, inversamente proporcional à realização da autonomia da atividade docente. Nesta perspectiva, tanto a autonomia financeira e patrimonial da instituição, como a autonomia das atividades do corpo docente, são relativas à prioridade ontológica do ser do capital que, depois de criado em suas legalidades inerentes,⁴ adquire vida própria e determina a ambas o inevitável confronto com o enigma da esfinge: “decifra-me ou devoro-te”.

Os efeitos da ação do capital sobre a sociabilidade humana são possíveis de serem capturados como tendências se compreendidas as

⁴ O termo “legalidade” é largamente empregado por Lukács (1981) para tratar das “leis” que regem os fenômenos relativos tanto às esferas inorgânica e orgânica que compõem o mundo natural, como também ao conjunto das “leis” que determinam o ritmo e a direção da processualidade histórica do ser social nas relações que estabelece com as outras duas esferas e no interior de si mesmo. Entretanto, afirma Lukács (1981, p. 41), “a tese geral de que um objeto produzido só tem valor quando pode servir corretamente e da maneira mais adequada possível, à satisfação da necessidade, não eleva esta estrutura do ‘se...então’ a uma esfera abstrato-absoluta, mas simplesmente vê a relação ‘se...então’ numa abstração orientada para a legalidade”.

suas propriedades, as suas leis imanentes, mesmo no curso de seu movimento. Se a ciência pode ser caracterizada como uma atividade humana que busca a captura das leis que regem os fenômenos em suas regularidades, e com o objetivo de antecipá-los como tendências ou potências realizáveis, o mesmo pode ser aplicado aos processos sociais em uma dada formação social. E a formação social atual, em curso desde os estertores do modo feudal de produção, carrega consigo um conjunto de causalidades (se... então...) que, se devidamente compreendido, permite que possamos afirmar, como possibilidade, que, se realizarmos uma determinada ação "A", então haverá uma tendência de que "B" decorra daí, assim como não podemos realizar uma determinada ação "C" para obter "B" porque daí poderia resultar um efeito "D", o qual não era o objetivo inicial pretendido.

O que apresentarei neste livro, com efeito, é o resultado de um estudo exploratório voltado à descrição e à análise dos limites de realização da autonomia universitária dentro de um determinado modelo de IES, a saber, as universidades fundacionais públicas de direito privado criadas por leis municipais no Estado de Santa Catarina. O que pretendo, portanto, é demonstrar que diante do que *é* um determinado modelo de IES em sua natureza jurídica e estrutura organizacional, o que não pode *ser* com relação às relações de trabalho no interior dessas universidades (se a sua natureza jurídica e organizacional *é* assim... então determinadas relações de trabalho no seu interior não *serão* possíveis...).

Partindo da particularidade da minha vivência, apresentarei, no primeiro capítulo, como se deu, e em que condições, o aparecimento do problema desta pesquisa, até o ponto em que foi definido o objeto central de investigação em seus contornos. Ficará assim evidenciado que o estopim para o desenvolvimento de tal análise teve início em inquietações e interrogações decorrentes quanto ao vivenciado com meus pares no cotidiano acadêmico em uma dessas instituições no que diz respeito aos aspectos empíricos que envolvem a antinomia autono-

mia-heteronomia. Ou seja, descreverei como fui instigado à investigação das causalidades e os nexos que produzem os efeitos sobre o trabalho docente, demonstrando assim a pertinência da realização desta pesquisa.

Como delimitação do objeto, selecionei as nove universidades do sistema ACAFE que, após emergirem como Fundações Municipais nos anos de 1960, se autoproclamam “comunitárias” a partir do final dos anos 90 do século passado. Esta guinada histórica foi também objeto de estudo. Compreendi como de vital importância a indagação quanto à origem e à necessidade dessa virada para a explicação da também necessidade da conhecida natureza jurídica dessas instituições que se circunscrevem no interstício entre o público e o privado, já que se caracterizam como instituições públicas de direito privado.

Como contraponto ao desenvolvimento organizacional dessas instituições, foi confrontado um conjunto de dados estatísticos de natureza quantitativa relativos ao desenvolvimento do Sistema ao longo de sua história, bem como documentos de caráter histórico que revelam as articulações de poder nas/entre as esferas local e regional com influência sobre a estrutura e o funcionamento das IES ACAFE. Também foram utilizadas fontes de natureza secundária como matérias de periódicos de circulação regional e que aludem ao Sistema ACAFE. Finalmente, foram ainda examinadas fontes primárias como os Regimentos, Estatutos e Planos de Cargos e Salários mais recentes das instituições, com a finalidade de localizar nesses documentos itens que tratam das relações de trabalho e de poder no interior delas. Ao longo do processo de investigação e análise das fontes documentais, foi tornando-se cristalino que o fenômeno do ideário neoliberal, como motor das mudanças nas relações de trabalho em quase todo o planeta, demandou ainda a tarefa de capturar as conexões polares complementares com o ser do capital na esfera global. Em outras palavras, o desafio consistiu em tentar localizar o lugar que ocupam essas Fundações quanto ao seu papel na reprodução das forças produtivas na divisão internacional do trabalho, desde a orquestração das agências multilaterais (diuturnamente empenhadas

em sua missão salvacionista do capitalismo), em suas recomendações e prescrições para a educação nos países por elas alcunhados como “em desenvolvimento”, até a explicitação de alguns efeitos decorrentes da naturalização do modo capitalista de produção. Pelo fato de os defensores de tal modelo de desenvolvimento demonstrar profunda aversão ao planejamento de longo prazo, o que pode ser estendido às IES ACAFE, ocorreu o dito por Mészáros (2007, p. 20), qual seja, “a lógica perversa do capital tornou-lhes impossível compreender as desastrosas implicações de longo alcance do curso da ação que seguiam cegamente”. Essa falta de visão de longo alcance pelos intelectuais orgânicos do sistema, no mais das vezes restrita ao mundo imediato, acabou acarretando efeitos inesperados no curso do desenvolvimento dessas instituições, conduzindo à crise que assola o Sistema atualmente.

No capítulo 2, apresento as origens e a expansão do Sistema ACAFE ao longo do período que se estende desde os anos de 1960, até a emergência de uma crise que se evidenciou a partir de meados da primeira década do terceiro milênio. Procurarei demonstrar que este período de desenvolvimento do ensino superior em Santa Catarina se deu no contexto do desenvolvimentismo brasileiro e catarinense, ideologia que acompanha o pensamento e as crenças das oligarquias econômicas deste Estado, tendo na educação outro componente do vetor que embasa tais crenças como motor central das políticas públicas voltadas à produção de maior equilíbrio social.

No capítulo 3, cuja função é a apresentar os contornos teóricos da abordagem do objeto de investigação, explicitarei como por todo o processo investigativo acompanhou-me o pressuposto de que este intrincado complexo dialético só pode ser compreendido desde a materialidade social em que se confrontam as crenças que subsidiam, por um lado, a defesa intransigente desse modelo organizacional da parte de grupos locais e regionais e, de outro, as forças de resistência a esse modelo e que têm incidido no alto grau de proscritos e de rotatividade de professores nas referidas instituições.

Muito embora o tema da autonomia universitária venha sendo tratado nos textos produzidos nos países anglo-saxões sob o termo *academic freedom*, é aqui meu interesse metodológico enfocá-lo sob a categoria da “autonomia”, a exemplo de alguns autores denominados continentais. Esta escolha metodológica deu-se em razão da maior complexidade com que as mediações nos sujeitos singulares podem daí emergir como manifestação do universo mais complexo que gravita ao redor da forma como os sujeitos e grupos envolvidos no fenômeno experienciam o mundo.

Com efeito, para esta abordagem teórico-metodológica foi tomado como eixo teórico o conceito de autonomia, ou melhor, de autonomia relativa em György Lukács (1885-1971), que o empregou largamente em seu *Para uma ontologia do ser social*, para referir-se à dependência dos sujeitos singulares à processualidade histórica do ser social. Em outras palavras, tributário da corrente de pensamento do realismo crítico marxiano, o projeto lukacsiano de recuperação da ontologia reside, sobretudo, em um esforço voltado a abalar as crenças no individualismo burguês, e sua razão instrumental, que se disseminou, paulatinamente, desde a crise do feudalismo até os dias de hoje, por todo o mundo.

Nesta proposta de investigação e exposição, reconheço o enorme desafio, e as armadilhas daí decorrentes, que foi a tarefa de articular as particularidades do fenômeno, e dos sujeitos singulares nele envolvidos, ao movimento sócio-metabólico do ser do capital na esfera global e, ao mesmo tempo, como indica Netto (1992, p. 25), “sem dissolver as especificidades com que se defronta, assimila-as ao eixo cultural pertinente à evolução sócio-humana como evolução genérico-universal”.

No quarto capítulo, trago a público fontes primárias que dão conta de demonstrar o estado do trabalho docente nessas IES, e que consegui amearhar ao longo da pesquisa nos bancos de dados da ACADE, do INEP e em outros meios, os quais tive que agrupar e sistematizar porque se encontravam esparsos em distintas instituições ou locais de acesso. Os números que emergem desses dados, os emprego tão-somente co-

mo cotejamento com fontes primárias documentais de caráter jurídico-institucionais, como, por exemplo, os Estatutos e Regimentos das IES investigadas, o teor dos acordos realizados entre o sindicato patronal e os de representação da categoria, consubstanciados nas Convenções Coletivas de Trabalho – CCTs e, ainda, a imbricação destes documentos com outros provenientes das esferas federal, estadual e municipal como a Constituição Federal, a Constituição do Estado de Santa Catarina, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB etc.

Para todos os efeitos, e para além dos limites estreitos da dualidade de *quantidade X qualidade*, o presente trabalho pode ser caracterizado como uma investigação de caráter exploratório. Isto é, mesmo nos momentos em que aparecem os números, estes são compreendidos como possibilidade de localização da *qualidade* na *quantidade*. Afinal, há que se considerar que a captura da magnitude dos números de um determinado fenômeno é uma das múltiplas formas com as quais podemos obter a *qualidade* de um determinado objeto em exame.

Por fim, explico que utilizo uma estratégia de exposição que, com base em uma análise documental, possibilite situar a contradição entre o estado do trabalho dos professores e os elementos da estrutura organizacional das universidades examinadas à luz da legislação vigente e as consequentes condições de trabalho daí advindas. Explico ainda que, durante todo o percurso de desenvolvimento deste trabalho, e considerando-se o quadro delineado sobre a caracterização das Universidades ACADEMICAS, permaneceu como pano de fundo uma pergunta que orientou as reflexões presentes nesta tese: admitindo-se que possamos trocar uma suposta mercadoria *educação* por uma mercadoria *dinheiro*, é possível tal intercâmbio particular escapar à lógica das relações mercantis em geral?

1

O ESTRANHAMENTO: DO EMPÍRICO AO HISTÓRICO-GENÉTICO

Para fazer história virai decididamente as costas ao passado e vivei primeiro. Misturai-vos à vida. À vida intelectual, sem dúvida, em toda a sua variedade. Historiadores, sede geógrafos. Sede juristas também, e sociólogos e psicólogos; não fecheis os olhos ao grande movimento que, perante vós, transforma num ritmo vertiginoso as ciências do universo físico. Mas vivei também uma vida prática. Não vos contenteis em contemplar da orla, preguiçosamente, o que se passa no mar em fúria. No barco ameaçado não sejais como Panurgo se sujando de puro medo, nem mesmo como o bom Pantagruel, contentando-se, amarrado ao grande mastro, em implorar, levantando os olhos ao céu. Arregaçai as mangas como Frei João. E ajudai os marinheiros na faina.

Lucien Febvre (1878-1956)

Ingresso no Sistema ACADE e estranhamento

Passados 20 anos de atuação profissional nas mais diversas atividades, ingressei no Sistema ACADE, de fato, no mês de janeiro de 2001, e, de direito, no dia 1º de março de 2001. Primeiro estranhamento: após aprovação em concurso externo no mês de novembro de 2000, iniciei os trâmites burocráticos junto ao RH em uma das IES ACADE no mês de dezembro do mesmo ano, sendo orientado pelo Coordenador do Curso de Pedagogia à preparação de aulas com início em meados de

janeiro de 2001 na modalidade emergencial.¹ Receberíamos (havia uma professora de Língua Portuguesa que ingressara comigo nesse mesmo concurso) nossos salários apenas no final do mês de março de 2001, retroativo aos meses trabalhados. Entretanto, nossos vínculos formais com a instituição, materializados na documentação atinente aos aspectos legais que envolvem os registros trabalhistas, apontam o início de nossas atividades apenas a partir do mês de março de 2001. Registre-se o trabalho de um mês e meio que não será computado para a, cada vez mais distante, aposentadoria.

Realizei concurso para ingresso no quadro docente do plano de cargos e salários dessa Instituição para a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino do Curso de Pedagogia em um de seus *campi* situado na Grande Florianópolis, onde permaneci atuando como professor até outubro de 2006. Nos primeiros contatos com o Coordenador de Curso, nas suas orientações diante das múltiplas perguntas que formulei para compreender as possibilidades e limites de atuação profissional na instituição, ele foi enfático ao asseverar que “aquela era uma instituição particular e eu estava ali para dar aulas para um aluno que era considerado um cliente”. A primeira afirmação, a de que esta “era uma instituição particular”, não me soava estranha, uma vez que isto ia ao encontro do que ouvira sobre as Universidades ACAFE mesmo antes de adentrar no Sistema, seja na mídia impressa e eletrônica, seja nas manifestações de catarinenses dos mais diversos segmentos sociais, especialmente a quase totalidade de alunos das próprias instituições com

¹ Os cursos de Pedagogia na modalidade emergencial devem ser compreendidos dentro do marco legal da *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A instituição da “Década da Educação” presente nas Disposições Transitórias da referida Lei, que teve início um ano após a sua promulgação, qual seja, o período que se estende de dezembro de 1997 a dezembro de 2007, afirma no § 4º de seu Art. 87 que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Esta imposição legal pressionou as Prefeituras a adequarem seus quadros à nova legislação, e os profissionais do magistério que possuíam apenas formação em nível médio a regularizarem sua situação conforme a exigência legal.

os quais dialoguei sobre o tema da natureza jurídica dessas fundações.² A segunda das afirmações, a de que “eu estava ali para dar aulas”, por um lado, também não me causou surpresa, em razão de que esta é corolário daquela, isto é, estava claro que a condição de quem vende a sua força de trabalho para uma organização de natureza jurídica particular o faz com a clareza da especificidade de sua função, muito embora me questionasse quanto ao fazer pesquisa. Pensava eu: mas e a pesquisa? Se esta instituição é, nos termos da lei, uma universidade, por que não seria também minha função fazer pesquisa?

Entretanto, a terceira das afirmações, a de que os alunos são considerados clientes, esta sim me deixou surpreso. Por essa época já havia me apropriado do pensamento e crítica de Álvaro Vieira Pinto (1982) sobre o equívoco das concepções instrumentalistas da educação, e que confrontava a assertiva do Coordenador. Conforme o autor:

A sociedade está continuamente equipando seus membros com conhecimentos e atitudes que permitem a sobrevivência do grupo humano. O equívoco das concepções instrumentalistas da educação (J. Dewey, behaviorismo em geral) está em proceder segundo uma perspectiva individualista, acreditando que o motor da educação está no interesse do *indivíduo* de adaptar-se ao meio social, aprendendo as respostas úteis aos desafios do ambiente, adquirindo o saber como um instrumento que lhe permitirá resolver os problemas criados para si pelas experiências com que haverá de enfrentar-se. Esta é uma concepção que supõe que a

² Ao conversar, durante o curso desta investigação, com uma mestranda de um dos Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação de uma das instituições do Sistema, acabamos no tema da crise que assola o Sistema e na questão correlata do financiamento da educação superior no Estado de Santa Catarina. No decorrer da conversa, fiz a defesa da necessidade do financiamento público da educação em nível superior em Santa Catarina como saída para essa crise, bem como a necessidade de enfatizar o caráter público de tais instituições. Diante de meus argumentos de que todas as Fundações do Sistema ACADE são públicas, imediatamente a mestranda tratou de corrigir-me: “Não, a instituição onde estudo é particular”. E após uma breve síntese de alguns argumentos que dão a dimensão da suposta essência pública dessas instituições, ela, para encurtar a conversa, revelou: “Olha, eu pago 1.090,00 reais por mês e, portanto, ela é uma instituição particular”.

sociedade é naturalmente hostil ao homem e que este terá que preparar-se para defender-se, o que faz por meio da educação (sociedade onde impera a competência desenfreada e a luta de todos contra todos) (p. 38).

Na perspectiva instrumentalista, poderíamos acrescentar aos escritos de Vieira Pinto, justifica-se atribuir como motor do desenvolvimento da educação a volitividade do indivíduo que, sabedor das vicissitudes da vida humana em todos os campos, no tempo e no espaço, tem plenas condições de adquirir a mercadoria “formação” segundo a máxima de que “o cliente tem sempre razão”. Desde aí é interessante ver como Vieira Pinto (idem) compreende esta questão:

Na verdade, o motor da educação está no interesse da sociedade em aproveitar para seus fins coletivos (sempre estabelecidos, nas sociedades divididas, pelas camadas dirigentes) a força do trabalho de cada um de seus membros (sua capacidade criadora). Por isso, a educação não é uma conquista do indivíduo (o que seria dar-lhe um fundamento ou princípio subjetivo) mas uma função da sociedade e como tal sempre dependente de seu grau de desenvolvimento (p. 39).

Nos meses que se seguiram ao meu ingresso, então, novas percepções me inquietaram, contrastando com minha vivência em uma universidade pública, durante os anos das décadas de 80 e 90 do século passado, sobre o que seria a atividade de docentes em uma universidade. Tendo realizado toda a formação em universidade pública federal, somados os quatro anos de trabalho como professor substituto também em uma universidade pública federal, e mais um par de anos como professor do quadro de efetivos do Serviço Público Estadual, a dinâmica da estrutura e do funcionamento institucional experimentada nas referidas instituições, diferenciava-se em muito do cotidiano da instituição em que acabara de ingressar para iniciar minha carreira acadêmica como professor no nível superior. O quadro a seguir permite visualizar, embora seu caráter polarizado, a demarcação mais importante dessas diferenças percebidas durante os cinco anos de atuação profissional em uma universidade do Sistema ACADE em relação ao Serviço Público Federal.

Quadro 1: Registros do autor como professor no Sistema ACAFE em contraste com sua vivência em uma IFES

Elementos de diferenciação	Na IFES	IES ACAFE
Hierarquia das funções	Horizontalidade.	Verticalidade.
Carga horária de trabalho	O cálculo do tempo para o enquadramento das atividades totais pressupõe hora atividade de preparação para as mesmas.	Inexistência de hora atividade.
Estrutura administrativa	Espaço de decisões colegiadas em todas as instâncias e com caráter deliberativo.	Constituição obscura de eventuais Colegiados, resultando em passividade e resignação para a grande maioria do corpo docente.
Organização política	Forte atividade política sindical.	Inexistência ou fraca e tutelada organização sindical da categoria.
Interação social entre professores	Possibilidade de solidificação de laços duradouros.	Efemeridade das relações.
Pesquisa	Inerência à função.	Eventual complementariedade à função.
Carreira acadêmica	Projeto de vida.	Contingência.

Cabe ressaltar aqui, mais uma vez, que este quadro representa tão somente as impressões do autor diante do fenômeno e dispendo apenas das mediações oriundas de suas vivências no desenvolvimento de atividades nos dois sistemas.

À medida que os anos se passavam, as interações com colegas professores e funcionários da instituição permitiam, ainda em nível em-

pírico, a coleta de algumas impressões de tais profissionais sobre seu cotidiano laboral nessas Fundações. E dada a importância dessas questões para a defesa da tese que ora apresento, é disto que tratarei a seguir.

Congruências de percepção empírica

Muitos dos colegas professores, na instituição em que trabalhei e de outras do Sistema ACAFE,³ tiveram, com efeito, trajetórias formativas e profissionais muito semelhantes à minha, isto é, haviam estudado em universidades públicas e também trabalhado em escolas públicas. Portanto tinham como mediação para a compreensão de sua atividade, também a estrutura e o funcionamento de uma instituição pública. E à medida que interagíamos nos espaços formais, informais e intersticiais possíveis, eventualmente escapavam alguns desabafos relativos às agruras da relação entre o tipo de nosso vínculo trabalhista com a instituição e suas mais diversas manifestações no desenvolvimento de nossas atividades.

Era possível perceber-se, por exemplo, o desconforto de cada um dos colegas quando diante de uma provocativa pergunta formulada às vésperas de encerramento de um semestre letivo: qual a sua carga horária para o próximo semestre? Nas instituições públicas, salvo exceções, o profissional não experimenta a dúvida recorrente quanto à continuidade/descontinuidade no desenvolvimento de atividades no médio e no longo prazo. E nessa perspectiva, a possibilidade do planejamento estratégico da carreira e o desenvolvimento de projetos, com a coleta de resultados de longo alcance no tempo, se apresentam como potências realizáveis. Já no que diz respeito às Fundações do Sistema

³ Os colegas professores que aqui menciono não se restringem à universidade onde trabalhei, mas também a outras instituições do Sistema ACAFE. O espaço de formação acadêmica da pós-graduação, bem como os eventos de divulgação científica que ocorrem periodicamente em várias regiões do Estado de Santa Catarina e do Brasil, possibilitam o encontro e a troca de informações sobre as condições de trabalho com muitos profissionais do magistério em educação superior do Sistema ACAFE.

ACAFE, a pertença a um corpo docente fundado na categoria da senioridade⁴ é algo restrito a poucos profissionais.

No caso particular das Fundações do Sistema ACAFE, todavia, pude observar que o resultado mais presente na geração deste mal-estar apontado anteriormente mais parece relativo à impraticabilidade de previsões econômicas, pessoal e familiar, para além de um semestre letivo. A flutuação periódica da carga horária de disciplinas e, conseqüentemente, da remuneração mensal impossibilita quaisquer previsões econômicas, como, por exemplo, contrair o parcelamento de ônus de dívida no médio e no longo prazo. Era comentário corrente entre os professores não assumir mais do que seis parcelas oriundas da compra de quaisquer mercadorias.

Com efeito, uma instituição pública de direito privado (e disso trataremos mais detalhadamente adiante), como esta onde trabalhávamos, diferentemente de uma instituição pública, apresenta, do ponto de vista organizacional, uma estrutura administrativa e de gestão com características semelhantes, ao que parece, à de qualquer empresa privada em sentido estrito. Muito embora muitos dos professores manifestassem ressentimentos no tocante a este modelo organizacional, é necessário apontar para a virtude de tal verticalização quanto à convocação de professores para as eventuais reuniões de caráter pedagógico, formativas ou administrativas. A compulsoriedade de tais convocações acabam sempre resultando na presença da maioria dos docentes. Por outro lado, porém, e esta era outra impressão que emergia das conversas com os pares, do ponto de vista político, isto dificulta o embate franco e a criação de fatos políticos quanto à presença no interior das instituições de projetos societários contrastantes, especialmente aqueles portadores de fundamentos e proposições emancipatórias das relações sociais de produção vigentes.

⁴ Sobre a categoria da "senioridade", que trata do tempo de permanência de um funcionário em uma determinada instituição, assunto que tratarei mais detalhadamente no Capítulo Quatro, ver Giolo (2005).

Notadamente, no ano de 2003, tive acesso a um artigo de autoria de três professores que haviam sido demitidos de uma das IES da ACAFE. O teor da matéria não só desferia pesadas críticas ao modelo de gestão da referida instituição, como ainda descrevia as mazelas dos efeitos das relações de trabalho sob o controle de determinado grupo de gestores da universidade. Esse artigo (Anexo A), de autoria de Moy-sés, Motta e Tavares (2003), foi publicado no início de 2003, ano em que uma nova gestão assumia a direção dessa IES.

Escrito em forma de denúncia, relatava um conjunto de ingerências cometidas pela gestão em detrimento de uma suposta função que a universidade deve assumir em seu papel de *locus* de produção e difusão do conhecimento, e com o ilustrativo subtítulo: *Denúncia de perseguição política na Universidade do Vale do Itajaí – cotada hoje entre as oito maiores instituições universitárias do país*. Os autores relacionavam a esperança de mudanças que viriam a ocorrer no Brasil com a ascensão do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República, quando da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), às perspectivas da ação dos setores mais progressistas da sociedade quanto a um possível viés nas políticas públicas de caráter neoliberal implantadas pelos governos anteriores, especialmente o de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Sobre isto, escreviam os autores:

O ano de 2002 foi um ano cheio. As eleições presidenciais tomaram conta da agenda brasileira e, ao final, Luiz Inácio Lula da Silva chegou à presidência. O Brasil vivia um clima de euforia. A mudança parecia chegar, enfim, dando fim a uma era massacrante de pensamento único, de neoliberalismo, de destruição. Mas, na Universidade do Vale do Itajaí – cotada hoje entre as oito maiores instituições universitárias do país – e mais especificamente no curso de Jornalismo, um reduto crítico da instituição, a história iria começar a andar para trás. Enquanto nas ruas milhões de vozes gritavam que a esperança vencera o medo, a cúpula do poder univaliano agia nas sombras, espalhando o terror e a opressão, espezinhando a dignidade humana.

A denúncia é clara ao apontar um descompasso entre os supostos “novos ares democratizantes” da política nacional e, na contramão, as características da gestão de “terror” e “opressão” em curso em uma das maiores universidades do país. Pode-se depreender dos termos utilizados que estes remetem ao substantivo “medo”, dando a ideia de que a estratégia mesma do controle do conjunto de funcionários se daria pelo expediente de dispositivos que inoculam tal sentimento. E apontam ainda os autores que, de alguma forma, existiria certo tipo de ilegalidade nas ações dos dirigentes dessa instituição à medida que eles estariam agindo nas “sombas”.

O termo “sombra” aqui tem o sentido de ausência de transparência, de conluio, de estar fora de uma suposta legalidade, reivindicando, os professores demitidos, o próprio expediente legal inscrito nos Regimentos da mantenedora e de sua mantida, vale dizer, denunciavam contradições existentes entre o teor desses documentos institucionais e a forma da prática demissionária que os vitimou.

Ao final do ano de 2007, uma matéria do jornal *Correio do Norte*, datada de 5 de março de 2007, com título *Trautwein acusa UnC de perseguição*, levou-me à leitura do texto correspondente. Segundo este periódico, o professor, e também vereador do município de Canoinhas (SC), Vagner Trautwein, teria sido demitido do Campus da UnC, situado na cidade do mesmo nome, pelos motivos abaixo relatados:

O Vereador Vagner Trautwein (PSDB) acusou a Universidade do Contestado (UnC) de perseguição na segunda-feira, 26, na tribuna da Câmara dos Vereadores. De acordo com Trautwein, que foi demitido do cargo de professor da UnC, sua demissão foi represália ao fato de ele ter requerido a prestação de contas da Universidade relativa aos anos de 2004 a 2006. O requerimento assinado por Trautwein em agosto de 2006 não foi respondido, apesar de insistentes ofícios enviados pelo então presidente da Câmara, Silmar Golanovski (PMDB), lembrando que o ofício de agosto permanecia sem resposta.

Por outro lado, o periódico demonstrou preocupação de imparcialidade e trouxe a público, nesta mesma matéria, a versão do Diretor-presidente da UnC, Hamilton Wendt, sobre o episódio:

Wendt disse ontem que acredita que houve erro de interpretação por parte dos vereadores. “Eles pediram demonstrativos contábeis, não balanço social, o que é bem diferente”, explica. No requerimento, os vereadores pedem “balanço patrimonial” da UnC, “com fluxo de caixa, considerando contas vencidas e a vencer”, o que seria mais complexo e abrangente que um balanço social que compreende ações desenvolvidas em favor da sociedade.

Sobre a demissão de Trautwein, Wendt diz que pesou, sobretudo, as atitudes do médico em relação ao curso de Optometria oferecido pela UnC. Como delegado do Conselho Regional de Medicina, Trautwein denunciou o curso ao Conselho, por estar entrando no mérito da Oftalmologia. “Ele é remunerado pela UnC e trabalha contra o nosso patrimônio”, justifica Wendt.

Mais recentemente, em fevereiro de 2008, outro documento veio a público. Tratava-se de um desabafo do professor Edio Cunha da Costa (Anexo B), que na ocasião estava às voltas com sua demissão de outra das IES da ACAFE⁵, universidade onde atuava como docente e pesquisador. Seleciono abaixo um pequeno excerto deste documento:

Muitos de vocês me conhecem e muitos não. Já fiz parte do quadro de docentes desta instituição e tudo começou em agosto de 2001 quando lecionei minha primeira disciplina no campus de Tubarão. **Foi o começo de um sonho...** A partir de então fui pegando mais disciplinas, agora na Ponte do Imaruí, e fui sonhando com o plano de carreira: professor universitário, orientar alunos, fazer pesquisa, etc. Todas estas coisas que um professor universitário, em início de car-

⁵ Esta carta teve ampla circulação entre os professores da IES e acabou extrapolando o interior dessa instituição, vindo a público por intermédio de diversos professores pertencentes ao seu quadro, maneira pela qual chegou até o autor desta Tese.

reira, **sonha para o seu futuro**. [...] No entanto, após alguns semestres, as coisas começaram a mudar. Meu número de créditos foi sendo reduzido e, a **cada início de semestre, aquela preocupação e incerteza a respeito do futuro** foi aumentando até que, em 2006/1, minha carga horária caiu para uma disciplina. De quatro disciplinas em cursos diferentes, horário de monitoria e pesquisa, só me sobrou isto: apenas uma única disciplina. **Foi então que o sonho virou pesadelo**. Precisei vender meu carro para pagar as dívidas que se acumulavam, afinal era apartamento, condomínio, luz, telefone, fraldas e mais fraldas, leite em pó e consultas, entre outras coisas, porque meu filho acabara de nascer (31 de março de 2006). O mais incrível nisto tudo é que “fui trocado” por outro professor, que não sei quem é e nem tenho vontade de conhecer, porque eu não tinha nenhuma empresa. Empresa? Isto mesmo, o coordenador do curso no qual eu lecionava minha única e última disciplina me dissera que preferia manter um professor que tivesse uma empresa porque assim os alunos do curso poderiam conseguir estágio e até se formarem já empregados! Curioso... Pensei comigo “então agora é pré-requisito que um professor tenha uma empresa onde possa conseguir estágios para os alunos... é melhor para a UNISUL” (grifos meus).

Um sonho que vira pesadelo! Creio que este seria um bom título para um dramalhão, que abunda hoje na imprensa sensacionalista. Entretanto, neste caso, trata-se, na verdade, de um drama que assola o Sistema ACAFE, e isto, na presente pesquisa, entre outras coisas, tentarei demonstrar: o convívio constante com preocupações relativas ao futuro quanto a incertezas na continuidade/descontinuidade de projetos profissionais de caráter pessoal e que acabam se convertendo em um quadro de graves implicações para as instituições de todo o Sistema ACAFE.

A autonomia nos discursos sobre o Sistema ACAFE

As impressões anteriormente anunciadas sobre o estranhamento de professores quanto às suas condições de trabalho em algumas das

universidades do Sistema ACADE se inserem no contexto de aparecimento de um documento em 2003. Nesse ano, ao entrar na página eletrônica da ACADE, lá estava disponível um texto de Collaço (1998), que assim se posicionava acerca do Capítulo VIII (Anexo C) do art. 170 da Constituição catarinense, em seu art. 61, complementar à Constituição do Estado de Santa Catarina (1989):

Anote-se que a lei não favorece as instituições; ao contrário, as **sobrecarrega de encargos**. Têm elas [as Fundações] que manter em seus quadros docentes qualificados, não apenas exibidores de títulos acadêmicos. Costumava insistir Anísio Teixeira que “educação e ensino só se conseguem com plena autonomia do aluno – porque ele realmente é que se educa”. A partir do aluno, compunha o educador e pensador a tríade autonômica do processo educativo: **“autônomo tem de ser o aluno, autônomo tem de ser o professor, autônoma tem de ser a própria instituição”**. E completava: “todos precisam sentir-se **participantes** e responsáveis, para que o processo educativo se faça autêntico e vital” (p. 16) (grifos meus).

É interessante destacar aqui como o autor explicitamente afirma a preocupação com os encargos relativos à qualificação do quadro docente. Considere-se ainda que separa a titulação acadêmica do critério de qualificação do docente. E finalmente, utilizando-se de um excerto fragmentado do pensamento de Anísio Teixeira (1900-1971), proclama a centralidade do processo educativo no aluno e, ao mesmo tempo, postula a mútua autonomia da comunidade acadêmica e conclama, ainda via Teixeira, o sentimento de participação de todos em um suposto e ideal processo educativo para que este seja autêntico e vital.

Primeiramente, é necessário argumentar que a CAPES⁶, símbolo

⁶ A Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES é um órgão federal, vinculado ao Ministério da Educação, de avaliação e fomento à qualificação de pessoal docente em nível de pós-graduação, e recentemente voltou-se à alocação de recursos para a formação de professores para a educação básica por meio da modalidade de EaD

atual da luta pelo acompanhamento da excelência na qualificação de docentes/pesquisadores no Brasil, é criada no início da década de 1950 com a finalidade de elevação na formação dos professores das universidades “com o objetivo de formar os quadros necessários ao programa de desenvolvimento econômico pensado pela equipe que cercava o então presidente Getúlio Vargas”.⁷ É importante também lembrar o papel exercido por Anísio Teixeira nesta empreitada que, à frente da Instituição quando ainda era estrategicamente conformada como uma Campanha de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, viu ali a possibilidade da mais alta forma de investimento que uma nação que se pretende soberana possa realizar, qual seja, a de exercer a qualificação de sua elite intelectual com vistas à emancipação da nação de formas de dependência externa de tecnologia e de pensamento.

Apesar das inúmeras críticas que têm sido atualmente dirigidas às agências de avaliação e acreditação em todo o mundo, parece inegável, no caso particular da CAPES, que essa instituição, juntamente com o CNPq, exerceu, ao longo de sua existência, um papel vital na formação de novos quadros para o desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro e internacional. Nesse sentido, a titulação docente é, então, resultado de um complexo processo que envolve desde o (re) credenciamento de instituições, passando pelo financiamento de programas de pós-graduação, até a manutenção de bolsas de fomento à pesquisa de discentes e docentes. Desse modo, não se justifica, portanto, a dissociação que o autor faz entre qualificação docente e titulação docente.

Após a breve digressão, retomo agora anunciando minha desconfiança quanto aos argumentos do Consultor Jurídico do Sistema ACADEMIA de parecer justamente em um momento que o Sistema vivenciava uma

⁷ Para saber sobre a CAPES em sua história e estrutura cf. Mendonça (2003). Nesse artigo, a autora trata de apontar as metamorfoses da CAPES em face dos contextos históricos desde sua criação, em 1951, até os dias atuais e, especialmente, trata de demonstrar a importância dessa Instituição no acompanhamento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil como importante estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira.

experiência contraditória, se comparada com estes dizeres. Com efeito, havia forte pressão do poder público, fundado em dispositivos legais, para que as IES alcançassem números mínimos de professores titulados. Acrescente-se a isto outro ataque aos diplomas legais que este mesmo Consultor viria a fazer, dois anos após, em outro escrito (2000), e que tratava de uma consulta na qual

a senhora presidenta da ACAFE, Reitora Nara Maria Kuhn Göcks, pede-me estudo sobre a constitucionalidade, a legalidade e eventuais inadequações técnico-legislativas do contido no Projeto de Lei Complementar nº 16, de 2000, de autoria do nobre Deputado Onofre Agostini, presidente da Comissão Técnica de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa do Estado, que tem por objetivo obrigar as instituições municipais de educação à realização de eleições diretas para o provimento das funções de reitor de universidade e de diretor ou coordenador de curso, bem como de vice-reitor, vice-diretor e vice-coordenador (Collaço, 2000, p. 1).

O esforço empreendido por Collaço neste documento se expressou, sobretudo, numa tentativa de contra-razoar, com base na doutrina do direito positivo, os argumentos do Deputado quanto à pretensão de alterar o Art. 56 da Lei Complementar Estadual nº 170 (op. cit.), cuja redação original é a seguinte:

Art. 56 As instituições de educação superior, integrantes ou vinculadas ao Sistema Estadual de Educação, **exercem sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial** na forma das leis que dispuserem sobre sua criação e organização e na de seus estatutos e regimentos.

Parágrafo único. Para obediência ao princípio da **gestão democrática**, é assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos de que participarão os segmentos da comunidade acadêmica, local e regional (grifos meus).

A nova versão proposta pelo Deputado, por sua vez, previa que:

Art. 56. As instituições de educação superior, integrantes ou vinculadas ao Sistema Estadual de Educação, **exercem sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial** na forma das leis que dispuserem sobre sua criação e organização e na de seus estatutos e regimentos:

I – para obediência ao princípio da **gestão democrática**, é assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos de que participarão os segmentos da comunidade acadêmica, local e regional;

II – os Reitores de Universidades, os Diretores e Coordenadores de cursos e seus respectivos vices, serão **eleitos mediante sufrágio universal, com a participação da comunidade universitária**;

III – a eleição prevista no inciso anterior obedecerá a proporcionalidade do sufrágio, que será de 50% (cinquenta por cento) do corpo docente, 30% (trinta por cento) dos alunos matriculados e 20% (vinte por cento) dos funcionários (grifos meus).

Não vou aqui adentrar no debate entre os contendores, até porque não há a pretensão de incursionar pelo terreno das Ciências Jurídicas. A intenção aqui é tão somente cotejar discursos e escritos de personalidades ligadas ao Poder Público e ao Sistema ACADE, e que versem sobre as universidades fundacionais catarinenses de direito privado, com a empiria das fontes primárias dos documentos de ordem legal e estatísticos que circunscrevam o campo de atuação dessas instituições. Com isto, pretendo demonstrar as contradições presentes em tais discursos sobre a autonomia universitária, que fazem alguns representantes do quadro de dirigentes do Sistema ACADE e do Poder Público, em seus efeitos na atividade de docentes nessas instituições. Assim, cabe então, e de início, registrar a tese defendida por Collaço quanto à “legitimidade democrática” das fundações universitárias municipais em sua forma regimental atual, sobre o que postula este autor:

A propósito, é bom notar que todas as fundações universitárias municipais catarinenses contam com confiáveis mecanismos de controle interno, cujo órgão superior é um Conselho altamente eclético, chamado Curador, ou Fiscal, ou Deliberativo, constituído por representantes dos corpos docente e discente, de servidores, da comunidade local e regional e do Poder Público instituidor, e **isso é gestão democrática** (2000, p. 4) (grifos meus).

A propósito desta afirmação, que explicita o caráter de democracia indireta presente no argumento do jurista, considere aqui a presença de outro desafio nesta pesquisa, que é a de demonstrar a relatividade do conceito de democracia presente em tais escritos. É necessário acrescentar o descompasso que apresentam estes argumentos, se confrontados com os rumos traçados pela sociedade política brasileira pressionada pela sociedade civil no processo de redemocratização pós-ditadura burguesa-militar que teve seu ocaso em 1985. A legalidade do Estado burguês-militar procurou amplamente justificar esta mesma legalidade com dispositivos políticos da democracia indireta. Entretanto, pressionada pela sociedade civil, a sociedade política paulatinamente veio incorporando ao conceito de democracia a ideia de participação. Por outro lado, ao afirmar que os mecanismos de controle interno são confiáveis, as recentes intervenções pelo Poder Público em duas universidades que compõem o Sistema provam o contrário. Mas isto é assunto que examinarei mais adiante. Para a finalidade deste capítulo, qual seja, a de arregimentar o emprego do termo “autonomia” derivado de alguns intelectuais orgânicos do Sistema ACADE, é emblemático como o faz o próprio Collaço em outro trabalho (1998) quanto ao uso desta expressão:

Um vetor da LC nº 170 prestigia a **autonomia acadêmica** das instituições de educação, libertando-as de amarras vetustas impostas no passado por atos normativos subalternos à lei e por práticas administrativas obsoletas, circunstância que assoberba de responsabilidades as instituições catarinenses. Por ele, cumpre a cada uma das IES **manter-se**

instrumentada para poder assegurar aos serviços educacionais que presta níveis crescentes de produtividade e qualidade (p. 2, grifos meus).

Percebe-se que a autonomia aqui empregada pelo autor tem a função instrumentadora e pragmática de assegurar produtividade e qualidade. Isto é, tem direta relação com a defesa da tese da administração empresarial das instituições. Mas seria adequado questionar: com quais parâmetros se mensuram os níveis de produtividade e qualidade de uma instituição universitária? Com efeito, muitos trabalhos têm sido produzidos nas últimas décadas com a preocupação de denunciar a fragilidade avaliativa de tais parâmetros⁸ serem oriundo, especialmente no que diz respeito à formulação dos critérios de mensuração dos interesses pragmáticos extramuros da universidade, ferindo a liberdade e relativa autonomia de pensamento e ação investigativa de professores e pesquisadores. Diante da dificuldade em avaliarem a qualidade da produção das instituições acadêmicas, o que tem imperado predominantemente, e de fato, é o uso de critérios quantitativos (quantidade de publicações em periódicos indexados, número de titulados, anos de titulação dos membros do corpo docente etc.).

Ora, nestes quase 900 anos de existência da “Instituição Universidade”, ela vem sendo constantemente sitiada pelos mais diversos interesses práticos. E, é importante lembrar, no mundo acadêmico os únicos critérios relevantes são, ou deveriam ser, os da verdade ou os da falsidade. Por outro lado, no mundo prático, como escreveu o cientista político Kenneth Minogue (1981, p. 43) da *London School of Economics*, “o critério pode ser definido resumidamente, como sendo o da eficácia [...] [onde] pode haver muitas situações em que poderá ser desprovido de objetivo [...] gastar tempo argumentando sobre a inexatidão (falsidade) de uma crença que obviamente nos serve perfeitamente bem”. Em razão disto, sentencia Minogue (op. cit., p. 43), há que se considerar que:

⁸ Sobre os critérios de produtividade e qualidade formulados e aplicados por inúmeras agências de financiamento às universidades, cf. Lander (2001), Magalhães (2001), Squissardi (2005 e 2007), Hostins (2006).

A sobrevivência das universidades, durante oito séculos, é uma conquista extraordinária, frágil e (provavelmente) temporária. Porque na maior parte do tempo estas têm sido sitiadas. [...] A verdadeira ameaça, que tem assolado a periferia da academia, provém de interesses externos, camuflados como crenças acadêmicas. [...] A vitalidade das universidades pode parcialmente ser mensurada na medida em que estas têm sobrevivido às suscetibilidades nervosas que frequentemente despertam nos homens práticos.

Para todos os efeitos, esta tensão entre a autonomia da universidade para realizar a autonomia na universidade, por um lado, e o constante assalto à universidade dos interesses/necessidades pragmáticas dos homens práticos, seria o motor central que conduziria ao desenvolvimento do projeto de investigação que culminou na sistematização dos dados amealhados ao longo desse processo e a consequente escrita deste trabalho. Algumas questões, a princípio, despertavam a curiosidade em tentar compreender o descompasso que havia a respeito das manifestações dos defensores da “autonomia” do Sistema ACAFE, de um lado e, de outro, as impressões contra pontuais que tínhamos meus colegas e eu, em nosso cotidiano laboral sobre a atividade que exercíamos. Isto é, as afirmações sobre a autonomia institucional, a autonomia de professores e de alunos, imbricadas na ideia de que a gestão nas Fundações é de ordem democrática, conduziram à formulação das seguintes perguntas:

1. É possível a generalização das primeiras impressões capturadas na empiria de minhas experiências e nas manifestações dos colegas contidas na primeira seção deste capítulo para as demais universidades do Sistema ACAFE?
2. Quais as dimensões e os limites no emprego da noção de autonomia para tratar da relação entre a autonomia da Instituição, a autonomia do professor e a autonomia dos alunos?
3. Com quais sentidos aparece o emprego do termo “autonomia” nos discursos dos dirigentes destas instituições sobre as fundações do Sistema ACAFE?

4. Qual é a recorrência da noção de “autonomia” em documentos oficiais das Instituições do Sistema ACADE e do Poder Público catarinense?

5. Na medida em que as Fundações do Sistema ACADE estão inseridas em um contexto marcado pelas relações capitalistas de produção e reprodução da existência, cuja centralidade das relações sociais se assenta na produção e na circulação de mercadorias (inclua-se aí o trabalho), como se dá a experiência mútua de autonomia entre os, e de cada um dos, três pilares da tríade instituição, professor e aluno em instituições que têm na prestação de serviços educacionais a sua principal fonte de receita?

Com efeito, na ocasião em que formulava os primeiros problemas desta investigação, sequer estava preocupado em problematizar o conceito de democracia como uma ideologia burguesa. Mais precisamente, acreditava que o discurso sobre o caráter democrático do modelo de gestão dessas Fundações não resistiria a uma crítica nem mesmo de qualquer intelectual da corrente de pensamento liberal.

Minha primeira proposição investigativa, então, caminhava no sentido de desvelar esta contradição apontada acima, qual seja, a da impossibilidade de autonomia em razão da inexistência de experiência de cunho democrático nessas Fundações. Mais tarde, veria que as coisas são mais complexas do que aparentam, haja vista a heterogeneidade na condução dos processos gerenciais nessas instituições. Contudo, é importante lembrar que estava somente tratando das primeiras impressões; não dispunha ainda, nessa etapa de investigação, de elementos empíricos suficientes que permitissem o entendimento da complexidade do fenômeno em suas distintas singularidades e particularidades.

Retomando o eixo desta seção, ao longo dos anos que arremontava dados que dessem suporte a esta pesquisa, muitos outros discursos de dirigentes e autoridades civis do Poder Público se insinuavam a tratar do tema da autonomia das Fundações do Sistema ACADE. Alguns exemplos disto veremos a seguir.

Importante documento a fazer referência à autonomia das Fundações do Sistema ACAFE são os Anais do Seminário de Políticas Governamentais de Ensino Superior, evento realizado na cidade de Blumenau, Santa Catarina, no ano de 1976, dois anos após, portanto, à criação da ACAFE. Nessa ocasião, o então Secretário Estadual da Educação, Salomão Ribas Júnior, empregava o termo “autonomia” em dois sentidos distintos, ambos relacionados com a saúde financeira das instituições. Um primeiro trata da autonomia de captação financeira das Fundações em face do Poder Público:

A questão da autonomia das Instituições Universitárias e do Poder Público Instituidor, no caso o Poder Público Municipal. Alguns problemas já estão surgindo em Santa Catarina. Pelo nível de preocupação da classe política de determinados municípios, a verdade é que está havendo intromissão do Poder Público Municipal em determinadas Instituições de nível superior em Santa Catarina. E se isto já está ocorrendo hoje, a tendência é um agravamento desta situação para o futuro. Isto tem que ser pensado e repensado, e o Estado desejará, naturalmente, uma posição a este respeito de cada uma das Fundações, à época da assinatura dos instrumentos legais para a transferência de recursos financeiros do Governo do Estado, através do contrato com a Caixa Econômica Federal, Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (Fl. 55, grifos meus).

Um segundo sentido, e este tem especial significado para a presente pesquisa, é que à época, dentre muitas preocupações presentes na Secretaria da Educação do Governo de Santa Catarina, a alocação de recursos públicos para suprir a necessidade da capacitação do corpo docente do Sistema ACAFE poderia vir a afetar a autonomia de gestão financeira das Fundações. Sobre isto, Ribas Jr. levantava as seguintes considerações:

A primeira delas [das preocupações], mais imediata e até mesmo imediatista, é aquela que nos obriga a capacitar o corpo docente para o efeito de reconhecimento das nossas

Instituições. Esta é a primeira grande preocupação. [...] A segunda, também a ser obtida, meta a ser atingida a curto, médio e longo prazos, é a da capacitação docente com o objetivo óbvio da melhoria da qualidade do ensino. Preocupação que deve estar sempre presente na inteligência, e até mesmo no coração daqueles que têm a responsabilidade de dirigir as Instituições de nível superior em Santa Catarina. Digo-lhes isto, uma vez que **o Estado**, em que pese estar disposto a assumir suas responsabilidades, **defende a tese da autonomia e da independência das instituições de nível superior** (Fl. 54, grifos meus).

Ao que parece, ambos os argumentos em prol da autonomia das Fundações tratam, na verdade, no primeiro caso, de desvencilhar as instituições de interferências do Poder Público Municipal sob a ameaça de não alocarem-se recursos estaduais para as instituições que estiverem sofrendo tal “interferência”. A caracterização dessa “interferência” do Poder Público Municipal nas Fundações de ensino superior não é precisado pelo então Secretário, mas a questão que fica aqui posta é o porquê de o Secretário mencionar como *obrigação* do Poder Público contribuir com recursos para a capacitação dos professores, afirma ele, *das nossas Instituições*, ao que parece, isso reafirma o caráter público das Fundações ACAFE.

No segundo caso, pode-se ver, nitidamente, uma das características marcantes das Fundações do Sistema, que é aquela que estará presente praticamente em toda a sua trajetória, qual seja, a de estar sempre a reboque das legislações, raramente se antepondo a elas, o que veremos mais detalhadamente adiante, mas que podemos ir adiantando sinteticamente quanto ao fato de que o modelo de financiamento do Sistema sempre o obrigou a uma gama variada de estratégias para a obtenção do reconhecimento dessas instituições diante do universo legal que regulamentava e regulamenta o credenciamento de universidades no Brasil. Frente a cada nova imposição legal, as instituições apressam-se para se adequar, sempre no limite, ao novo instituto jurídico.

Também pode ser visto, ainda neste segundo excerto, uma síntese

de certa crença, da parte do Poder Público, sobre a necessidade de uma independência, leia-se financeira, para a assunção de uma suposta autonomia de fato e de direito. Isto pode ser depreendido do movimento dedutivo que é aqui realizado e que pode ser assim caracterizado: em um momento inicial, o Poder Público deu um suporte financeiro, como veremos adiante, com a finalidade de alavancar o arranque das Fundações, mas, a partir daí, estas deveriam caminhar de *per si*, o que significaria não contar mais com recursos públicos em suas receitas.

No discurso de implantação da UNIVALI, proferido pelo então Reitor Edison Villela (1989), é revelador o caráter do emprego do sentido do termo "autonomia", do uso formal que faz desta noção e, especialmente, ao fim a que se destina o emprego do referido termo em sua relação com a finalidade da universidade, segundo seu entendimento, diante do compromisso de produção e transmissão do conhecimento e com a verdade:

Já foi dito alhures, e cabe aqui como em nenhum outro lugar confirmar, que a Universidade do Vale do Itajaí **é o desabrochar autônomo** de um centro para o desenvolvimento da cultura e do saber a serviço do homem. Ela é o produto histórico da herança acumulada pela experiência secular da Universidade. Assim sendo, assimilou vários aspectos que têm caracterizado aquelas instituições, tais como: centro voltado para a busca da Verdade, da universalidade do saber e da reflexão sobre o Homem; instituição fundamentalmente voltada para o ensino; núcleo refletor, organizador e de apoio das necessidades **sociais e comunitárias; núcleo conservador, gerador e difusor do saber**. Procurando cumprir estas tarefas, ela procura ser, como tem sido, **agente de mudanças que é a sua essência própria**, a razão de sua existência. [...] Urge, agora, que seja honrada e dignificada com o bom ensino, com **a pesquisa útil** e com o atendimento aos **anseios da Comunidade!** (p. 1, grifos meus).

Se até aqui as manifestações sobre a autonomia universitária tinha como centro o foco na autonomia das universidades, dezessete anos

após esse evento, aos 18 dias do mês de setembro de 2006, em Discurso na Sessão Solene da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, e alusiva aos 42 anos do ensino superior em Itajaí, o Reitor Provesi (2006) lançava mão da noção de autonomia em outra perspectiva. Dimensionando-a no ancoradouro de outras categorias de caráter relacional e que contribuem para delimitar, neste particular, os contornos do termo genérico, impreciso e abstrato de autonomia, o dirigente parece tangenciar o emprego do termo em sentido que alude à noção de autonomia na universidade:

Se homens e mulheres não tivessem desfraldado a bandeira da **autonomia** na educação superior, Itajaí não teria logrado a condição de um dos principais pólos educacionais da Região Sul. [...] Impossível reverenciar aqui a memória de cada um dos atores dessa história admirável. Resta-nos então enfatizar uma verdade nem sempre evidenciada, mas a qual reiteradamente faço questão de salientar. A Universidade foi e sempre será uma **construção coletiva**. Essa crença inspirou-me na definição de uma política de **gestão participativa** cuja contínua implementação irá acelerar e ampliar os avanços institucionais estimulados pelos sentimentos de inclusão e corresponsabilidade nos processos decisórios (grifos meus).

Três anos após esse discurso na ALESC, Provesi (2009) reforça, assim como vimos anteriormente em Villela, o caráter comunitário da UNIVALI. Porém, o acréscimo de adjetivos para qualificar o grau de articulação com a comunidade, bem como a presença de termos que justaponham ao “comunitário” ideais inscritos em uma suposta gestão ancorada nos pressupostos da democracia participativa e na diversidade de pensamento, são cada vez mais recorrentes:

E essa responsabilidade está impressa na missão da instituição, de “produzir e socializar o conhecimento pelo ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo **parcerias solidárias com a comunidade**, em busca de **soluções coletivas** para problemas locais e globais, visando à formação do cidadão

crítico e ético”, e ganha eco em seus valores: **“respeito ao pluralismo de ideias**; compromisso social com o desenvolvimento regional e global; produção e uso da tecnologia a serviço da humanização; **ética no relacionamento**; e formação e profissionalização de vanguarda” (p. 356, grifos meus).

Esse hiato de tempo entre a fala de dois dirigentes máximos da Instituição, separados por 17 anos de significativas mudanças no cenário político e econômico regional e mundial, contribuiu, como pode ser visto nos dois excertos aqui exibidos, com novos qualificativos para designar a gestão nessas instituições, no caso particular, a UNIVALI. Se na fala do primeiro a universidade está assentada em um *locus* marcado pela certeza quanto à centralidade da instituição na condução dos rumos da sociedade, “núcleo refletor, organizador e de apoio das necessidades **sociais e comunitárias**”, nas do segundo, as coisas não mais se apresentam tão seguras. Se à época de Villela as universidades do Sistema se encontravam no porto seguro do monopólio da oferta de serviços educacionais em nível pós-médio, o limiar do terceiro milênio seria marcado pela fragilização de tais instituições em razão do aumento desenfreado na concorrência pela oferta desse tipo de serviços, objeto de análise do segundo capítulo. Porém, os termos utilizados por Provesi, acrescentando ao emprego da expressão “comunidade” os adjetivos “construção coletiva” e “gestão participativa”, se, na prática, o que com este estudo procuro demonstrar, não apresentam correspondência entre o falado e o realizado, no plano do discurso, porém, servem muito bem para sensibilizar a sociedade civil e o Poder Público quanto a sua peculiaridade em relação às instituições privadas em sentido estrito.⁹

Assim, muito embora a recorrência ao emprego dos termos “autonomia” e “comunitário” apareça em documentos que aludem ao Sistema ACAFE desde que as universidades eram ainda fundações na

⁹ Sobre discursos que evocam o caráter comunitário das IES ACAFE, cf. Schmidt et al (2009).

forma de faculdades isoladas,¹⁰ o marco jurídico que contribuiria para a mudança decisiva nos discursos sobre a autonomia, enfatizando o caráter comunitário dessas instituições, dar-se-ia com, primeiramente, o Plano Bresser Pereira, o que veremos mais detalhadamente no próximo capítulo, que culminou na edição dos Decretos-Lei 2335/87, 2336/87 e 2337/87. Nesse momento, a ênfase à livre iniciativa, aparentemente, favoreceria a crença dos grupos defensores do livre mercado, entre os quais considerável parte dos gestores das instituições comunitárias, agora em perfeita sintonia com o que preconizavam as suas crenças, a saber, de que o modelo de livre mercado seria o mais adequado para a necessária dinamização na prestação de serviços educacionais em nível superior.

É dentro desse contexto que uma série de representantes do segmento das universidades comunitárias passará a lançar mão, cada vez em maior grau, da noção de autonomia para justificar a particularidade das IES Comunitárias em relação às instituições privadas em sentido estrito. Esse movimento culmina na realização de verdadeiros exercícios apologeticos por seus autores, de maneira que sempre acabam, em última instância, no terreno da polêmica doutrinal que tem aparecido, entre outros, nos escritos de Collaço (2000), Cimadon (2004), Pegoraro (2006): afinal, o que são as Universidades Comunitárias? São elas privadas como as comunitárias instituídas por setores da sociedade civil no Rio Grande do Sul, ou são elas públicas como as instituídas pelo Poder Público em Santa Catarina? As variações das argumentações sobre o mesmo tema, mais propriamente do que adentrar na querela relativa à natureza jurídica dessas instituições, se públicas ou privadas, se assentam, cada vez mais, em arregimentar apoio e compreensão da sociedade civil e da sociedade política, quanto ao caráter público das comunitárias, apesar de serem elas de direito privado.

Tal discussão pode ser considerada infrutífera porque os autores

¹⁰ Cf. Anais do Seminário de Políticas Governamentais de Ensino Superior (1976). Neste documento são utilizados largamente pelos palestrantes os termos “autonomia” e “comunitário”.

acima citados pretendem forçar o Estado a regulamentar, a partir do direito positivo, um conjunto de crenças abstratas com aporte do direito subjetivo. Em contraposição a esta visão do caráter mediador do direito entre o Estado e a sociedade civil, Marx (1983, p. 24) é explícito:

As relações jurídicas – assim como as formas de Estado – não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela dita evolução geral do espírito humano, inserindo-se pelo contrário nas condições materiais de existência de que Hegel, à semelhança dos ingleses e franceses do século XVIII, compreende o conjunto pela designação de “sociedade civil”; por seu lado, a anatomia da sociedade civil deve ser procurada na economia política. [...] Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.

Esta concepção vai de encontro à do Direito Positivo em cuja concepção teleológica da superestrutura jurídica, nas palavras de Ihering (2003, p. 23), compreende que, “quanto à realização do direito por parte do Estado, é uma verdade incontestada e que não há necessidade portanto de mais ampla demonstração. A manutenção da ordem jurídica, da parte do estado (sic), não é senão uma luta incessante contra a anarquia que o ataca”. Nesta perspectiva, em primeiro lugar, o Estado aparece como coisa dada e, em segundo lugar, o Estado, como coisa dada, deve ser protegido do assalto da sociedade, que é naturalmente hostil aos seus interesses volitivos. Meu entendimento, e em sentido contrário, é o de compreendê-lo como síntese da contradição presente na sociedade civil como sua própria essência.

Sobretudo, porque, no caso em apreço, **não é para menos que o empenho dos intelectuais orgânicos das Universidades Comunitárias** tem forçado demasiadamente novas mudanças na superestrutura jurídica, particularmente no papel do Estado, diante das novas contingências

econômicas que têm posto em xeque as gestões das comunitárias, em geral, e as Fundações do Sistema ACAFE, em particular. Desse modo é que, a partir daqui, farei o movimento de primeiramente demonstrar as diversas abordagens sobre o Sistema ACAFE, que foi possível sintetizar ao longo deste estudo, para, posteriormente, adentrar no universo de sua constituição histórica. E é aí que, efetivamente, e à luz das transformações econômicas na esfera do local em relação com o nacional e o global, será possível compreender os efeitos da necessidade do modelo de ensino superior hegemônico em Santa Catarina sobre o trabalho de professores no interior desse Sistema.

As abordagens teóricas do Sistema Fundacional Catarinense na berlinda

No Prefácio de *Contribuição à crítica da economia política*, Marx se depara com uma situação constrangedora, e argumentam os especialistas, diante mesmo de um marco na sua vida, que, se afastando do grupo dos hegelianos de esquerda, seria o estopim para o desenvolvimento de toda a sua trajetória como intelectual e crítico do pensamento idealista, do pensamento burguês-liberal e do modo capitalista de produção. Trata-se da polêmica em torno dos roubos de lenha por camponeses da região do Mosela, fenômeno que levaria o filósofo alemão a debruçar-se teórica e metodologicamente de maneira diferenciada sobre aquilo que propugnava o pensamento idealista vigente à época. Foram estas as considerações iniciais de Marx (1983, p. 23):

Em 1842-1843, na qualidade de redator da *Rheinische Zeitung*, encontrei-me pela primeira vez na obrigação embaraçosa de dar a minha opinião sobre o que é costume chamar-se os interesses materiais. As deliberações do *Lantag* renano sobre os roubos de lenha e a divisão da propriedade imobiliária, a polêmica oficial que o Sr. Von Schaper, então primeiro presidente da província renana, sustentou com a *Rheinische Zeitung* sobre a situação dos camponeses

do Mosela e, finalmente, os debates sobre o livre-câmbio e o protecionismo, forneceram-me as primeiras razões para me ocupar das questões econômicas.

Parafraseando Marx, é forçoso admitir que também considerasse como embaraçosa, desde os primeiros delineamentos hipotéticos desta investigação, a obrigação de indagar sobre uma questão delimitada: a abordagem das relações de trabalho docente no Sistema Fundacional Catarinense de Ensino Superior. Tal embaraço pode ser traduzido, neste caso, pelo medo anunciado que acomete aqueles que, de algum modo, possuem vínculo (ou desejam possuí-lo) com essas “organizações” e que são sabedores do grande número de proscritos do Sistema ao longo de sua existência. Ainda parafraseando Marx, o objeto desta investigação, após o exame dos primeiros elementos empíricos, também dava mostras de que o curso da presente pesquisa apontava para consideráveis indicações de que, para uma explanação mais correta do fenômeno do trabalho de professores no Sistema ACAFE, deveria ocupar-me também das questões econômicas. Porém, não se trata de um economicismo, mas de formas, manifestações fenomênicas, relativas à produção e reprodução da existência em interconexão com a educação.

Com a finalidade de mostrar o percurso trilhado pelo pesquisador na obtenção dos indicadores que permitiriam traçar os contornos do objeto desta pesquisa, a seguir apresentarei algo do que foi escrito ao longo das últimas décadas sobre o Sistema Fundacional Catarinense. A pretensão é inserir o leitor no interior do produzido em artigos, em teses e em dissertações acadêmicas, acerca da qualidade e da qualificação do trabalho docente nessas instituições. Mas também será necessário ainda que se apresentem elementos do debate sobre a natureza jurídica e política das Fundações. Entretanto, da bibliografia a que tive acesso durante o processo de pesquisa não encontrei produções sobre a especificidade das relações de trabalho docente no referido Sistema

Fundacional em uma perspectiva crítico-negativa.¹¹

Foi identificado em alguns trabalhos acadêmicos que trataram da abordagem temática das Fundações Catarinenses de Ensino Superior, dos quais tratarei mais adiante, que o modelo organizacional em vigor nessas fundações resulta de “escolha” empreendida pelos grupos articulados ao poder econômico regional e em consonância com o Poder Público das esferas municipal, estadual e federal em um contexto marcado pela influência consoante à agenda de organismos municipais, estaduais, nacionais e internacionais ao longo das últimas décadas. Dessa forma, e isto parece ser hipótese plausível, o Sistema se apresenta como um entre os múltiplos efeitos da reafirmação quanto ao lugar do Brasil e de sua geopolítica, e conseqüentemente da educação, na divisão internacional classista do trabalho no cenário das novas metamorfoses do ser do capital em nível global.

Considerarei, a partir daí, a hipótese de que a adoção deste modelo de gestão institucional em curso carrega consigo conseqüências para o trabalho docente e, por extensão, à qualidade dos serviços prestados para a sociedade civil, em geral (categoria genérica e imprecisa), e aos setores ligados ao capital regional, em particular, e que não foram ainda avaliados a partir de uma análise crítica que dê conta de capturar as relações e contradições do fenômeno em questão.¹²

Para este fim, primeiramente apresentarei as abordagens que alguns autores desenvolveram acerca de determinados objetos relativos

¹¹ O termo “crítico-negativa” é aqui utilizado como contraposição às abordagens “crítico-positivas” que, tendo em seus fundamentos os princípios da doutrina Positivista (empiriocriticismo), pode ser assim compreendido pelas palavras de Comte (2006, p. 58): “A civilização está sujeita em seu desenvolvimento progressivo a uma marcha natural e irrevogável, derivada das leis da organização humana, e que se torna, por sua vez, a lei suprema de todos os fenômenos políticos”. Como contraponto a esta perspectiva de enfoque dos fenômenos sociais, uma perspectiva crítico-negativista pressupõe o caráter histórico, e não natural, da organização humana, e que tem como pano de fundo a luta de classes como motor da história.

¹² Esse parágrafo ora menciona as Fundações do Sistema ACAFE como “instituições”, ora como “organizações”. Tal diferenciação que aqui faço, e que tratarei mais detalhadamente adiante, é com base na reflexão de Chauí (2003).

ao tema do sistema fundacional catarinense, especialmente seus fundamentos teóricos, já que são aspectos que interessam para os contornos do desenvolvimento argumentativo das teses aqui defendidas.

Em um segundo momento apontarei, em excertos destes autores, algumas pistas que em muito contribuiram para a compreensão do fenômeno que examinei sob suas múltiplas determinações. Desde o início pareceu-me plausível que estas pistas viriam a constituir-se como importantes indicadores para a formulação das hipóteses e delimitação dos contornos do objeto de pesquisa, quiçá algumas categorias de análise do fenômeno do trabalho docente na esfera desse tipo de instituição educativa.

Nos últimos anos, muitos trabalhos têm abordado temas que envolvem o Sistema Fundacional Catarinense por meio dos mais diversos objetos enfocados. No entanto, e isto já foi dito anteriormente, não tive acesso a nenhum trabalho até o presente momento que objetivasse uma análise sócio histórica das relações de trabalho no interior das Fundações que congregam o sistema ACADEMIA. É claro, porém, que exaustivas descrições quanto à estrutura e ao funcionamento destas “organizações” foram realizadas. A partir daí, é possível identificar duas correntes de pensamento com relação à abordagem da emergência e do desenvolvimento desse Sistema, o que, de forma indireta, permite a localização de interconexões entre o desenvolvimento contextual sócio histórico dessas fundações e suas determinações sobre o trabalho dos professores no seu interior.

As duas correntes podem ser caracterizadas pela forma como concebem o desenvolvimento histórico dessas fundações diante do contexto extrainstitucional. Para fins de exposição, uma delas denominarei de organizacional-adaptativa e, a outra, de crítico-institucional.

A corrente organizacional-adaptativa

Esta corrente, de forte influência funcionalista, pragmática e comportamentalista, é possuidora de uma ontologia que concebe o mundo como fragmentado em suas partes constituintes e que o todo nada mais é do que a soma de tais partes atomizadas. Compreende-se, portanto, que, mesmo existindo conexões mais amplas entre as partes, somente é possível capturar as impressões mais imediatas, sensíveis, e que o mundo é aquilo que dele percebemos. Seus postulantes compreendem que, estando a universidade em um mundo dado e marcado pela competitividade como motor do desenvolvimento humano, só lhe resta ser compreendida como uma organização que deve operar com respostas positivas ao ambiente onde está inserida.

Um dos representantes deste pensamento é Reis (1990). O referido autor diz apresentar um “referencial metodológico que possibilita a análise dos fatores determinativos e aspectos críticos presentes no Processo de criação da Univali” (p. 5). E para atingir tal objetivo, parte de uma concepção de universidade segundo a qual esta deve ser um “órgão de ensino superior, que congregue áreas diferentes de conhecimento sobre uma administração central (reitoria) que ofereça Cursos de graduação e pós-graduação e, que tenha como funções básicas: o ensino, a pesquisa e a extensão, voltadas para o desenvolvimento regional” (p. 8). Do ponto de vista do referencial teórico empregado, lança mão da abordagem de tipo ambiental, que, ao que parece, assume uma dimensão distinta de uma análise com base contextual. O autor assim define o ambiente conforme o que “é considerado, pelas relações sociais da organização, como um sistema aberto, dado pelos fatores que de alguma forma afetam o seu desempenho” (p. 8).

É curioso observar como este tipo de abordagem leva em conta uma conjunção constante de eventos, própria do empiriocriticismo, em que a eficiência de uma dada organização é isolada do universo de suas determinações últimas como motor de sua função social, e, em detrimento de sua eficácia social, tem-se uma “naturalização” dos aspectos

determinantes (o próprio termo “ambiente” assim o sugere), restando à organização adaptar-se às determinações como coisas naturalmente dadas, em um mundo também naturalmente dado e imutável em sua formação social de tipo capitalista.

Outro trabalho acadêmico, que procura abordar o Sistema ACAFE e que mais precisamente trata de encontrar as determinações do desenvolvimento das Fundações do Sistema ACAFE nos seus modelos de gestão, é o de Flores (2005). Em sua tese, o autor postula que

as universidades são organizações de natureza tradicionais [sic] e com múltiplos objetivos (ensino, pesquisa e extensão), devendo constantemente rever seu papel diante do ambiente de alta taxa de mudança, de forma que possibilite a rápida adaptação e em condições de competitividade. Não podem viver ao acaso do improviso, do ‘achismo’ ou, ainda, submetidas apenas às normas e regulamentações governamentais (p. 155).

Na busca dos fatores de gestão que influenciam o desenvolvimento das Universidades Comunitárias do Sistema ACAFE, funda seus princípios em uma abordagem teórica comportamentalista e “naturalizante” do universo das relações sociais, lançando mão de uma metodologia com aporte na adaptação das organizações às flutuações ambientais do mercado educacional. E neste sentido enfatiza seu entendimento da universidade como um negócio:

A universidade deve consolidar-se como um estabelecimento de ensino através de um processo de organização gerencial para ter empresabilidade e obter resultados, adotando conceitos de adaptabilidade, persistência e estratégia, vistos como componentes fundamentais do negócio da educação superior (p. 157).

Outro estudo é o de Menegatti (1993). Tratando-se de um estudo nas Fundações do Sistema ACAFE quanto às metodologias e às concepções de planejamento ali existentes na década de 1980, o autor teve como objeto de pesquisa a análise da similaridade da metodologia e

da concepção de planejamento entre as Fundações de Ensino Superior do Sistema ACADEMIA. Trata-se de importante trabalho, em razão de que elenca um significativo conjunto de documentos das instituições fundacionais, além de agregar depoimentos dos gestores dessas instituições. Assim como os demais até aqui apontados, pertencentes à corrente organizacional-adaptativa, este também está fundado em uma concepção de universidade compreendida como uma instituição cujo motor deva ser a constante percepção quanto à sua necessidade de adaptabilidade a um mundo/ambiente naturalizado em suas relações sociais.

A dissertação de D'Ávila (1995), por seu turno, conforme consta no resumo, trata da

narrativa e análise da fundação do [ensino superior] na cidade de Itajaí, buscando compreender a estrutura da realidade social e o que levou os fundadores a implantar uma proposta de educação superior [pública] de direito, mas de fato ensino [privado]. Busca desvelar o que há por trás da decantada eficiência do regime [fundacional] e demonstra o descompromisso do poder público com a oferta do ensino de 3º grau e o jogo de interesses de diferentes grupos, existentes no interior da sociedade.

A contribuição desse trabalho, que parte do pressuposto da eficiência do modelo de gestão de uma das Instituições do Sistema, está no fato de trazer a público as articulações de poder envolvidas na implantação e no desenvolvimento dessa instituição. Argumenta favoravelmente à existência de uma tensão entre os grupos que a implantaram e um suposto desinteresse do Poder Público em assumir o financiamento e sustentação daquele projeto.

Outro trabalho a destacar é o livro de Hawerth (1999). Na citada obra, o autor trata de justificar a expansão do ensino superior nas Universidades do Sistema Fundacional Catarinense. E o faz em uma perspectiva das demandas desenvolvimentistas e produtivistas dos setores empresariais catarinenses estendendo, de forma genérica, esta demanda à sociedade civil em geral e tornando uma suposta razão ins-

trumental, aliada ao também conceito genérico, abstrato, e não preciso de “demandas comunitárias”, a mola propulsora da produção do bem-estar geral da sociedade civil.

Corroborando Hawerroth, e com aporte teórico e epistemológico semelhante, o trabalho de Thomé (2003), ao tratar de explicar as razões da expansão do Sistema Fundacional Catarinense em sua estrutura jurídica e organizacional, argumenta:

A expansão deveria atender aos anseios das comunidades e as necessidades do mercado de trabalho e da produção. Na ausência de investimentos federais e da iniciativa privada, o Estado (também sem recursos financeiros) tomou iniciativas para criar um modelo alternativo próprio para o desenvolvimento e manutenção da educação superior, em parceria com as prefeituras municipais, processo no qual se inseriram as Fundações Educacionais (p. 4).

Outro trabalho que se propõe discutir o Sistema Fundacional Catarinense é o de Collaço (2000). Junto a Hawerroth e Thomé, este consultor do Sistema Fundacional Catarinense é integrante do grupo de intelectuais orgânicos à frente do Sistema. Saliente-se que, nos últimos anos, Collaço, fundamentado na doutrina do direito positivo, tem empreendido, em todas as instâncias do Poder Público, uma defesa jurídica do modelo político-administrativo adotado para a gestão dessas fundações.

A corrente crítico-institucional

Os integrantes dessa corrente buscam apreender, de forma crítica, as Fundações do Sistema ACADE como “instituições” que emergiram ao longo dos anos 1960 e 1970 e se apresentam como resultantes, antes de tudo, da necessidade do poder econômico, nas esferas local e regional em Santa Catarina, em controlar o desenvolvimento das forças produtivas nesta região segundo as novas demandas do capital na esfera global em sua também necessária divisão internacional do trabalho.

A preocupação central dos autores dessa corrente é a compreensão da expansão e da interiorização do Sistema Fundacional de Ensino Superior Catarinense a partir de sua inserção no contexto mais amplo de nexos entre as ações do capital em nível regional, e o movimento do capital, com suas metamorfoses, em nível nacional e internacional. Nesta perspectiva, o ser do capital constitui-se como categoria ontologicamente predominante à compreensão do movimento que produz a necessidade histórica de implantação e de proliferação dessas instituições em território catarinense. Trata-se, no conjunto desse pensamento, de compreender a proeminência da universidade como instituição em relação ao seu entendimento como organização.

É importante esclarecer, todavia, que o termo “instituição” aqui tem o sentido formal de “o instituído” pelo Poder Público com a finalidade genérica da oferta de serviços educacionais como bem público necessário ao desenvolvimento do bem-estar geral da população. O termo “organização”, por sua vez, incorpora o sentido de *corpus* de gestão em sua estrutura e funcionamento. Chauí (2003) afirma a prevalência do primeiro em relação ao segundo, isto é, da noção de “instituição” em relação à de “organização”. E assim diferencia os dois termos:

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe (p. 2).

No curso da investigação, foram encontrados e examinados, como representantes desta corrente, os trabalhos de Auras (1991), Rosseto (1994), Dourado (2001), Velho (2003), Muniz (2006) e Pegoraro (2006).¹³ Em 1991, em sua Tese de Doutorado, Auras (1991), a partir de um referencial teórico materialista histórico dialético, e com um aporte gramsciano, ao tratar da educação catarinense, se referia à “ampla rede de Fundações Educacionais espalhadas por toda Santa Catarina”. Enfatizava ainda que estas estariam notoriamente articuladas com o poder econômico local. Conforme suas palavras:

Ainda que estejam sob a responsabilidade da respectiva prefeitura municipal onde se encontram estabelecidas, tais Fundações sofrem diretamente a ingerência do poder econômico existente na área, porque é deste poder econômico que vem a hegemonia do Estado catarinense. Os interesses privados encontram-se firmemente postos no aparelho governamental, tanto em nível municipal quanto estadual, ditando as regras básicas de funcionamento da ‘res publica’ (p. 374).

Por sua vez, Rosseto (1994) dispense grande esforço na captura dos nexos entre as origens do ensino superior no oeste catarinense e a articulação do contexto estadual, nacional e internacional com a reconfiguração do capital na esfera global. Como exemplo da tentativa de articular as categorias do singular e do particular com a do universal, pode ser percebido, quando situa a década e meia que vai de 1960 a 1975, seu esforço em enfatizar aquele período de expansão do ensino fundacional catarinense, como situado “no bojo do processo de gestação e amadurecimento do ‘Milagre Brasileiro’” (p. 8).

Com outro viés, embora se mantendo fiel ao aporte teórico do materialismo histórico, Velho (2003), a partir de um mergulho na teoria

¹³ Os demais trabalhos acadêmicos analisados não se ocupam de aprofundar a compreensão do universo das Fundações de Ensino Superior Catarinense a partir de um enfoque crítico, restringindo-se a uma descrição factual quanto à forma e ao conteúdo organizacional, sem adentrarem à análise das relações entre capital e trabalho no universo da totalidade que determina o fenômeno do devir dessas Fundações.

do Estado, procura analisar as contradições entre o público e o privado na natureza jurídica do Sistema Fundacional em Santa Catarina. Conclui seu trabalho afirmando que

a contradição aparente entre o público e o privado, em seu sentido liberal faz cada vez menos sentido para um melhor entendimento do movimento da realidade em sua essência e não apenas nos aspectos fenomênicos. Percebemos que a ideologia do desenvolvimento mascara uma necessidade de expansão da dominação por parte de uma ou mais classes sociais, não havendo neutralidade ou imparcialidade nas ações tanto do Estado como das partes da sociedade civil (p. 114).

O trabalho de investigação de Dourado (2001) representa importante contribuição para o entendimento do processo de expansão da educação superior brasileira, sobretudo a sua interiorização. Aponta o autor o período de 1930-1964 como marco desta expansão, com especial ênfase na hegemonia do pensamento privatista na sua implantação e desenvolvimento. Muito embora o foco desse estudo seja a particularidade de tal fenômeno no Estado de Goiás, dedica uma seção de seu segundo capítulo para a descrição do modelo de expansão catarinense, atribuindo a este o pioneirismo “na implementação do ensino superior ‘municipal’ pago”, e afirmando ainda que “esse processo criou a modalidade adotada para a interiorização do ensino superior no Estado, ao longo das décadas de 1960 e 1970” (p. 83).

Outra abordagem do Sistema Fundacional Catarinense, podemos encontrar no recorte delineado por Pegoraro (2006, p. 181), que anuncia tomar “como ponto de partida a análise de contexto, por [entender] que uma visão de totalidade social dará mais consistência aos argumentos do que uma visão de fenômeno isolado”. Esta perspectiva leva-a a iniciar sua exposição por uma descrição dos fenômenos da crise do Estado de bem-estar-social, da implantação do Estado mínimo e da reestruturação produtiva diante da crise do capital.

A partir daí, argumenta, que frente à impossibilidade do Estado,

financeiramente precarizado, em atender às demandas sociais por ensino público, termina por concluir que o modelo organizacional adotado pelas Fundações Catarinenses de Ensino Superior se encaixaria dentro do que se convencionou chamar de Terceiro Setor. Entretanto, não apresenta, após uma incursão pelo universal, e segundo a compreensão do conceito de totalidade na teoria marxiana, um retorno ao particular, que, nesse caso, seria o de interrogar o objeto em suas contradições no nível regional.¹⁴ Isto é, realizar a tarefa de retroceder até as relações, e supostas contradições, entre capital e trabalho no nível das microrregiões onde se assentam as Fundações e, finalmente, tentar localizar os vínculos de interesses entre as elites dominantes locais e o grande capital internacional através das históricas metamorfoses nos padrões de acumulação do capital.

Por sua vez, Muniz (2006) traz uma contribuição a esse debate, em estudo desenvolvido no campo das políticas públicas para o Ensino Superior brasileiro, e com especial ênfase nos reflexos dessas políticas no processo de expansão do ensino superior em Santa Catarina por meio das Fundações do Sistema ACADE. É recorrente nesse trabalho o uso da categoria “democratização”. O autor delinea, com o uso do referido termo, uma crítica à falta de democratização no acesso de alunos ao sistema, em razão de a oferta dar-se sob a forma de ensino pago. Além disto, trata de demonstrar um conjunto de precariedades nessas instituições que se denominam universidades.

Finalmente, o trabalho de Valle (1996) trata de investigar, baseando-se no referencial weberiano, os jogos de poder ancorados na impessoalidade de uma estrutura burocrática e presentes na constituição e desenvolvimento histórico do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE-SC). Apesar de restringir-se à descrição do fenômeno das relações de poder em seus efeitos, a contribuição dessa obra reside

¹⁴ Sobre a relação teórico-metodológica entre as categorias do singular, do particular e do universal ver Lukács (1968). No primeiro capítulo denominado “A questão lógica do particular”, o autor apresenta uma exaustiva reflexão sobre estas categorias.

no fato de a autora tornar explícito o mapa das articulações políticas e econômicas no processo de composição do CEE-SC. E este é um aspecto de considerável contribuição para o presente estudo porque ilumina os meandros do poder para além da esfera regional onde se assentam as Fundações, demonstrando como se dá a sua articulação, a partir da base material de acumulação do capital em nível regional e em consonância com o Poder Público da esfera estadual, como *locus* da presença dos interesses do capital regional no aparelho de Estado em nível estadual.

Pistas decorrentes dessas obras

O que há em comum e em dissonância nesses trabalhos que, embora apresentem distintas abordagens teóricas, marcadamente aparece como tema recorrente em quase todos eles? A marca comum, afora o parecer de Collaço (2000), é a de que é recorrente nos trabalhos anteriormente mencionados, mesmo que nas entrelinhas, a presença dos interesses da classe dominante catarinense no tipo de gestão da educação em nível superior no Estado de Santa Catarina. E isto, principalmente, relacionado à defesa de um modelo organizacional que, mais ou menos, se assemelha nas Fundações, mas que se dirige, invariavelmente, para uma sintonia com a lógica das demandas de mercado segundo o pensamento liberal ou, mais precisamente, de corte neoliberal.¹⁵ E, se devidamente cotejado com as

¹⁵ Para Anderson (1995), “se pode definir [o] neoliberalismo como fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, do século passado. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria” (p. 9). Desse modo, se o liberalismo clássico nasceu como resposta ao Estado absolutista, o neoliberalismo seria, por sua vez, um contraponto ao Estado de Bem-Estar Social implanta-

recomendações dos organismos internacionais de caráter “multilateral” (Banco Mundial, BIRD, FMI e OCDE)¹⁶ para as políticas públicas com enfoque no ensino superior, torna-se cristalina a sintonia do modelo organizacional das Fundações com a agenda destes organismos para a educação nos países denominados “em desenvolvimento”.

Contudo, é possível dividir os trabalhos apresentados nesta seção entre os imbuídos de uma criticidade negativa e os eivados de uma abordagem positiva do Sistema Fundacional. Os mencionados trabalhos de Auras, Velho e Rossetto, indiscutivelmente, tentam articular a existência das Fundações em uma perspectiva de totalidade fenomênica em suas múltiplas determinações. O de Pegoraro, por sua vez, apesar de tentar exercitar um movimento análogo aos acima mencionados, não dá conta de esboçar uma crítica negativa, e sequer positiva, do fenômeno em questão. Já o trabalho de Valle, embora não se proponha realizar uma crítica nos moldes acima enunciados para os demais autores, e tampouco uma investigação sobre o Sistema ACAFE, porém, ao analisar o Conselho Estadual de Educação, se notabiliza por sua contribuição para a compreensão desse fenômeno, especialmente porque Velho (2003) nos dá uma pista quando deixa indicado em dado momento de sua dissertação que na

exposição dos fatores de expansão do ensino superior em Santa Catarina vemos a participação do CEE como sujeito organizador da interiorização, que embora sofresse críticas por setores da Universidade Federal e de membros da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), solidificou-se (p. 58).

Os indicativos apreendidos no trabalho de Muniz (2006), muito embora o autor não estabeleça conexões mais amplas da particulari-

do nos países de economia avançada após a grande depressão de 1929, acentuando-se mais intensamente nos países europeus após a Segunda Grande Guerra Mundial.

¹⁶ Sobre as recomendações dos organismos multilaterais para a educação na América Latina e no Brasil, ver Trindade (2001), Lander (2001), Leher (2001), Sguissardi (2005).

dade do fenômeno da expansão da oferta de serviços educacionais em nível superior em Santa Catarina com o capital na esfera global, há que se considerar, na sua avaliação, um aspecto que ficou evidenciado em seu exame sobre as Fundações. Sua crítica, além de explanar o caráter antidemocrático relativo ao acesso de estudantes ao Sistema em razão do ensino ser pago, tem especial valor no que se refere à descrição do pragmatismo presente no ethos que consubstancia a destinação dessas Fundações a se inclinarem excessivamente para as propaladas “questões regionais”. Conforme suas palavras:

As universidades que compõem a Associação Catarinense das Fundações Educacionais necessitam de uma interação muito forte, do ponto de vista acadêmico, com outras universidades de excelência reconhecida internacionalmente, para não se perderem nas questões regionais com uma visão restrita. Elas, que se instituíram como instituições privadas comunitárias de educação superior, têm a responsabilidade na participação, de forma integrada, no desenvolvimento do país e contribuir com o conhecimento sobre a sociedade e a natureza, desenvolvendo e ampliando o conhecimento sobre arte, ciência, filosofia e tecnologia de forma universal. Essas necessidades, em geral, a sociedade não as percebe, a priori. As demandas da sociedade local são parâmetros importantes na construção de universidades, mas insuficientes para os seus objetivos como instituição. Sendo instituições comunitárias, elas têm duas responsabilidades adicionais a oferecer: ensino de baixo custo, com qualidade e relevância social, em todas as áreas, e produção acadêmica de reconhecimento internacional (p. 254).

Reveste-se de importância a apreciação do autor quanto ao suposto papel que a instituição “universidade” deve por certo desenvolver. Entretanto, é necessário indagar, para além de quaisquer posturas de viés idealista, a respeito das possibilidades de realização dessas tarefas diante da prioridade ontológica da divisão internacional do trabalho na atual forma de relações de produção determinada pelo modo capitalista de produção. Ou seja, parece pressuposto lógico-ontológico a

necessidade de estabelecer nexos entre o tipo de instituto educacional em nível superior que se desenvolveu em terras catarinenses para além do caráter abstrato de sociedade.

O desafio para uma abordagem do fenômeno do Sistema ACAFE, desde o método do materialismo histórico dialético, reside na tarefa de destrinchar a formação social catarinense nas esferas local e regional como particularidade da reprodução da divisão social classista do trabalho em sua interconexão com o global. A partir daí é que as noções abstratas de “sociedade” e “comunidade” passam a assumir sua forma verdadeira, concreta e essencial do fenômeno, como produto mesmo de antagonismos de classes, mesmo não estando conscientes disto os sujeitos envolvidos nesse processo.

Pegoraro (2006), por sua vez, que, ao longo de seu trabalho defende a tese de que as Fundações se constituem como empresas do Terceiro Setor, passa ao largo de pensá-las sob o enfoque da ética com respeito aos usos que os interesses privados fazem da res pública. Argumenta ele:

Sob uma perspectiva semelhante, a de desenvolvimento regional e de atendimento às demandas locais por ensino superior, foram criadas instituições educativas em todo o território nacional, mais intensamente no Sul do Brasil. **Oriundas de organizações da sociedade civil**, denominadas de fundações educacionais, comunitárias, filantrópicas, sem fins lucrativos [...], tais instituições não fazem parte do Estado e tampouco são totalmente privadas. Possuem administração própria e trabalham com um bem que é público, o conhecimento; são, portanto, instituições do Terceiro Setor (p. 201, grifos meus).

O autor parte de premissas, a meu ver frágeis e insustentáveis, para argumentar a respeito da inserção das Fundações no denominado Terceiro Setor. Seu primeiro equívoco reside na afirmação de que tais instituições são “oriundas de organizações da sociedade civil”. Como é de conhecimento daqueles que estudam a natureza jurídica de tais ins-

tituições, contrariamente às comunitárias gaúchas, estas foram criadas por lei municipal, via iniciativa pública e com recursos públicos e que, portanto, têm sua origem na sociedade política. Incidindo em um segundo equívoco, denomina de Terceiro Setor instituições “criadas” pelo Poder Público, quando, na verdade, instituições do Terceiro Setor são organizações originárias da iniciativa privada. A Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, em seu artigo 2 é clara em seu texto, que é estruturado sob proposição negativa:

Não são passíveis de qualificação como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, ainda que se dediquem de qualquer forma às atividades descritas no art. 3o desta Lei:

I – as sociedades comerciais;

II – os sindicatos, as associações de classe ou de representação de categoria profissional;

III – as instituições religiosas ou voltadas para a disseminação de credos, cultos, práticas e visões devocionais e confessionais;

IV – as organizações partidárias e assemelhadas, inclusive suas fundações;

V – as entidades de benefício mútuo destinadas a proporcionar bens ou serviços a um círculo restrito de associados ou sócios;

VI – as entidades e empresas que comercializam planos de saúde e assemelhados;

VII – as instituições hospitalares privadas não gratuitas e suas mantenedoras;

VIII – as escolas privadas dedicadas ao ensino formal não gratuito e suas mantenedoras;

IX – as organizações sociais;

X – as cooperativas;

XI – as fundações públicas;

XII – as fundações, sociedades civis ou associações de direito privado criadas por órgão público ou por fundações públicas;

XIII – as organizações creditícias que tenham quaisquer tipo de vinculação com o sistema financeiro nacional a que se refere o art. 192 da Constituição Federal (grifos meus).

Com base nos destaques supracitados, e em se tratando da natureza jurídica das referidas Fundações, cabe aqui então recuperar o movimento histórico de conformação dessas fundações com o intuito de corroborar a argumentação sobre a improcedência das afirmações de Pegoraro em enquadrá-las como empresas do Terceiro Setor e de que elas não fariam parte do Estado. Pelos dados de que se dispõe, é possível, com alguma segurança, enquadrar as Fundações do Sistema ACAFE no inciso XII, isto é, estas foram criadas por Lei Municipal como fundações de direito privado, não enquadradas, por conseguinte, no marco legal da Lei nº 9.790/17.

O trabalho de Reis (1992), com efeito, é substancial quanto à contribuição que apresenta no que diz respeito à especificidade da temática desta tese. Sobre o trabalho docente, diz o autor:

Durante o período em que as Faculdades funcionaram iso-

¹⁷ Argumentos a respeito do não pertencimento das Instituições Comunitárias ao Terceiro Setor são apresentados mais detalhadamente por Schmidt e Campis (2009) e Richter e Leidens (2009), muito embora os autores façam a defesa de que as Instituições Comunitárias devam ser compreendidas como OSCIP.

ladamente, o recrutamento de Docentes nem sempre atendeu ao formalismo no seu sentido explícito, entretanto, a partir da criação das FILCAT, viabilizou-se a formalização da contratação Docente, direcionando-os para os respectivos Departamentos, respeitando inclusive, as exigências mínimas de qualificação para o vínculo com a Instituição. Dessa forma, tornou-se possível traçar uma política de capacitação para incentivar e oferecer garantias àqueles que buscam a Pós-Graduação (p. 106-107).

E Reis (1992) prossegue:

A resolução nº 02, de 11.08.1986, dispõe sobre Política de Capacitação de Docentes da FEPEVI, tendo, como justificativa, a necessidade de recursos humanos qualificados que passam a empenhar na aplicação de metas prioritárias, para consecução do objetivo da FEPEVI em tornar-se Universidade. Justifica-se ainda, no valor do capital humano que é imprescindível para o progresso de qualquer Instituição (p. 107).

O autor contribui ainda com importante indicativo quanto às parcerias entre a ACAFE e a CAPES para a capacitação docente na época em que a FILCAT, que viria a constituir-se no que hoje é a UNIVALI, dispndia esforços para tornar-se Universidade:

No período 87/88, correspondente à fase das FILCAT, a política de capacitação Docente foi modificada e constituiu-se na formação de trinta e nove Mestres, possibilitando ainda, a especialização de todos os docentes apenas graduados. Em convênio com a CAPES, através da ACAFE (SC) e com proventos próprios, a Instituição manteve dois Professores em Cursos de Doutorado e vinte e cinco a nível de Mestrado (p. 107).

Apesar dessa política de qualificação do quadro docente, Reis observava que em 1992 ainda havia uma grande disparidade no que concerne ao regime de trabalho e à titulação docente. Conforme o autor, “constata-se uma grande disparidade [...], à medida que se verifica um índice elevado de professores Titulares com nível de titulação elemen-

tar, para o ensino de 3º grau, bem como, um elevado índice de Docentes, em Regime Parcial de Trabalho” (p. 107-108).

Notadamente, é curioso o destaque dado pelo autor, o que aqui aparece como um indicativo para a formulação de uma questão central na estruturação e delineamento dos contornos desta investigação: a fragilidade do vínculo de professores com a instituição. O elevado índice de docentes em regime parcial de trabalho, ou melhor, a verdade mesma é a ainda predominância de professores em regime horista de vínculo com a instituição, sendo os de vínculo parcial os segundos na ordem de predominância no quadro não somente nessa instituição, mas também é realidade generalizável para as demais instituições do Sistema, o que veremos mais detalhadamente no Capítulo IV.

Finalmente, o estudo de Dourado (2001) aponta para importantes indicativos quanto à opção, por meio do II Plano Estadual de Educação Catarinense (1980-1983), de conceder à ACAFE o controle do processo de regionalização e consolidação do ensino superior fundacional catarinense.¹⁸ Note-se, neste caso, que o Poder Público transferiu para uma instituição privada a prerrogativa de estruturação de um sistema catarinense de educação superior.

Do objeto, de sua delimitação e da metodologia

Apresentei até aqui o processo de desenvolvimento da problemática deste estudo a partir do universo empírico de elaboração das primeiras questões no que tange às condições de trabalho em uma das Fundações do Sistema ACAFE. Apontei que, naquela ocasião, tais condições encontravam eco nas palavras de colegas que também percebiam o processo à medida que realizavam comparações com suas experiências em outras instituições em que trabalharam. Também apresentei,

¹⁸ Acerca dos I e II Planos Estaduais Catarinenses de Educação e sua articulação com as políticas desenvolvimentistas das oligarquias catarinenses em seus efeitos sobre a formação de professores em Santa Catarina nas décadas de 1960-1980, ver Auras (1997).

por meio de dois documentos anexos, o manifesto de professores que foram proscritos do Sistema. Apresentei, ainda, o que seria o ponto de partida para esta investigação, algumas manifestações de intelectuais orgânicos do Sistema invocando o uso da noção de “autonomia” para fazerem referência a diversos elementos de gestão das IES ACADEMICAS e de suas relações com a comunidade acadêmica e externa e, ainda, alguns efeitos disso sobre as relações de trabalho no interior do Sistema.

Anunciei ainda as mudanças nos discursos de dirigentes das instituições do Sistema ACADEMICAS e do Poder Público no emprego da noção de “autonomia”. Indiquei que as referidas mudanças foram e são provenientes dos movimentos que ocorrem nas políticas públicas na esfera federal e que, acentuando o caráter privatista do Estado brasileiro, terminam por atingir a estrutura e o funcionamento das instituições do tipo das Fundacionais públicas de direito privado.

Procurei também mostrar a existência de duas correntes de pensamento quanto à compreensão da natureza e da finalidade das IES do Sistema. Uma delas, de caráter pragmático, compreendendo-as como **organizações** que devem se adaptar ao mundo concorrencial da livre iniciativa de mercado e, outra, que as propugna com a precípua finalidade social, considerando-as como **instituições**. A partir daí, o objeto desta investigação situou-se no delineamento dos contornos com vistas à compreensão do fenômeno do trabalho de professores no interior das universidades públicas de direito privado do Sistema ACADEMICAS, diante do modelo jurídico adotado, e a consequente e necessária forma de gestão que se desenvolveu em seu interior ao longo do processo de expansão do ensino superior em Santa Catarina.

Dessa maneira, nesta pesquisa tracei como objetivo central da investigação compreender a gênese e as necessidades da contradição existente entre a natureza jurídica, o regime de trabalho docente nas Universidades Fundacionais Comunitárias do Sistema ACADEMICAS e a possibilidade e os limites de realização da (anunciada) autonomia do trabalho docente no interior dessas instituições.

Com respeito à delimitação do objeto, foram definidos dois focos centrais para esta investigação: um primeiro sobre o qual centrei a atenção quanto à escolha das instituições na totalidade do Sistema ACAFE e, um segundo, que tratou da documentação relativa aos estatutos e regimentos das IES investigadas, bem como documentos legais de caráter extra-institucional, mas determinantes para o seu funcionamento. Primeiramente, exporei os critérios de seleção das Instituições do Sistema. Os documentos utilizados, entretanto, foram muito além dos que havia proposto investigar a princípio. Estes serão apresentados na seção 1.5.5, que trata da metodologia da pesquisa.

O Sistema ACAFE era composto no ano de realização da pesquisa (2009) por 16 IES associadas conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: IES pertencentes ao Sistema ACAFE por municípios de abrangência

Instituição	Campi, núcleos e unidades
FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau	Campi em Blumenau e Núcleo em Gaspar.
UDESC – Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina	Campi em Florianópolis, Joinville, Lages, Oeste Catarinense, Ibirama e Laguna.
UnC – Universidade do Contestado	Campi em Caçador, Canoinhas, Concórdia, Curitibanos e Mafra. Núcleos Universitários em Fraiburgo, Monte Carlo, Porto União, Rio Negrinho, Santa Cecília e Seara.
UNERJ – Centro Universitário de Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul.
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense	Campi em Criciúma e Araranguá. Núcleos Universitários em Turvo, Orleans e Urussanga.
UNIBAVE – Fundação Educacional Barriga Verde	Campi em Orleans e Cocal do Sul.

UNIDAVI – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	Campi em Rio do Sul, Taió, Ituporanga e Presidente Getúlio.
UNIFEBE – Centro Universitário de Brusque	Campi em Brusque e Nova Trento.
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense	Campus em Lages. Sede em São Joaquim, Otacílio Costa, Campo Belo do Sul, Urubici e Santo Amaro da Imperatriz.
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina	Campi em Tubarão, Araranguá, Grande Florianópolis e Norte da Ilha.
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí	Campi em Itajaí, Balneário Camboriú, Tijucas, Biguaçu A e B, São José e Balneário Piçarras. Unidades Kobrasol e Florianópolis – Ilha.
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville	Campi em Joinville, São Bento do Sul e São Francisco do Sul.
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó	Campus em Chapecó . extensão em Xaxim e São Lourenço do Oeste.
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina	Campi em Joaçaba, Videira, São Miguel do Oeste, Xanxerê. Unidades em Campos Novos, Capinzal, Cunha Porã, Fraiburgo, Maravilha, Mondai, Pinhalzinho, São José do Cedro, Tangará e Videira
USJ – Centro Universitário Municipal de São José	Campus em São José
IELUSC – Associação Educacional Luterana Bom Jesus	Unidades em Joinville

Fonte: INEP (2009) e ACAFE (2009).

Destas acima apontadas, três eram públicas puras.¹⁹ Uma estadual, a UDESC, e duas municipais: a FURB e a USJ. Das três, a FURB é a única que pratica o ensino pago. Do conjunto, ainda uma, a IELUSC, é privada em sentido estrito e de caráter confessional. As demais foram criadas por lei municipal e caracterizadas em sua natureza jurídica como Fundações Públicas de Direito Privado.

É importante salientar, todavia, que a UNIDAVI, desde 2008, e após um breve período como universidade, passou a categoria Centro Universitário. Porém, ela permanece no critério “universidade” em razão de que esta sua passagem de categoria pode estar relacionada à crise que assola as Fundações desde a virada do milênio, acentuando-se mais intensamente a partir de 2006 e seguramente se estendendo até os dias atuais.

Para o estudo da autonomia universitária no Sistema ACAFE, parti da premissa de que a realidade desse fenômeno não se apresenta no plano volitivo do pensamento e da ação de “comunidades” e de uma suposta “sociedade civil” em geral, que estariam globalmente representadas nas instituições. Tal crítica sobre a falácia dos indivíduos isolados estabelecendo relações entre si está presente em Marx (1983) na sua *Introdução de 1857*.²⁰

¹⁹ Utilizo aqui o termo “puras” para diferenciar as instituições UDESC, FURB e USJ, que são fundações públicas de direito público, estatutárias e vinculadas diretamente ao Poder Público estadual a primeira e municipal da administração indireta as outras duas, das demais instituições do Sistema, que são portadoras da natureza jurídica “pública de direito privado” e que relutam em assumir-se como instituições públicas da administração indireta.

²⁰ Marx (1983, p. 201-2) assim se posiciona sobre as formas de pensar dos economistas clássicos, Smith e Ricardo, às quais denomina de “robinsonadas”: “Indivíduos produzindo em sociedade – portanto uma produção de indivíduos socialmente determinada, este é, naturalmente, o ponto de partida. O caçador e pescador individuais e isolados, de que partem Smith e Ricardo, pertencem às inocentes ficções do século XVIII. São ‘robinsonadas’ que não exprimem de forma alguma, como parecem crer alguns historiadores da civilização, uma simples reação contra os excessos de requinte e um regresso a um estado de natureza mal compreendido. [...] O homem é, no sentido mais literal, um *dzoon politikhón*, não só um animal sociável, mas um animal que só em sociedade pode isolar-se.”

Essas instituições que formam o Sistema ACADE, surgidas a partir da década de 1960, possuem uma historicidade cuja característica central é marcada pelo fato de terem se constituído no seio de uma sociedade dividida em classes, com interesses antagônicos, mesmo que os atores envolvidos não tenham consciência disto. Desse modo, aqui as categorias de “comunidade” e de “sociedade civil” são compreendidas como noções genéricas que se diluem, se desvanecem, à medida que são confrontadas com aspectos relativos à materialidade social que dá a verdadeira dimensão dos interesses classistas nas suas conformações. Nesta perspectiva, são pertinentes os argumentos de Thompson (1981), que, nos embates com Althusser, assim se posicionava a respeito da História como ferramenta explicativa da realidade:

Por “lógica histórica” entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causalidade etc., e a eliminar procedimentos auto confirmadores (“instâncias”, “ilustrações”). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (por exemplo, quanto à maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas (p. 49).

De acordo com Thompson, contudo, tais evidências tomam forma por meio da categoria da experiência social. É no território da particularidade da produção cotidiana da existência que os sujeitos singulares manifestam os efeitos da dimensão do universal.

Entretanto, a lógica que tem imperado na maior parte das pesquisas de caráter histórico ou sociológico, nos dias atuais, reside na tomada dos efeitos pelas causas. É comum a descrição dos fenômenos na amplitude de seus efeitos diretos e imediatos em uma perspectiva que escape à totalidade. Ao que parece, o termo totalidade, se muitas vezes é pouco compreendido, no mais das vezes é erroneamente apropriado

como *pretensão de dar conta de tudo*. Se nas palavras de Veyne (1992, p. 24), “como totalidade, a História escapa-nos e, como entrecruzamento de séries, ela é um caos semelhante à agitação de uma grande cidade vista de um avião”, é importante enfatizar que a totalidade é ponto de partida e não ponto de chegada e, a princípio, ela se apresenta, aos olhos do pesquisador, como algo caótico mesmo. A este respeito Frigotto (1999) tece a seguinte consideração:

Apreender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico – contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento, **caótico** – ao concreto pensado ou conhecimento. Conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo (p. 17, grifo meu).

Neste viés, ao nos debruçarmos sobre determinado fenômeno com a finalidade de sua explicação, a ideia de totalidade funciona como um pressuposto de que as coisas, os fenômenos, para serem mais satisfatoriamente explicados, ou compreendidos, podem possuir nexos causais mais amplos do que a simples exposição dos fatos visíveis e sensíveis pode supor. Não se trata de um apriori no plano da lógica formal, como Veyne pretende argumentar, mas uma lógica mesmo da práxis social. A lógica que, no plano ontológico da processualidade histórica do ser social, deve sempre permanecer como pano de fundo, como clareza da imanência, mesmo na transcendência, de certas premissas ontológicas como eixo balizador das questões últimas que acabam ficando veladas, se não interrogadas sobre os nexos do objeto analisado com estas questões mais amplas.

Ou ainda, e sobre a particularidade da investigação que realizei, se deslocadas tais premissas anunciadas anteriormente, para a perspectiva de investigação da qual o objeto “autonomia universitária” possa ser investigado, considerando-se que vivemos em uma sociedade de classes, isto pode ser visto através de outro ângulo, mas não contraditório,

porque complementar. Este outro ângulo de visão apreendemos das conclusões de Marx (1983), no *Prefácio de 1859*, sobre seus estudos acerca das deliberações do *Lantag* renano a respeito do roubo de lenha na região do Reno:

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. [...] Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, **o que é a sua expressão jurídica**, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então (p. 24, grifos meus).

A partir das conclusões da investigação realizada por Marx, e transpondo essas legalidades para a particularidade do fenômeno em estudo, é que fui instigado, no exame do trabalho de docentes no Sistema ACAFE, a operar com a categoria da autonomia, ou melhor, da relativa autonomia do trabalho docente no sistema ACAFE. Isto porque, ao longo do desenvolvimento do método para esta investigação, foi de fundamental importância o aporte teórico lukacsiano para o entendimento que os complexos que determinam a existência da relativa autonomia do trabalho docente nas Universidades comunitárias do Sistema ACAFE, além de terem como determinante a economia política de Santa Catarina e do Brasil no contexto da divisão internacional do trabalho desde a década de 1960, também entendia que outros elementos deveriam ser localizados no entrecruzamento com outras fontes documentais e empíricas que conectassem as categorias do singular, do particular e do universal como forma de articular o cotidiano dos professores aos nexos histórico-genéticos das determinações últimas. Assim, por meio da presente pesquisa, procurei articular os nexos entre as seguintes fontes primárias e secundárias de investigação e de interpretação:

a) Primárias:

1. Levantamento e abordagem de documentação de caráter legal (Leis orgânicas dos Municípios onde estão situadas as Fundações, bem como os Estatutos e os Regimentos de Funcionamento das mesmas Fundações);
2. Levantamento e exame de documentação de ordem trabalhista que envolve a relação entre o Estado, os professores, seus sindicatos e o sindicato patronal;
3. Levantamento e análise de documentos de recomendações para a educação provenientes de organismos multilaterais (Banco Mundial, OMC, OCDE, FMI etc.);
4. Levantamento e análise de documentos estatísticos públicos e privados;

b) Secundárias:

5. Estudo bibliográfico sobre a produção acadêmica cujo foco tenha sido a universidade em sua historicidade, tanto na esfera global quanto direcionada à análise das particularidades brasileira e catarinense;
6. Estudo bibliográfico sobre a produção acadêmica cujo foco tenha sido o estudo da economia política brasileira e catarinense;
7. Estudo bibliográfico sobre a produção acadêmica que envolve as questões teóricas que versam sobre as categorias de que lança mão para o exame da particularidade do fenômeno analisado e, finalmente;
8. O exame de periódicos de circulação regional com matérias relativas ao Sistema ACADE.

De posse dos dados acima indicados, provisoriamente a tarefa então consistiu no entrecruzamento deles com a finalidade de capturar as contradições entre eles e os discursos de dirigentes e intelectuais do Sistema ACADE mencionando o termo autonomia. Estas zonas de tensão entre os escritos e as falas foram cotejadas com o movimento histórico de evolução da economia política catarinense desde os anos de 1960 aos dias atuais, tendo ainda como base de diálogo com esse movimento histórico os usos da noção de autonomia por diversos intelectuais brasileiros e internacionais.

Finalmente, é proposto um novo enfoque do termo “autonomia” a partir do emprego que é dado por György Lukács em sua obra *Para uma Ontologia do Ser Social*. Notadamente, o filósofo húngaro não tratou, no decorrer de sua obra, da especificidade do conceito de autonomia, muito menos da particularidade da autonomia universitária. Entretanto, é recorrente o uso do vocábulo pelo autor para evocar a “relativa autonomia” dos sujeitos singulares em relação à processualidade histórica do ser social e às legalidades que são próprias da natureza, bem como aquelas advindas de determinadas formações sociais, com suas propriedades necessárias, que emergiram ao longo da história da humanidade.

Desde o início da investigação, quando procurava as determinações universais sob as quais o fenômeno deveria ser estudado, ficou claro que a atual formação social capitalista, compreendida na ontologia lukacsiana como um “complexo de complexos”, deve ser vista como um Ser com suas propriedades necessárias e sem as quais este não existiria. Isto é, o aporte de alguns estudos marxianos e marxistas²¹ contribuiu fundamentalmente com o entendimento de algumas legalidades constituintes deste intrincado complexo, cujos efeitos podem ser generalizados, dada a hegemonia do capital como central na compreensão das relações sociais na contemporaneidade.

²¹ O emprego dos termos “marxiano” e “marxista” tem como finalidade diferenciar o primeiro, que diz respeito a toda a produção legada por Karl Marx, do segundo, que diz respeito à tradição das múltiplas interpretações desenvolvidas a partir da obra original do intelectual alemão.

2

DETERMINAÇÕES: ORIGENS, CONFORMAÇÃO HISTÓRICA E CRISE DO SISTEMA ACAFE

É preciso que a história deixe de vos aparecer como uma necrópole adormecida, onde perpassam apenas sombras despojadas de substância. É preciso que, ardentes de luta, ainda cobertos de poeira do combate, do sangue coagulado do monstro vencido, penetreis no velho palácio silencioso onde ela dormita, e que, abrindo as janelas de par em par, reacendendo as luzes e reanimando o barulho, acordeis com a vossa própria vida, com a vida quente e jovem, a vida enregelada da princesa adormecida.

Lucien Febvre (1878-1956)

Introdução

As origens e a expansão do Sistema ACAFE devem ser compreendidas em três eixos contextuais complementares. Um primeiro, que se situa na articulação do projeto desenvolvimentista de Santa Catarina ao brasileiro, circunscritos às agendas de recomendações de organismos internacionais para a economia e a educação, da década de 1960 aos dias atuais, diante da divisão internacional do trabalho; um segundo, que, frente à crise de acumulação de capital por parte da burguesia catarinense ao final da década de 1950, impulsiona à elaboração e à execução de sucessivos planos governamen-

tais ao longo deste período impactando a educação catarinense, em geral, e o ensino superior, em particular. Este conjunto de medidas governamentais, com o objetivo de desenvolvimento da economia do Estado catarinense, terá como uma das suas características centrais a forte intervenção do agente estatal em benefício do setor privado. E, finalmente, um terceiro eixo, que, diante deste quadro, mobiliza diversos setores da sociedade civil catarinense a reivindicar o acesso dos filhos da classe trabalhadora, especialmente a pequena burguesia, à formação em nível superior.

Como pano de fundo do desenvolvimento econômico catarinense, estará presente como importante elemento de seu suporte operacional, o movimento necessário, da parte dos grupos que hegemonomizam na sociedade civil e na sociedade política, de produção de intelectuais, no sentido gramsciano do termo, que cumpram funções de organização e conexão entre a superestrutura e a base estrutural. Isto porque, segundo Gramsci (2006, p. 21), “os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político”.

O modelo considerado ideal para tratar da reprodução desse corpo técnico e ideológico no seio da sociedade catarinense, e que ia ao encontro das recomendações privatistas de organismos internacionais e seus intelectuais orgânicos, seria o das fundações de direito privado. Desenvolvidas como um tipo de instituição que deveria se autossustentar financeiramente, tais fundações que primeiramente contavam com o monopólio da oferta de serviços educacionais até meados da década de 1990, a partir daí, e por conta de políticas públicas de ampla concessão de credenciamento para a implementação de novas IES em todo o território brasileiro, passarão a sofrer as pressões das legalidades inerentes de uma sociedade de mercado. Este movimento na economia política, na esfera global em conexão com o local, inaugurará uma fase sem precedentes no Sistema Fundacional Catarinense, marcada por uma crise que obrigará a revisão do vínculo entre essas instituições e o Estado.

Origens do Sistema ACADE no contexto do desenvolvimentismo brasileiro e catarinense

Inicialmente, é importante considerar que o projeto nacional desenvolvimentista brasileiro originário do período populista dos Presidentes Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960) e João Goulart (1961-1964), e que se estende, em sua primeira fase, até o Golpe Civil-militar de 1964, tratou-se, segundo Prado Júnior (1980), de

estimular fortemente as inversões estrangeiras não somente em empreendimentos nacionais já existentes. Será aliás essa associação o caminho adotado por muitos industriais brasileiros. [...] Através de seus novos associados, beneficiavam-se dos favores concedidos a estes últimos. Acabarão mesmo tirando vantajoso partido da situação, porque embora perdessem com a associação sua anterior e completa independência e autonomia, terão resolvidos seus principais problemas financeiros e técnicos com os grandes recursos de seus novos sócios, o que lhes permitirá verem suas empresas crescerem e prosperarem muito além daquilo a que poderiam, isolados, aspirar. Quanto aos empreendimentos estrangeiros, a associação com nacionais lhes facilita a tarefa e abre caminho mais cômodo e politicamente seguro para sua penetração na economia brasileira. E isso sem maior risco, pois os amplos recursos com que contam tornam sua posição inexpugnável. Os sócios menores do negócio serão sempre e cada vez mais acentuadamente, os nacionais (p. 315).

É nesse quadro que a economia catarinense desenvolve sua indústria e, ampliando a sua base produtiva, salta da condição de exportador de matérias-primas e produtos com pouca aplicação/agregação tecnológica (madeira, carvão, erva mate, alimentos e têxteis), anterior à Segunda Grande Guerra, diversificando-se para novos setores como os de papel, papelão, pasta mecânica, cerâmico, metal-mecânico, materiais elétricos e indústrias ligadas ao setor de transportes. Goularti Filho (2007) explica que ocorreu esta diversificação porque:

a) os setores carboníferos, madeireiro e têxtil ampliaram a capacidade produtiva; b) e a agricultura começou a se industrializar, transitando do complexo agro comercial **para o complexo agroindustrial**. Esse período [1945-1962] é uma fase transitória, em que ainda perduram traços do padrão de crescimento baseado na pequena produção mercantil e ao mesmo tempo começam a surgir elementos de um novo padrão, baseado no médio e grande capital industrial. Os setores com **potencialidades mais dinâmicas, o metal-mecânico, o cerâmico e a produção de papel e pasta mecânica nascem da pequena produção e voltam-se para o mercado nacional, expandido-se rapidamente, num momento em que a industrialização pesada estava num processo acelerado de expansão e consolidação** (p. 134) (grifos meus).

Essas transformações indicadas por Goularti Filho, especialmente o salto de uma economia agrocomercial para uma economia com base na agroindústria, criarão forte demanda na qualificação da força de trabalho para suprir essas novas frentes em expansão que se desenvolvem nos anos de 1950 e irão consolidar-se ao longo das décadas de 1960 e 1970, sobretudo no Meio-Oeste e no Oeste Catarinense. Ao mesmo tempo, outras regiões de Santa Catarina, como o Planalto Catarinense (papel e celulose), o Sul (cerâmica), o Norte (metal-mecânico e pasta mecânica), também demandarão um novo tipo de trabalhador mais qualificado para o setor produtivo. É neste quadro que os grupos economicamente dominantes de muitas cidades do interior catarinense percebem, a partir do final dos anos de 1950, a urgência no desenvolvimento qualitativo e quantitativo da força de trabalho, para fazer frente às mudanças do setor produtivo, principalmente pelo fato de que a burguesia catarinense passava, nesse período, por considerável crise de acumulação de capital.¹ Os Plamegs I e II (Planos de Metas do Governo, dos quais tratarei mais à frente) seriam o motor da intervenção estatal

¹ O Plameg I surgiria como resposta aos anseios da burguesia catarinense que vivenciava, desde meados da década de 1950, um déficit de acumulação de capital. Isto pode ser observado no movimento de expansão da indústria catarinense que, segundo Michels (2001, p. 187), “apesar de o Estado de Santa Catarina já ter uma incipiente industrialização, com tal setor participando da estrutura da renda interna setorial com

em prol da solução dos problemas que afligiam a burguesia catarinense no alvorecer dos anos 1960.

Entretanto, este ínterim é marcado pela ruptura política com o Estado de direito democrático liberal, promovida pela burguesia brasileira, com o apoio de setores conservadores das forças armadas e o respaldo dos Estados Unidos da América, o que acabou culminando no advento do Golpe Civil-Militar de abril de 1964. Na história política do Brasil que compreende o período que vai de abril de 1945 até o Golpe, segundo Basbaum (1977, p. 75),

Há uma tônica que se destaca na conjuntura política do País e que caracteriza toda uma ação de um grupo de homens das classes dominantes unidos por uma ideologia, ou se quiserem, por um ideário [...]. A tônica é a luta de um Partido, a União Democrática Nacional, pelo poder político. [...] Em todo esse período o Partido dominante sempre foi o P.S.D. – Partido Social Democrático, aliado ao seu filho natural – que depois da morte de Getúlio atingiu a maioria e se tornou independente – o Partido Trabalhista Brasileiro. Estes dois Partidos, sempre aliados, derrotaram a UDN em 1945, elegendo o General Gaspar Dutra, para Presidente da República, derrotando-a outra vez em 1950, elegendo Getúlio Vargas e derrotando-a outra vez em 1955, elegendo Juscelino Kubistchek.

À época da sucessão de Juscelino, a UDN chegaria ao poder com Jânio Quadros (01/1961 – 08/1961), mas que teve como seu Vice o peitebista João Goulart (Jango) em razão de que, na ocasião do pleito ainda amparado pela Constituição de 1946, havia a possibilidade de votar-se separadamente para candidatos a presidente e vice-presidente, e de partidos distintos, independentemente da composição da chapa. Com a renúncia de Jânio, Goulart assume a Presidência da República, com o PTB alçado novamente ao poder, vindo, porém, a ser retirado do poder em 1964.

17,1% em 1939, 20,5% em 1955 e decrescido para 19,3% em 1960, constata-se a sua estagnação ou mesmo regresso”.

Os motivos da derrubada de Jango foram examinados por inúmeros historiadores brasileiros, mas, grosso modo, é fato que o conjunto de reformas de base propugnadas por este governo² ameaçava seriamente os interesses econômicos da burguesia brasileira no início dos anos de 1960, o que explica o abandono do PSD ao PTB naquele momento crucial do Golpe de 1964. Na perspectiva de Basbaum (1977, p. 83):

Se prova com fatos, que o PSD se achava em plena decomposição, pela penetração insidiosa do capital americano (exemplo típico, o já citado deputado Cunha Barreto, proprietário de terras e diretor da Willis Overland), que minava as suas hostes, ao destruir a burguesia nacional pela aquisição das suas indústrias, o mesmo processo que havia transformado gradualmente a UDN em Partido dos interesses americanos no Brasil. [...] De tal forma que a luta entre os dois grandes Partidos, o PSD e a UDN, deixou de ter sentido. Em 1960 estavam irmanados, pelos mesmos ideais e pelos mesmos interesses. Um falava pelo outro.

Em Santa Catarina, e em movimento análogo, o pleito de 1960 conduziria ao poder Celso Ramos (PSD), representante da burguesia agrária catarinense, para Governador, e Doutel de Andrade (PTB) para Vice. Com o Golpe de 1964, Doutel seria cassado e as oligarquias catarinenses, antes opostas pelos distintos interesses econômicos,³ a

² Tais reformas, segundo Alencar et alli (1985), estavam ancoradas no “Plano de Desenvolvimento Econômico e Social [...] elaborado sob responsabilidade de Celso Furtado, ministro do Planejamento [...]. Seu objetivo principal era manter em nível elevado as taxas de crescimento da economia, reduzindo ao mesmo tempo a inflação. [...] O Plano determinava também a realização de reformas de base (agrária, bancária, educacional etc.) que se supunha serem indispensáveis ao desenvolvimento de um ‘capitalismo nacional’ e ‘progressista’” (p. 301).

³ O século XX em Santa Catarina foi marcado pelas disputas políticas entre duas vertentes oligárquicas. De um lado e assentados no PSD, a família Ramos, oriunda dos campos de Lages, estava mais voltada para a economia agropecuária e, de outro, a família Konder-Bornhausen (UDN) mais situada no litoral catarinense, exercia atividades relativas ao comércio e finanças. Mas esta cizânia, a bem da verdade, não ocupava extremos assim tão definidos. Era eventualmente possível encontrar representantes das famílias citadas em partidos opostos e em apoio a outra família, bem como, inclusive, o casamento entre membros dos distintos clãs. Sobre estas disputas econômicas e arranjos políticos cf. Auras (1991) e Frotscher (2007).

exemplo da política na esfera federal, e fazendo uso da expressão de Basbaum, “agora também se encontravam irmanadas pelos mesmos ideais e pelos mesmos interesses”. Mas quais ideais seriam esses, à época partilhados por udenistas e pessedistas? Numa frase, para fazer uso da expressão atribuída a Juracy Magalhães, tenente de 1920 e golpista em 1964: “O que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil”.

Todavia, para além da aparente superficialidade desta expressão se esconde, na verdade, uma síntese que dá conta de amarrar o efetivo alinhamento da burguesia brasileira ao imperialismo estadunidense. Isto é, a ruptura acima apontada dar-se-ia então nos moldes do abandono da política econômica nacional-desenvolvimentista, própria dos governos populistas que antecederam ao Golpe, para uma efetiva política econômica fundada na ideia do internacionalismo interdependente. O decálogo udenista, sintetizado por Basbaum (op. cit.) e com o qual a partir de então os “filhos” do PSD faziam coro com os udenistas históricos, é aqui transcrito como revelador dos posicionamentos dos setores conservadores da sociedade brasileira à época:

“1. *Anticomunismo*, perfeitamente lógico e natural, dado que banqueiros e grandes industriais jamais poderiam estar de acordo com a supressão da propriedade privada e dos meios de produção. [...]

2. *A favor da iniciativa privada*. Esse lema era sagrado. O governo devia permitir o livre desenvolvimento das empresas e do capital privado, não intervindo senão para acabar com as greves ou emprestar dinheiro. [...]

3. *Anti-nacionalismo*. Dado que o dinheiro não tem pátria nem cheiro, o nacionalismo é injustificável, e *independência nacional*, uma ideia hoje [anos 1970] absurda, somente um *slogan* comunista. [...]

4. *Antipopulismo*. [...] Uma certa aristocracia (das finanças) no poder é uma garantia da boa ordem civil. Falar em “massas”, “interesses das massas” e outras frases de efeito, é

pura demagogia. A grandeza do Brasil está na grandeza das suas classes dominantes, no comportamento tranquilo, elegante e sóbrio de uma aristocracia, dentro da paz social em que cada um conhece o seu lugar. [...]

5. *Filiação à civilização cristã e ocidental*, particularmente aos Estados Unidos, nossos tradicionais amigos. Se possível uma associação de interesses. Uma extraordinária associação entre lobo e cordeiro. [...]

6. *Não mexer na terra*. A terra é intocável. A grande propriedade não mais dirige o País, mas é uma garantia de paz social no campo e um voto tranquilo em dia de eleições. É pois necessário sustentá-la e prestigiá-la. Camponeses pobres, miseráveis, passando fome, morrendo à míngua de alimentos e remédios, não existem. É uma invenção diabólica dos comunistas e dos padres católicos.

7. *Bi-partidarismo*. Uma verdadeira democracia se faz com dois partidos, um no poder, outro na oposição, revezando-se sempre que possível ou conveniente. E ambos devem ser udenistas. Naturalmente com pequenas nuances a diferenciá-los. Mesmo porque, o bolo não dá para todos.

8. *Sindicalismo controlado*. Absoluta liberdade sindical, dentro dos quadros e regulamentos do governo e, sempre que possível, exigir atestado ideológico dos dirigentes para impedir que os sindicalizados sejam iludidos pelos comunistas. O que dispensaria os pelegos. [...]

9. Um pouco de *paternalismo* para com os operários, com várias promoções de interesse: *Miss Operária*, *Miss Sindicato*, *Taça para o Operário do Ano*, brinquedos para as crianças no Natal, trazem um pouco de felicidade para os trabalhadores. E tranquilidade para os patrões.

10. *Poder civil*. Para os udenistas, é claro. As gloriosas Forças Armadas devem servir para manter os udenistas no poder. E desalojar do mesmo os inimigos da UDN (p. 79-80).

É compreensível, assim, o abandono do Presidente João Goulart pelo PSD na esfera federal e de Doutel de Andrade na esfera estadual. O rearranjo dos interesses da burguesia brasileira em sintonia com o capital financeiro internacional, em geral, e o capital estadunidense, em particular, promovia uma redefinição do posicionamento do Brasil na divisão internacional do trabalho. E naquele contexto, por razões óbvias, havia um descompasso entre o projeto nacional desenvolvimentista do governo Goulart, de um lado, e, de outro, o projeto internacionalista de capitalismo dependente⁴ que começava a se desenhar nas sombras dos governos populistas que antecederam o Golpe de 1964.

Por sua vez, e em conexão com o exposto anteriormente, Santa Catarina, portanto, assistia à sucessão de alguns planos governamentais que vinham, *pari passu*, e a reboque, dos planos governamentais consubstanciados na esfera federal. Na verdade, os setores econômicos catarinenses colocarem-se, na ocasião, na condição de uma economia dependente não seria nenhuma novidade, haja vista que assim sempre o foi. Mas para Michels (2001), o que há mesmo a se destacar no desenvolvimento da economia catarinense àquela época é a transição porque passa, demarcando o fim de um grande ciclo e o início de outro:

1. abrangendo desde o período colonial até meados dos anos 50 – caracterizado pela acumulação de capital sustentada pela ação dos agentes privados, considerados como a incipiente burguesia local.

2. abrangendo de 1955 aos nossos dias – configurado pela acumulação de capital, fundamentada, preponderantemente, a partir da ação do agente estatal, via mecanismo de crédito, incentivos, isenções (p. 182).

Para efeito da presente investigação, o que interessa é o segundo ciclo, isto é, um período de acentuado investimento do Estado na

⁴ Sobre as teses que propugnam a inserção do Brasil no plano internacional como um Estado capitalista com características de uma economia dependente, ver Fernandes (1976) e Prado Júnior (1980).

acumulação de capital privado, ao mesmo tempo em que as Fundações catarinenses se expandem por todo o território do Estado. Prova inequívoca de que a educação, nesse período, vem a reboque das políticas públicas governamentais para a economia é o fato de que, muito embora os Planos econômicos tenham origem em meados da década de 1950, o campo da educação terá um plano específico, setorial, somente em 1969, ao final do Governo Ivo Silveira (1966-1971), conhecido como o Primeiro Plano Estadual de Educação (1969-1979). E foi no transcurso do desenvolvimento deste Plano que é criada a ACAFE, como alternativa reguladora e planificadora da expansão do ensino superior em Santa Catarina.

Os planos estaduais de educação no contexto dos Planos dos Governos Catarinenses a partir de 1956

A partir do ano de 1956, todos os governos que se sucederam em Santa Catarina passaram a desenvolver planos de governo em suas gestões. Porém, nem todos os governos se fixaram em planos específicos para a Educação. O quadro a seguir apresenta os governos estaduais com seus respectivos Planos de Governo e, quando foi o caso, os seus Planos de Educação:

Quadro 3: Planos dos governos catarinenses de 1956 aos dias atuais, com os eventuais planos de educação elaborados e/ou aprovados

Governador	Plano de Governo	Plano de Educação
Irineu Bornhausen (UDN)	Plano de Obras e Equipamentos (POE) (1956-1960)	Não regulamentou Plano
Celso Ramos (PSD)	Plano de Metas do Governo I (Plameg I) (1961-1965)	Não regulamentou Plano

Ivo Silveira (PSD)	Plano de Metas do Governo II (Plameg II) (1966-1970)	I Plano Estadual de Educação (1969-1979)
Colombo Machado Sales (ARENA)	Projeto Catarinense de Desenvolvimento (PCD) (1971-1975)	Não regulamentou Plano
Antônio Carlos Konder Reis (ARENA)	Governar é Encurtar Distâncias (1975-1979)	Não regulamentou Plano
Jorge Konder Bornhausen (PDS) e Henrique Córdova (PDS)	Plano de Ação (1979-1983)	II Plano Estadual de Educação (1980-1983)
Esperidião Amin (PDS)	Carta dos Catarinenses (1983-1987)	III Plano Estadual de Educação: Democratização da Educação (1985-1988). (Plano não aprovado)
Pedro Ivo Campos (PMDB) e Casildo Maldaner (PMDB)	Rumo à Nova Sociedade Catarinense (1987-1991)	Não regulamentou Plano
Vilson Kleinübing (PFL)	Plano Sim (1991-1994)	Plano Estadual de Educação: proposta revista, coordenada e elaborada pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. (Plano não aprovado).
Paulo Afonso Vieira (PMDB)	Viva Santa Catarina (1995-1998)	Não regulamentou Plano
Esperidião Amin (PP)	Santa Catarina Estado Vencedor (1999-2002)	Não regulamentou Plano
Luiz Henrique da Silveira (PMDB)	Plano 15 (2003-2007)	Plano Estadual de Educação: A sociedade construindo a educação dos catarinenses. (Plano não aprovado).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Muito embora o primeiro destes Planos, o POE, tenha enfatizado mais a alocação de recursos não diretamente ao capital privado, mas substancialmente os dirigiu mais intensamente para a implantação de infraestrutura para o setor produtivo (45% às estradas de rodagem, 35% à energia elétrica e 20% à agricultura, à educação e à saúde), fica evidenciado o baixo percentual de recursos destinados ao social (Michels, 2001, p. 188). É efetivamente a partir da aplicação dos PLAME-Gs I e II5 que a sucessão de governos adentrará na década de 1960, até fins do último milênio, imbuídos da ideologia desenvolvimentista com forte aporte público ao capital privado. Sobre isto, Michels (2001, p. 186) observa:

O agente estatal passa, a partir de então, a agir com incentivos, créditos, investimentos diretos, planejamento, formação profissional, infraestrutura, etc., na constante ampliação do enriquecimento privado em Santa Catarina, embora alegando abranger as múltiplas necessidades da “gente catarinense”. [...] O agente estatal tornou-se o sócio maior da constituição dos portentosos grupos econômicos de Santa Catarina, evidenciando a prática de um modelo excludente e concentrador de rendas.

Este deslocamento de riqueza da sociedade catarinense para os empreendimentos privados culminaria na delapidação do erário público, redundando na atuação deficitária do Estado e seus agentes, implicando no conhecido desfecho da intervenção do Banco Central do Brasil no Banco do Estado de Santa Catarina – BESC, em fevereiro de 1987 (Michels, idem, *ibid.*).⁶

Durante o período que se estende do início dos anos de 1960 até o final da década de 1990, duas Constituições Estaduais foram promulgadas. A de 1967 (reformulada pela Emenda Constitucional nº 1, de 20

⁵ Para um maior aprofundamento na compreensão do Plameg I cf. Schmitz (1985).

⁶ Sobre a trajetória das ingerências da burguesia catarinense na utilização da máquina pública para a acumulação de capital privado, via Banco do Estado de Santa Catarina até a sua insolvência, cf. Mick (1997).

de Janeiro de 1970, viria a substituir a anterior vigente desde a Constituição de 1947⁷ e a de 1989. A primeira delas, a de 1967, nenhuma referência fazia ao Sistema Fundacional de Ensino Superior Catarinense, ficando para a de 1989 a inclusão de uma regulamentação constitucional para a especificidade deste segmento das universidades vinculadas ao Sistema Estadual de Educação, o que veremos mais adiante.

O Primeiro Plano Estadual de Educação e a criação da ACAFE

Foi no contexto da Reforma Universitária de 1968, Lei 5540/68, que o Decreto nº SE 31.12.69/8828, ao aprovar o Plano Estadual de Educação, pela primeira vez menciona o ensino Superior Catarinense como um Sistema a ser coordenado em sua expansão. O item 2.7 do título 2, incluso no rol dos objetivos do Plano, estabelece como meta:

Coordenar a expansão do ensino superior, **visando adequar o emprego dos recursos disponíveis**, evitar a criação de unidades sem que as existentes tenham esgotado sua capacidade de matrícula e entrosar a universidade com os planos estaduais e regionais de desenvolvimento (grifos meus).

Na verdade, esta orientação do Plano, quanto à necessidade de uma expansão coordenada, vinha ao encontro de dois acontecimentos anteriores, e que foram significativos para o impulso do referido Sistema. Um destes episódios foi o *I Seminário de Estudos Pró-implantação*

⁷ Para demonstrar o poder das oligarquias catarinenses e o solo fértil onde se erigiriam as Fundações do Sistema ACAFE, é importante destacar aqui o golpe parlamentar de 6 de março de 1967, que, caçado o Vice-Governador do PTB Francisco Dall'Igna, e antes mesmo de outorgada a nova Carta Magna Catarinense de 1967, a Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, segundo Piazza (1984, p. 458), alterou, "inicialmente, o contido na Constituição Estadual de 1947 (art. 41), no tocante à forma de eleição e (art. 42) a idade limite mínima para ocupar o cargo, que de 35 anos baixava para 25 anos. [...] Assim, a 9 de março de 1967 a Assembleia Legislativa Estadual elegeu o sr. Jorge Konder Bornhausen, então com 28 anos, para o cargo de Vice-Governador do Estado".

do Ensino Universitário no Sul Catarinense, realizado entre os dias 22 e 23 de junho de 1968 na cidade de Criciúma, e promovido pela Câmara Júnior da mesma cidade. O outro ficou conhecido como a *Carta de Ibirama*, documento resultante de um encontro dos poderes públicos representado pelos prefeitos e presidentes das câmaras de vereadores dos municípios do Vale do Itajaí realizado na cidade de Ibirama, Santa Catarina, em 5 de outubro de 1968.

Com efeito, na Carta de Ibirama ficaram decididos (apud Sachet, 1971) os seguintes propósitos:

- a) ativar o desenvolvimento harmônico do Vale do Itajaí, em sintonia com as diretrizes estaduais e nacionais;
- b) promover, através do planejamento, considerando como instrumento de realização do desenvolvimento, a integração dos municípios nos contextos das regiões homogêneas;
- c) implantar a união intermunicipal para a execução de objetivos comuns tendentes a fundamentar uma autêntica consciência comunitária na região;
- d) promover a criação da universidade como processo atuante de valorização dos recursos humanos, dentro de uma sociedade livre (p. 75).

O Primeiro Plano Estadual de Educação, lembra Sachet (*idem*),

também entrava fundo no problema, ao determinar que a assessoria de Planejamento, através da Secretaria de Educação e Cultura e do Conselho se articulasse com a UDESC e a Universidade Federal de Santa Catarina para a formação de um grupo de trabalho interuniversitário, a fim de ser formulada a política de ensino superior do Estado (p. 76).

É importante salientar que estava em curso, nesse período, o penúltimo ano do Governo Ivo Silveira e, portanto, também o penúltimo ano do Plameg II, que, conforme já indicado, foi desenvolvido como um plano de metas durante o referido Governo (1966-1970). A despeito do

que é argumentado na citação acima, e extraída do Plano Estadual de Educação análogo, portanto, ao Plameg II, há uma dupla preocupação dos gestores governamentais: uma que visa adequar o emprego dos recursos disponíveis e, outra, que ao mesmo tempo afirma a necessidade de integração do esforço de expansão do ensino superior no Estado aos planos estaduais e regionais de desenvolvimento.

Com respeito à menção do Primeiro Plano Estadual de Educação quanto à necessidade de adequação da expansão do Sistema ao emprego dos recursos disponíveis, este excerto de Michels (2001) é esclarecedor:

As bases ideológicas do Plameg II foram a expansão econômica e o progresso social. Entendia-se que a primeira dependia das ações do governo, para que estas complementassem e estimulassem a ação da iniciativa privada. Entretanto, ao se analisar os investimentos realizados entre 1966 e 1969, observa-se que o tópico expansão econômica, – englobando transportes, energia, comunicações, agropecuária e indústria – consumiu 77% dos investimentos, enquanto ao outro tópico, progresso social – educação, administração, saúde e saneamento, segurança, assistência e previdência, habitação e planejamento urbano – couberam os 23% restantes (p. 193).

Michels é peremptório ao afirmar que, com tais dados, “mostrou-se que quase 80% dos recursos do governo estadual foram gastos em setores diretamente vinculados com o que se chamou ‘desenvolvimento econômico’, mas que era, em última instância, uma forma de superação da crise de acumulação privada em Santa Catarina” (idem, *ibid.*). Vale lembrar, este contexto é marcado pela forte interferência de organismos internacionais na orientação e definição de políticas públicas de desenvolvimento econômico para os países periféricos. Lembra Germano (1993, p. 117) que,

a partir de 1964, acordos foram feitos entre o MEC e a Usaid – uma agência do governo americano – abrangendo todos

os níveis de ensino. Outros assessores norte-americanos, a serviço do MEC, como Rudolph Atcon, se envolveram também na definição da reforma universitária. Desse modo, a tônica do chamado Relatório Atcon (1966) recaía sobre a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade. Além disso, o Relatório enfatizava a importância de racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais, privilegiando, assim, a questão da privatização do ensino.

Já em Santa Catarina, destaca Auras (1998, p. 44), “por ter sido o primeiro estado brasileiro a realizar um diagnóstico de sua situação educacional [...], obteve como prêmio a assistência técnica prestada pelo programa CEOSE – Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Ensino, decorrente do acordo MEC/INEP/UNESCO”. O Programa CEOSE, a reboque mesmo do conjunto de políticas públicas voltadas à reforma dos sistemas nacional e estaduais de ensino, enfatiza ainda Auras (idem, p. 52), “foi, praticamente na íntegra, incorporada pelo primeiro Plano Estadual de Educação catarinense, cujo objetivo maior era ‘adequar’ o sistema educacional à política sócio-econômica (sic) em vigor no país”.

E o mote de adequação do sistema educacional catarinense ao modelo de desenvolvimento brasileiro nesse período foi a forte ênfase na modernização da educação. Sobre isto, Auras (idem, p. 52) assim relata:

Com o discurso de modernizar a educação para que ela pudesse responder às necessidades do processo de desenvolvimento, o Plano Estadual de Educação propôs uma série de alterações nos níveis de ensino primário e secundário, revelando um compromisso com a democratização do ensino (ao menos do ponto de vista da expansão quantitativa das oportunidades de acesso) ao propor a ampliação da escolaridade mínima obrigatória de quatro para oito anos e ao abolir o exame de admissão, o que possibilitaria um maior número de alunos, concluindo as oito primeiras séries e ingressando no 2º grau, formador em potencial da mão-de-obra necessária ao processo de industrialização em curso.

Entretanto, Santa Catarina padecia de um grave problema que era a formação do professorado que deveria preencher os quadros para atender à demanda da expansão vindoura nos ensinos de primeiro e segundo graus. Sachet (1971) observa que em 1969 “quase 50% do professorado de nível médio em Santa Catarina se constitui de professores cuja única formação é o curso Normal. E, por absurdo que possa parecer, 36 professores de nível médio, exercendo o cargo, não possuíam o 1º ciclo do mesmo nível” (p. 65). Diante desses estarrecedores indicadores, urgia então ao Poder Público tratar da formação de professores em nível superior para o atendimento das demandas em nível médio. Sachet (idem), aludindo ao Plano de Metas e Bases para a Ação do Governo Emílio Garrastazu Médici para os anos 1969-1973, indica que “esse aumento no ensino superior se verificará principalmente nas áreas prioritárias já definidas: formação de professores para o ensino médio (e superior), profissões de saúde, áreas da tecnologia e carreiras curtas de nível superior” (p. 59).

A saída para esta demanda em Santa Catarina, e em conexão com as políticas privatizantes das oligarquias catarinenses consoante às recomendações do capital na esfera global, seria pela utilização do Sistema Fundacional, já implantado em alguns municípios e outros em processo de implantação no início dos anos 1970. Acerca disto, Auras (1998) é enfática e contundente:

Tais faculdades e cursos mantidos pela cobrança de anuidades dos alunos e pela prefeitura municipal (a qual os mantém, sob rédeas curtas) são, regra geral, os menos dispendiosos: Pedagogia, Estudos Sociais, Ciências Contábeis, Administração, etc., formadores de recursos humanos para o magistério de 1º e 2º graus. Geralmente apresentam precárias condições de funcionamento; grande número não possuem sede própria, funcionando no período noturno em prédios cedidos por escolas de 2º grau [...], as bibliotecas são também, regra geral, pobres, e **não há carreira docente e, portanto, estímulo para o aperfeiçoamento de seus professores (a maioria horistas) ocasionando a alta rotatividade de seu**

corpo docente, o que evidencia prejuízos à qualidade do ensino. Destaque-se que os professores do curso magistério ao nível de 2º grau são formados, na grande maioria dos municípios catarinenses, pelos cursos ministrados pelas Fundações Educacionais (p. 87, grifos meus).

Aqui pode ser observado que o “aligeiramento” na constituição de quadros profissionais que viessem a atender às demandas desenvolvimentistas das oligarquias catarinenses em consonância com as recomendações dos organismos internacionais, via governo ditatorial brasileiro, encontraram no modelo fundacional o meio mais adequado para a expansão da oferta de formação em nível superior em Santa Catarina. Aliás, cabe lembrar que a escolha de tal modelo está inserida no calor da publicação, em 1963, do informe *The Latin American University* de autoria do Consultor, grego de nascimento, naturalizado estadunidense e de formação intelectual alemã Rudolph Atcon o qual, informa Fávero (1991),

chegou ao Brasil antes da década de 60. Assessorou o professor Anísio Teixeira na organização da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), trabalhando também como subdiretor do Programa Universitário entre 1953 e 1956. Na América Latina, notadamente no Chile, Colômbia, Venezuela e Brasil, e na América Central (Honduras), e no Caribe, cooperou com diversas universidades na realização de reformas totais ou parciais de suas estruturas, defendendo o princípio da neutralidade política e da universalidade de suas propostas reformadoras (p. 20).

Fávero informa ainda, e é isto que aparece como mais relevante para a presente investigação, sobre o caráter privatista das recomendações de Atcon para o ensino superior brasileiro. Já em 1963 vaticinava este consultor (apud Fávero, op. cit, p. 21), entre outras, que “a universidade latino-americana deve consolidar sua autonomia e adquirir um grau maior de independência real. O melhor sistema legal para alcançar este grau de liberdade é a transformação da universidade estatal em uma fundação privada”.

Todavia, é necessário salientar aqui as análises de Sguissardi (1993) que, em contraponto à tese corrente de que o Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES decorrente do Acordo MEC-Usaid teria se dobrado às recomendações de Atcon, apontam contrariamente para uma relativa rejeição dessas recomendações, especialmente quanto à adoção do modelo fundacional para as universidades. Isto, já indicado no livro de Sguissardi, torna-se cristalino nas recomendações contidas no Apêndice F.1 ao Relatório da EAPES (BRASIL/MEC, 1969), intitulado *A Universidade-Fundação: uma caixa de Pandora* de autoria de John M. Hunter:

Durante cerca de sete meses, examinando a situação da Educação superior brasileira, e procurando compreendê-la, temos ouvido muito sobre a “Fundação” como sendo um expediente legal para “resolver” ou “atenuar” pelo menos boa parte dos problemas das Universidades. Uma das principais vantagens atribuídas à “Fundação” é a de “libertar” as Universidades de todas as normas, regulamentos e complexidades do DASP particularmente no que toca ao pessoal docente. Encontram-se notáveis exemplos onde o esquema “Fundação” teve êxito, como sejam o IBGE, a Fundação Getúlio Vargas.

O objetivo deste trabalho não é argumentar contra ou a favor da Fundação como um expediente em si, mas sugerir que adotar a Fundação como forma de organização não resolve problemas. Pode facilitar sua resolução ou pode simplesmente converter um conjunto de problemas num conjunto diferente. Até certo ponto — e no mínimo — o novo sistema libertará no organismo universitário toda uma série de novos problemas — a abertura da caixa de Pandora — e são estes que vamos examinar aqui. (p. 578) (Grifos meus)

Apesar das recomendações do referido relatório, após 1961, a maior parte das universidades federais instituídas adotaram o modelo de gestão fundacional, tendo refluído apenas no Governo Luíz Inácio Lula da Silva (2002-2010), quando, das 13 novas universidades federais

criadas, seis foram instituídas como fundacionais e sete como autárquicas. Entretanto, contrariando o discurso de que a criação, na esfera federal, das IES fundacionais de direito público permitiriam uma maior autonomia financeira na diversificação das fontes para a captação de recursos (o que as diferenciaria das autarquias), na verdade o que ocorreu foi que acabaram por depender de constantes dotações orçamentárias do Governo Federal, colocando-as, de fato, em situação muito semelhante às autarquias, que também são órgãos da administração descentralizada e gozam, para utilizar as palavras de Sguissardi (2007), não de uma autonomia financeira, mas sim de uma autonomia de gestão financeira. Sobre isto, Dallari (1995) observa:

Relativamente às fundações de direito público, tem sido comum a destinação de patrimônio insuficiente ou inadequado, incapaz de produzir a renda exigida pelas finalidades declaradas na instituição. Para compensar essa deficiência é costume assegurar-se a participação da fundação na distribuição da renda tributária, como a garantia de uma porcentagem no produto da arrecadação de um imposto determinado. Embora, em alguns casos, isso tenha garantido o bom funcionamento da fundação, essas, na realidade, são falsas fundações, que, por não terem um patrimônio rentável, ficam na dependência permanente do Poder Público para obtenção dos recursos indispensáveis ao seu funcionamento e, até mesmo, à sua sobrevivência (p. 17).

Assim, pode-se depreender daí que se o sonho de Atcon resultou frustrado na esfera federal, na particularidade de Santa Catarina, porém, as oligarquias regionais deram conta de torná-lo realidade: regime fundacional público de direito privado, ensino pago, professores em regime de trabalho celetista e horista e torneira gotejante na obtenção de recursos públicos para o financiamento educacional em nível superior, contribuíram efetivamente para que neste Estado surgisse um modelo único e destoante de todo o país.

É neste contexto, então, que as relações de trabalho dos professores do sistema já nascem sob a tutela e o controle do Poder Público

a serviço dos interesses e da ideologia dos grupos econômicos regionais. Tal argumento, que enfatiza a hegemonia das forças econômicas regionais na condução dos rumos das IES ACAFE, pode ser visto mais detalhadamente em um dos primeiros estudos acadêmicos, senão o primeiro, que trata das origens do Sistema, realizado por Bordignon (1978). Explica o autor:

No limiar dos anos 60, influenciadas, principalmente, pela crença generalizada de que a educação se constituía na mola mestra do desenvolvimento, as comunidades do interior, por meio da atuação de grupos educacionais e de seus setores mais dinâmicos – estes representados por empresários de ramos diversos da atividade econômica – passaram a reivindicar fortemente a instalação de faculdades, defendendo a tese da interiorização do Ensino Superior, que encontrava forte oposição nos meios educacionais da capital do estado (p. 4).

Em outros termos, o modelo de desenvolvimento econômico catarinense antecedia em uma década a frase que notabilizou o Ministro do Planejamento do Governo Figueiredo (1979-1985), Delfim Netto: “Crescer o bolo, para depois dividi-lo”. Ou seja, a crença no modelo de desenvolvimento fundado na acumulação privada do capital foi o mote que acompanhou a expansão do Ensino Superior Catarinense. O ideário da racionalidade técnica e da teoria do capital humano,⁸ tão em voga

⁸ A teoria do Capital Humano tem origem em meados da década de 1950. Neste período a inclusão curricular da disciplina de Economia da Educação nos Estados Unidos da América, terá como um de seus principais mentores e estruturadores o economista Theodore W. Schultz (1902-1998), professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago. Esta teoria ganhará projeção internacional a partir dos anos de 1960, época em que a massificação da educação aparecerá como solução para o acesso da população a melhores níveis de emprego e renda. O resultado das investigações de Schultz (1967) publicado originalmente em 1963, após um comparativo de custos entre o tempo de permanência dos indivíduos na escola por um lado e, por outro, o tempo que este mesmo indivíduo permanece sem receber salários, conclui que “a instrução e o progresso no conhecimento constituem importantes fontes de crescimento econômico” (p. 63). Cabe salientar que outro economista, professor da Universidade de Columbia, Gary Becker (1930-), aparece nesta obra de Schultz como importante referência, até porque este autor foi responsável direto pelo desenvolvimento

nas administrações públicas e privadas ainda nos dias atuais, aliadas à política do Estado civil-militar fundada no binômio segurança e desenvolvimento e, ainda, no contexto das recomendações dos Relatórios Atcon e Meira Matos, seriam, durante o impulso inicial de implantação de inúmeras Fundações de Ensino Superior em Santa Catarina, o motor que as estruturaria em forma e conteúdo. Exemplo emblemático disto pode ser visto nas observações de Mior, Zotti e Pansera (2009) sobre o contexto de emergência do ensino superior no município de Concórdia:

É importante salientar que a ARENA, partido político do governo federal, atuava em várias prefeituras da região. No caso de Concórdia, citam-se os ex-prefeitos Adílio Mutzemberg (1970-1973), Neudy Primo Massolini (1973-1977) e Ivo Frederico Reich (1977-1983), os quais governaram Concórdia nos anos de 1970 e início de 1980. [...] Ousamos afirmar ainda, que a cidade de Concórdia era uma síntese da ditadura em menores proporções: havia o favorecimento à grande iniciativa privada, em detrimento das condições de vida da massa iletrada; a maioria da população era iletrada e trabalhava para manter uma elite intelectualizada e bem abastada; os líderes políticos estavam intimamente ligados às grandes empresas; criou-se um ambiente anti esquerdista; o ensino superior caracterizava-se pela racionalização e utilitarismo; a cidade crescia e se desenvolvia em prol do aumento das exportações agrícolas (p. 10, grifos meus).

Também Vieira (2001) corrobora a hipótese, mesmo sem explicitá-la, quanto à articulação oligárquica e de seus interesses, na implanta-

da teoria do Capital Humano. É digno de nota que Becker já havia afirmado, três anos antes, que os investimentos em educação sempre se apresentam como potências projetadas para o futuro, já que, indica o autor (1975, p. 231), “a maioria dos investimentos em capital humano – como a educação formal, treinamento no trabalho, ou migração – observou-se o aumento dos salários nas idades mais avançadas, porque os lucros fazem então parte dos salários, e diminuem nas idades mais jovens, porque são deduzidas despesas de salários naquele momento” (Tradução do autor a partir da segunda edição. A primeira edição data de 1964). Os estudos destes autores, particularmente a teoria do capital humano, tornar-se-ão o fundamento do pensamento neoliberal para o planejamento educacional a partir dos anos de 1980.

ção e desenvolvimento da UNIPLAC. Nesse sentido, é curioso notar como a autorização para o funcionamento da UNIPLAC, via de regra, encontra obstáculo no CFE, mas, ao mesmo tempo e posteriormente, encontrará alento no CEE-SC. Os laços de articulação dos grupos envolvidos no projeto de elevação da UNIPLAC à categoria de Universidade e o CEE-SC, com o poder oligárquico estadual, talvez expliquem, de certa forma, o sucesso na implantação dessa Universidade em particular. Vejamos esta questão do ponto de vista de Vieira:

Ainda conforme Processo de Reconhecimento da UNIPLAC (1999, v.1), em 1987 algumas iniciativas são realizadas tendo como objetivo transformar a UNIPLAC em Universidade. Osvaldo Della Giustina, então Chefe de Gabinete do Ministro da Educação, Jorge Bornhausen, debate com a comunidade educacional lageana sobre a 'viabilidade de implantação da Universidade do Planalto'. O Prefeito Paulo Duarte nomeia uma Comissão para desenvolver estudos com a finalidade da implantação da futura Universidade do Planalto Serrano. Várias reuniões são realizadas, contando-se com a assessoria do Professor Ignácio Ricken (p. 17).

A autora ainda assinala que "tanto o professor Gevaerd quanto os professores Koerich e Malinverni em suas entrevistas mencionam a ajuda do senador Jorge Bornhausen antes e durante sua estada no Ministério da Educação". Informa ainda que, "numa visita a Lages, Bornhausen compromete-se, e remete verbas para a construção do prédio da Administração e de salas de aula" (p. 48).

A autora afirma também, com base nas entrevistas com os fundadores da UNIPLAC, oriundos principalmente da Escola Técnica de Comércio, que "prosseguir nos estudos, procurar através do Ensino Superior a melhoria de seu desempenho profissional ou até ascensão social é a maior preocupação do grupo fundador do ensino superior em Lages" (p. 32). E continua:

Mas, pelos primeiros cursos criados – Economia, Contábeis e Administração – percebe-se que o desenvolvimento cul-

tural fica postergado pela necessidade de formação técnica. Depreende-se que a pretensão é de que cada empresa possa vir a ter um contador, um planejador ou um administrador (p. 39).

Lembra ainda Vieira (idem) que “o Prefeito eleito pela Arena [no pleito de 1968], Sr. Áureo Vidal Ramos, segundo Koerich (apud. Vieira, 2001), muito contribuiu para a implementação do ensino superior em Lages, de modo que “o responsável pela doação do terreno onde nós temos hoje o Campus Universitário, todos aqueles 73.000 m² foram doados pela Prefeitura no Governo Áureo Vidal Ramos, uma criatura esquecida nos anais da história da UNIPLAC até hoje” (p. 41).

Também na origem da UNIVALI encontramos a forte presença de instituições representantes dos poderes políticos e econômicos catarinenses irmanadas com as históricas oligarquias estaduais. O trabalho de D’Ávila (1995), na particularidade do município de Itajaí, é esclarecedor no que diz respeito a esse processo:

Se a UDN, o PSD e o PTB eram as três principais forças de poder político na cidade, no entanto, três outras instituições exerciam um outro poder que transitava sobre e além dos partidos políticos: o Banco INCO, a Igreja Católica e a Maçonaria. O mais inusitado de toda a situação está em que o poder econômico e político do Banco INCO, o poder moral da Igreja e o poder dos relacionamentos da Maçonaria agiam quase sempre cooperadamente, na direção de objetivos comuns; mesmo quando o INCO negava a compressão (sic) econômica e a Igreja afirmava suas seculares incompatibilidades com a Maçonaria. Um exemplo prático desta ação cooperativa se teve na fundação e implementação do ensino superior. **As marcas conservadoras e privatistas destas três instituições assinalaram indelevelmente o tipo de instituição universitária criada** (p. 39, grifos meus).

A presença das oligarquias estaduais, e de suas crenças (a livre iniciativa e a acumulação privada como motores do desenvolvimento social), não se restringiu ao momento inicial de implantação das Fun-

dações. Elas reaparecem em diversas ocasiões na história do Ensino Superior Catarinense, especialmente nos momentos mais necessários de reafirmação e defesa do modelo ACAFE de IES. No caso do ensino superior em Itajaí, no discurso de implantação da UNIVALI como Universidade, em 21 de março de 1989, o então Reitor em exercício torna clara a mediação de Jorge Konder Bornhausen no movimento de implantação desta instituição:

Devemos iniciar pela figura de proa, sempre presente às nossas necessidades e problemas, para saná-los e resolvê-los, exemplo ímpar de homem público que é o Senador Jorge Konder Bornhausen, ex-ministro da Educação! As homenagens prestadas neste dia, são expressões simbólicas menores que a gratidão que lhe devemos! (Villela, 1989, p. 2).

Também é decisiva a presença das oligarquias catarinenses no financiamento da UNISUL. O livro de Markun e Hamilton (2001), muito embora tenha sido um trabalho “encomendado”, evidenciando um nítido ufanismo dos feitos positivos dos grupos que estiveram por detrás do projeto de desenvolvimento da UNISUL, deixa explicitadas as articulações entre o *staf* da UNISUL e o Governo do Estado de Santa Catarina. Inclusive muitos dos integrantes dos quadros históricos da UNISUL tiveram presença marcante nos projetos desenvolvimentistas de sucessivos governos estaduais durante o período da ditadura civil-militar 1964-85. Osvaldo Della Giustina, Gerson Luiz Joner da Silveira e Silvestre Heerdt, todos ex-Reitores, ocuparam importantes postos em secretarias e fundações estatais nos governos estaduais catarinenses. Gerson Luiz Joner da Silveira, apontam Markun e Hamilton (op. cit.),

no final de 1975, sem deixar de lecionar, passou a trabalhar com Osvaldo Della Giustina na recém-criada Fundação Catarinense do Trabalho, a FUCAT. Na própria FESSC, desenvolveu um projeto ligado ao Programa Nacional de Treinamento de Executivos, que, pela primeira vez, incentivava o conceito do empreendedorismo na região. [...] Em 1979, assumiu a direção técnica da FUCAT. Durante o governo Jorge Bornhausen, conseguiu recursos para mobilizar

e equipar o Centro Tecnológico da UNISUL, onde foram implantadas quatro grandes oficinas, mais tarde colocadas sob orientação do SENAI (p. 103).

Anteriormente, ainda durante o Governo Colombo Sales (1971-1975), Osvaldo Della Giustina havia conseguido comprar, com recursos públicos, a primeira sede própria da então FESSC. O Colégio Dehon, até aquele momento pertencente aos padres dehonistas e que fora utilizado como espaço provisório para as aulas da FESSC por muitos anos, acabou sendo comprado pela Fundação em 1972. Markun e Hamilton (op. cit.) assim narram o episódio da compra:

O Dehon tinha sete mil metros quadrados de área construída e valia pelo menos CR\$ 2 milhões e a Fessc, por seu lado, simplesmente não tinha um tostão. [...] Mas Della Giustina estava realmente decidido. [...] As negociações começaram com o diretor do Dehon, padre Raymundo Weihermann e terminaram envolvendo a alta direção da congregação no Brasil. Depois de argumentar que o colégio fora uma iniciativa da sociedade civil tubaronense e praticamente entregue aos dehonianos, o preço caiu pela metade. [...] Mas ainda era muito dinheiro para a FESSC. Della Giustina procurou então o Governador do Estado, Ivo Silveira, para negociar R\$ 600 mil (sic) para dar de entrada, mas a verba não foi viabilizada em seu governo. “Quem conseguiu os recursos foi o Governador Colombo Sales”, lembra Della Giustina (p. 96).

De um modo geral, a própria ACAFE (1999, p. 9) proclama que todas as Fundações foram “apoiadas por uma intensa mobilização de esforços e recursos locais e contando com o decidido apoio de lideranças políticas e administrativas do Estado, por meio das quais foi assegurado o aporte de recursos estaduais e federais para consolidação desses empreendimentos”. Este relatório da ACAFE (Idem, ibid.) enfatiza também que

até 1989 os poderes públicos apoiaram financeiramente essas iniciativas locais, na expectativa de que a ação das fundações educacionais desse sustentação a políticas públicas

de expansão da oferta de ensino superior para os jovens catarinenses e no fato elementar de que tal apoio se faria a um custo menor do que aquele que adviria da organização de um sistema estatal para promover a abertura de novas vagas e cursos.

Para além de questões relativas ao financiamento, todavia, Rossetto (1994) generaliza aspectos que, em seu entender, se repetem em todas as Fundações:

Essas instituições representaram, na sua origem, um acontecimento tipicamente destinado a conferir “status” e “grande prestígio” a essas cidades, desejosas de se incorporarem no processo de desenvolvimento em curso no País. Daí, porque, a reivindicação por uma “faculdade” tinha o mesmo peso político que a reivindicação pela emissora de rádio, pelo aeroporto, e, finalmente, pela criação do distrito industrial. A ampliação das oportunidades educacionais à clientela do interior ou das pequenas cidades, pela criação da “faculdade” conferia evidentemente maior poder a indivíduos e segmentos oficiais que assumiam o papel social de “lideranças comunitárias” (p. 12).

O autor menciona que a ambição pelo status e pelo prestígio, perseguidos nas cidades onde mais tarde serão erigidas estas fundações, tem uma estreita relação com o aumento do poder de certos grupos, ou indivíduos, no interior das regiões do Estado de Santa Catarina. Entretanto, cabe observar, o autor lança mão de inúmeras aspas ao longo desta citação. São dúvidas candentes os porquês do emprego de tal alternativa ortográfica nas expressões “lideranças comunitárias” e “Faculdade”. Estaria ele pretendendo por em dúvida a legitimidade representativa destas lideranças comunitárias e ainda duvidando que as referidas instituições pudessem receber a alcunha de faculdades decorrente da fragilidade de suas estruturas e forma como foram implantadas?

Mas, para todos os efeitos, e de fato, é a partir da década de 1960, especialmente após a Lei 5.540/68 – Lei da Reforma Universitária –, orquestrada pelas orientações do Grupo de Trabalho da Reforma Uni-

versitária (GTRU) criado pelo governo civil-militar através do Decreto nº 62.937, que a maior parte do ensino superior em Santa Catarina se afirma no interior, via Fundações. Segundo Thomé (2003, p. 4):

A expansão deveria atender **aos anseios das comunidades e as necessidades do mercado de trabalho e da produção**. Na ausência de investimentos federais e da iniciativa privada, o Estado (também sem recursos financeiros) tomou iniciativas para criar um modelo alternativo próprio para o desenvolvimento e manutenção da educação superior, **em parceria com as prefeituras municipais**, processo no qual se inseriram as Fundações Educacionais (grifos meus).

No rastro dessas demandas por infraestrutura para a prestação de serviço de ensino superior dirigida para o mercado de trabalho, nas décadas de 1960 e de 1970 foram criadas as fundações educacionais pelos poderes públicos municipais sobre as quais, conforme Collaço (1998, p. 10), “não se deve olvidar que em Santa Catarina consolidou-se a prática de os municípios manterem a educação superior por intermédio de fundações próprias [...], todas instituídas em virtude de leis municipais, sendo variáveis os graus do atrelamento de cada uma delas ao Poder Público”. O quadro a seguir apresenta o rol dessas fundações municipais com suas respectivas datas de criação e a cidade polo onde se localizam. O quadro demonstra – muito embora Collaço argumente elas possuírem “variáveis graus de atrelamento com o Poder Público” – que, nas suas origens as Fundações são, indubitavelmente, marcadas pela iniciativa legal de atos de caráter eminentemente públicos:⁹

⁹ Esta afirmação também é compartilhada por Lückmann (2007).

Quadro 4: Fundações pertencentes ao Sistema ACAFE por localização, suas leis municipais de criação e leis de reconhecimento e transformação em Universidades

Fundação/ Mantenedora	Cidade de localização	Lei Munipal de criação	Reconhecimento como Universidade ¹
FEARP	Caçador	Lei nº 27 de 23 /09/1971	UnC – Reconhecida como universidade em 21 de outubro de 1997 pelo Parecer 42/97-CEE, e instalada oficialmente pelo Governo do Estado em 03 de dezembro de 1997 pelo Parecer 246/97- CEE.
FUNPLOC	Canoinhas	Lei nº 954 de 07/12/ 1970	
FUNORTE	Mafra	Lei nº 730 de 04/11/1971	
FEPLAC	Curitiba	Lei nº 1229 de 24/08/1976	
FEAUC	Concórdia	Lei nº 1392 de 09/04/1976	
FEBE	Brusque	Lei nº 527 de 15/01/1973	Centro Universitário
FEDAVI	Rio do Sul	Lei nº 613 de 07/07/1966	UNIDAVI – Reconhecida como universidade em 31 de agosto de 2001.
FEL	Lages	Lei nº 255 de ?/11/ 1965	UNIPLAC – O Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução 31/99 reconhece a Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC; O Governo do Estado também reconhece a UNIPLAC como Universidade, via Decreto 312/99.

SIES	Itajaí	Lei nº 599 de 22/09/1964	UNIVALI – Reconhecida como Universidade pela Portaria Ministerial n. 51/89, de 16 de fevereiro de 1989.
FERJ	Jaraguá do Sul	Lei nº 439 de 31/08/1973	Centro Universitário
FESSC	Tubarão	Lei nº 433 de 18/10/1967	UNISUL – Reconhecida pelo Parecer n. 28/89 do Conselho Federal de Educação, homologado pelo Ministro da Educação, através da Portaria n. 028 de 27 de janeiro de 1989.
FUCRI	Criciúma	Lei nº 697, de 22/06/1968	UNESC – Em 3 de Junho de 1997 o Conselho Estadual da Educação aprova o parecer do Conselheiro Relator e em sessão plenária do dia 17 de junho de 1997 aprova a transformação em Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.
FUNDESTE	Chapecó	Lei nº 141, de 06 /12/1971	Inicialmente integrante da UNOESC. A partir de 2001 se desmembra-se daquela instituição e passa a denominar-se UNOCHAPECÓ.

FEMARP	Videira	Lei nº 33 de 03/07/1972	UNOESC – Foi reconhecida como Universidade pelo Conselho Estadual de Educação em 1995, através do Parecer nº 263. Seu credenciamento pelo Ministério da Educação deu-se por meio de Decreto do Presidente da República, no dia 14 de agosto de 1996.
FEMAI	Xanxerê	Dado não disponível	
FUNESC	São Miguel do Oeste	Lei nº 878 de 02/04/1974	
FUOC	Joaçaba	Lei nº 545 de 22 /11/1968	
FURB	Blumenau	Lei nº 1557 de 24/12/1968	FURB – A Universidade Regional de Blumenau foi reconhecida pelo Governo Federal, com a publicação da Portaria Ministerial n. 117, de 13 de fevereiro de 1986.
FURJ	Joinville	Lei nº 1423 de 22/12/1975	UNIVILLE – Conforme Parecer nº 670/91/CFE, homologado pelo Presidente da República em 14/05 do mesmo ano, foi credenciada por meio do Decreto Presidencial de 14/8/1996.

Fonte: Dados organizados pelo autor.¹⁰

É, portanto, no contexto de Estado de Exceção, no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985) e no transcurso do Primeiro Plano Estadual de Educação que, em 2 de maio de 1974, as entidades mantenedoras de estabelecimentos de ensino superior em Santa Catarina se unem e criam a Associação Catarinense das Fundações Educacionais –

¹⁰ Esclareço que esse quadro foi elaborado de maneira que ficassem evidenciadas as origens das universidades a partir da fusão entre determinadas fundações municipais. Os referidos dados foram organizados pelo autor a partir das seguintes fontes: Mior, Zotti & Pansera (2009); Brasil/Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS (1998); Brasil/MEC/CFE (1982).

ACAFE. Experiência única no país, tal organização constitui-se, até hoje, como instituição “porta-voz credenciada do conjunto das fundações” (Thomé, 2003, p. 10).

Cabe destacar que o aparecimento da ACAFE, em pleno regime de exceção, foi marcado pelo protagonismo de três intelectuais orgânicos representantes das forças político-ideológicas regionais, que se articulavam em torno do mesmo ideário e à frente de três instituições-chave para a expansão do modelo fundacional municipal de ensino superior: o Presidente do CEE-SC, Sr. Nereu do Vale Pereira (1972-1977), o primeiro Presidente e fundador da ACAFE, Sr. Osvaldo Della Giustina (1974-1976), e o Governo do Estado de Santa Catarina, representado pelo Governador Engenheiro Colombo Machado Salles (1971-1975) e seu Vice Atilio Fontana.

Já foi falado, ainda neste capítulo, sobre a figura de Osvaldo Della Giustina e de suas articulações com as oligarquias catarinenses. Também creio ser desnecessário falar do Governador Colombo Salles, já que este foi alçado ao poder por designação do regime civil-militar. Sobre o Vice-Governador, o empresário Atilio Fontana (1900-1990), cabe ressaltar que ele foi o fundador e proprietário do Grupo Sadia S.A.. Porém, sobre o Conselheiro Nereu do Vale Pereira, figura histórica do CEE-SC e Presidente do Conselho à época da criação da ACAFE, é digno de nota a sua saída, assim como Osvaldo Della Giustina, das fileiras do PDC catarinense, um dos partidos golpistas de 1964 e cuja doutrina era de caráter marcadamente anticomunista.

Desse modo, a ACAFE nasceria então sob a orquestração de um grupo de indivíduos irmanados em torno de um perfil ideológico que não sucumbirá com a derrocada do Regime em 1985, mas que se estenderá até os dias atuais na maior parte das Instituições Fundacionais. De fato, a suposta exaustão do regime de exceção cumprira a sua missão: aniquilar as fileiras progressistas do seio da sociedade, consolidando assim o modelo de relações sociais fundadas no ideário burguês-liberal, e de tutela patriarcal conservadora, como motor do desenvolvimento

da economia e da educação catarinense. Resta ainda destacar essa nota de Velho (2003, p. 75):

Aqui cabe observações de um importantíssimo ator no cenário político educacional catarinense: o professor Osvaldo Della Giustina, o qual ajudou a cunhar o conceito de público não-estatal, pela diferenciação entre o que é atribuição do Estado e o que é atribuição da família.

Essa observação de Velho é reveladora do ideário que funda o modelo de universidade defendido por Della Giustina, qual seja, o de que a família deve ser responsabilizada pela formação de seus filhos, o que vai ao encontro do fenômeno da ausência do Estado no financiamento do ensino superior em Santa Catarina, exceto pelo cursos que demandavam um alto custo de manutenção. Desde este ponto de vista, é possível afirmar que, primeiramente, o Estado cumprirá, com a criação da UDESC em 20 de fevereiro de 1965, entre outras funções relativas a políticas de desenvolvimento econômico do Estado de Santa Catarina, o papel de “fiscalização e cadastramento das [...] unidades de ensino superior mantidas por municípios” (FESC, 1973). Em segundo lugar, é possível afirmar ainda que, após este primeiro movimento, e com a criação da ACAFE em 1974, o Estado passa a ocupar uma posição suplementar em relação ao ensino superior catarinense, estendendo à ACAFE esta prerrogativa.

Visão mais romântica, no sentido estrito do termo, encontra-se em relatório da ACAFE (1999), sobre as motivações que deram origem ao Sistema e que permanecem no seu desenvolvimento, cujas raízes

têm suas origens alicerçadas na vocação de suas comunidades de buscarem soluções próprias para o seu desenvolvimento econômico e social e para o bem-estar dos seus concidadãos. Agrega-se a esse peculiar comportamento uma invulgar capacidade de luta para fazer com que empreendimentos modestos sejam transformados em instrumentos poderosos de satisfação do interesse público, cada um deles afirmando-se como esforço solidário de progresso social (p. 8).

Tal citação merece alguns comentários. Primeiramente, a ênfase do documento na busca por soluções próprias não procede, em razão de que já vínhamos expondo, e o próprio documento da ACAFE corrobora a afirmação, de que as soluções vieram verticalmente estendidas com o financiamento de recursos estatais para a implantação e consolidação do Sistema.¹¹ Ademais, a constatação de que as instituições do Sistema nasceram sob a égide do direito público também encontra guarida nas palavras de Bordignon (1978, p. 6):

As Fundações Educacionais de Santa Catarina, instituídas pelas municipalidades, em sua quase totalidade, obedeceram ao modelo de “direito público”, conservando as Prefeituras o “jus imperium” sobre as mesmas. Embora declarando-as com “autonomia administrativa e financeira”, ficavam as mesmas sob a tutela do Prefeito, a quem cabia “decretar” os Estatutos e nomear os dirigentes, escudado no poder, ainda, de subvencionar a sua sobrevivência. Ficava assim a instituição subordinada ao poder político municipal.

Em segundo lugar, as políticas de desenvolvimento social em Santa

¹¹ Muito embora Markun e Hamilton (2001) enfatizem que no caso da UNISUL, quando ainda em 1964 era o Instituto Municipal de Ensino Superior – IMES, a receita da instituição era ainda integralmente de origem pública proveniente de duas Leis Municipais. Assim, anunciam os autores, as previsões orçamentárias para o exercício de 1965: “Receita: Produto da Lei municipal nº 353 – CR\$ 4.000.000, Produto da Lei municipal nº 355 – CR\$ 25.000.000, Total – CR\$ 29.000.000; Despesa: Corpo docente – R\$ 7.200.000 (sic), Administração – R\$ 5.000.000 (sic), Serviços de manutenção – CR\$ 800.000, Aquisições para Biblioteca – CR\$ 1.500.000, Móveis e utensílios para a secretaria, material de expediente e despesas eventuais – CR\$ 1.500.000, Dispêndios previstos para futuros convênios destinados ao aprimoramento do corpo docente – CR\$ 5.000.000, Superávit – CR\$ 8.000.000 (p. 75). Também Barbosa (2009) afirma, referindo-se a todas as fundações que “elas foram criadas como Fundações de Direito Público, e, no início, eram praticamente gratuitas. Seu patrimônio foi montado com verbas públicas (municipais, estaduais e federais), mas houve um processo tácito de privatização da coisa pública; foram transformadas num “Frankenstein jurídico”, as chamadas “Fundações Públicas de Direito Privado”. Graças às lutas do Movimento Universitário este processo de Privatização não se completou. O movimento conquistou avanços democráticos em várias IES; a FURB já voltou a ser de direito público”. Também a ACAFE (2004) reconhece que uma das primeiras ações de vulto mediadas pela ACAFE “foi a canalização dos recursos do Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social – FAS para a implantação da infra-estrutura dos campi” (p.13).

Catarina durante os sucessivos governos estaduais até os dias de hoje, ao invés de promoverem o bem-estar de seus concidadãos, tratou predominantemente de utilizar o excedente produzido pela classe trabalhadora em prol do enriquecimento privado. Sobre isto, Michels (2001) observa:

Entre 1950 e 1980, a relação entre aumento de produtividade e participação dos salários, na indústria de transformação de Santa Catarina, especialmente a partir de 1970, acabou privilegiando muito mais o enriquecimento privado do que os aumentos salariais. [...] em 1970, a produtividade do trabalho foi, nas empresas com mais de 500 trabalhadores, 405,92 (em Cr\$ 1.000, inflacionados pelos IGP-DI médio de 1980 – FGV), enquanto o salário médio foi de 82,61, correspondente a 20% da produtividade. Em 1980, a produtividade foi de 873,53, enquanto o salário médio foi de 109,52, o que corresponde a 12,5% da produtividade. Principalmente a partir de 1970, a parcela de produtividade incorporada aos salários começa a decrescer, aumentando o grau de exploração do capital sobre os assalariados industriais (p. 228).

Depreende-se daí que a justificativa de que o financiamento fora restringido às Fundações no sentido de apenas proverem-nas de infra-estrutura operacional, tratou-se, na verdade, de um conjunto de soluções encontradas pela burguesia catarinense em reservar o montante mais elevado dos recursos providos por toda a sociedade aos interesses de grupos privados. É claro que por detrás desta destinação reside a crença arraigada no mercado e na livre iniciativa por parte da classe dominante catarinense. Ainda mais, reside também, nesta mesma classe, a firme confiança na crença na remuneração pelo esforço despendido pela volitividade individual.

Elementos tangíveis que corroboram as afirmações acima expostas podem ser encontrados nos *Anais do Seminário de Políticas Governamentais de Ensino Superior*, ocorrido na cidade de Blumenau, SC, no ano de 1976, promovido pelos PRODESC/PNTE/FUCAT/FIESC (1976). Na ocasião, o Presidente da Fundação Educacional de Brusque e in-

tegrante da Comissão de Ensino Superior do CEE-SC, ao indagar ao Secretário da Educação do Governo Antônio Carlos Konder Reis (1975-1979), Sr. Salomão Ribas Júnior, qual sua posição diante da afirmação de “que o Governo Federal, Estadual e Municipal deveriam coparticipar na manutenção do sistema educacional fundacional”. Ribas Júnior contestou a afirmação, assim manifestando-se:

Aí eu já tenho uma posição um pouco diversa, porque acho que nós tivemos uma opção no Brasil. **A opção brasileira foi: economia de mercado. Significa uma sociedade competitiva.** Então a questão se coloca da seguinte maneira: **quem está estudando medicina** na universidade ou na instituição, **não está estudando para curar gente.** Está estudando para ganhar dinheiro e melhorar o seu status social, o seu padrão de vida. **Quem está fazendo Direito, não está fazendo para defender os direitos civis.** Está fazendo para ser advogado de empresa. Vamos ser sinceros. E vamos por aí afora nas outras profissões. [...] **A fórmula é o pagamento,** sem prejuízo naturalmente de uma ou outra ajuda. Por isso é que o estado, numa primeira etapa, vai ajudar nas obras físicas e no equipamento, sem envolvimento com a manutenção, embora seja uma forma de manutenção a formação de recursos humanos (Fl. 75, grifos meus).

Essas palavras, além de corroborarem o fato de que o Estado fez um forte aporte de recursos para a implantação do Sistema, atingem em cheio qualquer vertente do pensamento humanista, especialmente àqueles que se arvoram à crítica dos limites do mercado como eixo balizador de quaisquer projetos civilizatórios de emancipação da humanidade. Isto é, este projeto de sociedade, defendido pela crença de que um determinado indivíduo, por exemplo, na condição de médico, que vai tratar da vida de um ser humano com necessidades de atenção e cuidados, deva pautar-se na prioridade pecuniária da relação médico-paciente, ou melhor, médico-cliente, é algo, no mínimo, questionável, para não dizer perverso.

Em outras palavras, primeiramente o trabalhador é explorado pela

classe dominante tendo grande parte de seus excedentes produzidos apropriados pelo capital privado. Parte deste excedente é remuneração das camadas médias da população que têm a função de apoio à classe dominante na reprodução capitalista. Tais camadas médias pequeno-burguesas e a classe dominante é que terão amealhado o grosso da riqueza deslocada dos excedentes produzidos pela classe trabalhadora para formarem seus filhos como profissionais liberais nas mais diversas áreas, inclusive como médicos. Finalmente, no momento em que o trabalhador necessita de cuidados à sua saúde, este é preterido como se não tivesse a mínima ligação com o fato da formação de um determinado médico. Ou seja, alguém teve que produzir riqueza, e não foi exclusivamente o pai do estudante de medicina, para que este estudante pudesse se reproduzir como força de trabalho potencial.

O plano de governo Konder Reis

O Governo Antônio Carlos Konder Reis, de fato, não produziu um Plano Estadual de Educação. No decorrer do seu período de governo, estava em curso o Primeiro Plano Estadual de Educação, planejado para o decênio 1969-1979, a partir do Governo Ivo Silveira. Destaca-se, contudo, que, no que diz respeito à educação, e mais particularmente à ênfase na expansão do ensino superior em Santa Catarina, o Plano de Governo de Konder Reis, nas palavras de Ribas Júnior (op. cit., fl. 51):

Estabelece a interiorização e regionalização do ensino superior, através do **fortalecimento coordenado do sistema fundacional**, estabelecendo unidade de fixação de política educacional e de ação, elevando o grau de eficiência das fundações sem comprometer-lhes a necessária autonomia. Eficiência essa entendida como eficiência interna e externa. [...] **A ação do Governo do Estado objetivará atender à demanda do setor econômico**, realizando para tanto pesquisas, estudos e projetos, em articulação com a iniciativa privada, através dos seus órgãos de classe (grifos meus).

Destaca-se aqui a ênfase dada pelo Plano de Governo Konder

Reis na reafirmação do modelo fundacional à medida que propõe o seu fortalecimento. Cabe ainda assinalar que esse Plano define como linha mestra de sua política educacional de educação superior a articulação com a iniciativa privada, por meio de seus órgãos de classe, na direção do atendimento das demandas do setor econômico. Frente a isto, torna-se desnecessário alinhar mais argumentos para demonstrar o caráter pragmático e funcionalista das oligarquias catarinenses no projeto de expansão do ensino superior no Estado.

O Segundo Plano Estadual de Educação

Este plano foi estruturado em 1980, durante o Governo Jorge Konder Bornhausen para o quadriênio 1980-1983. Por meio dele previa a transferência da responsabilidade da expansão do ensino superior em Santa Catarina ao Sistema ACAFE,¹² à medida que, em seus objetivos específicos, no primeiro de seus itens, estabelece: “Consolidar o sistema fundacional regionalizado, dimensionando as IES como Centros geradores de desenvolvimento comunitário regional e estadual” (p. 138). Porém, cabe ressaltar que o Plano já apresentava preocupações quanto ao financiamento dessa modalidade de ensino:

Outro aspecto importante é o decisivo papel do sistema fundacional no desenvolvimento cultural, econômico e social nas comunidades do interior, que permitiram, através da democratização das oportunidades, a fixação da mão-de-obra especializada no interior e evitou a concentração da disputa de vagas na Capital. Por outro lado, é do conhecimento de todos que é impossível ao sistema fundacional colocar o custo do ensino apenas nas mãos dos alunos. Em primeiro lugar, porque tornaria proibitivo o acesso ao ensino superior e perderia a clientela e, em segundo lugar, por se tratarem de órgãos instituídos pelo poder público com importante função social a cumprir (p. 136).

¹² Sobre a transferência da responsabilidade pela expansão do ensino superior em Santa Catarina, ver Dourado (2001).

Muito embora a presença dessa preocupação no Plano Estadual de Educação (1980-1983), o que se verifica é que o quadro da falta de financiamento das Fundações chegou aos dias atuais sem uma solução que satisfaça os envolvidos. Como apontado anteriormente, a crise que se instalou no Sistema, a partir de meados da primeira década do terceiro milênio, demonstra ser efeito inequívoco da falta de subsídios governamentais mais significativos na sua manutenção. O fato é que o Governo Jorge Konder Bornhausen se desresponsabilizou do efetivo financiamento público no processo de expansão da oferta de serviços educacionais em nível superior em Santa Catarina, o que justifica a defesa do modelo fundacional como forma de praticar o ensino pago de maneira que o erário público pudesse ter prevalência no financiamento do capital privado.

O Terceiro Plano Estadual de Educação

O Terceiro Plano Estadual de Educação (1985-1988), denominado *Democratização da Educação*, que de fato contou para a sua elaboração com ampla participação dos mais diversos setores da sociedade civil, resultou de um Congresso realizado durante o mês de outubro de 1984 com a presença de 564 delegados enviados de todas as 20 Unidades de Coordenação Regional de Ensino – UCRE de Santa Catarina. No evento, foram debatidos os mais diversos temas relativos à educação catarinense em todos os níveis e modalidades de ensino. Nos aspectos concernentes ao ensino superior, foi ali observado e relatado pelos delegados que “o ensino superior mereceu pouca atenção durante os trabalhos até agora desenvolvidos neste processo de Democratização da Educação em Santa Catarina” (p. 168). O motivo disto, aludiram os delegados, foi que em algumas Fundações se verificou, até mesmo, “boicote das direções ao processo dificultando, desestimulando ou mesmo proibindo a participação de docentes e estudantes nas discussões a respeito da Democratização da Educação” (idem, *ibid.*).

No entanto, ficou registrado também pelos delegados, no referi-

do Plano, a importância do Sistema Regionalizado de ensino superior, ao mesmo tempo que alertavam para o fato de que:

No princípio os poderes públicos têm uma expressiva participação na manutenção financeira das instituições e ainda um grande controle político (ideológico, administrativo, etc.) sobre as instituições; com o desenrolar dos tempos evidencia-se que a política social do regime não era (e não é) a de priorizar as questões sociais. Cresce o descompromisso financeiro do Estado e os Municípios cada vez mais pobres; e, quem arca com os custos de manutenção do ensino, são os estudantes. Mas o Estado não abre mão do controle político sobre as instituições, usando todas as formas possíveis (p. 52).

Ao que parece, já é possível identificar aí três eixos de preocupação dos delegados com o Sistema Fundacional de Ensino Superior. Um primeiro argumento está relacionado ao financiamento do Sistema. Um segundo diz respeito ao controle político e ideológico sobre as instituições.

Este segundo eixo justifica a necessidade do modelo fundacional público de direito privado escolhido pelos grupos detentores da hegemonia econômica e política em Santa Catarina. E tal escolha de modelo é justamente o que explica o terceiro eixo, a saber, a evidência de que a política social do regime à época, e acréscimo do regime “democrático” de hoje, não prioriza as questões sociais relativas ao financiamento público do ensino superior catarinense. Ou melhor, isto suscita uma questão: se não eram as questões sociais relativas ao ensino superior priorizadas à época da ditadura burguesa-militar, por que não o são ainda hoje em Santa Catarina quando, argumentam os meios de comunicação em alto e em bom tom, vivemos um Estado democrático de direito?

Auras (1997) apresenta argumentos para explicar o porquê do fracasso do Terceiro Plano Estadual de Educação e, ao mesmo tempo, contribuir para a questão posta acima:

Apesar do proclamado, em alto e bom som, compromisso democratizante do Governador Amin, não houve quebra da inércia da Secretaria da Educação. Não ocorreu sua reestruturação administrativa para que pudesse apresentar condições de envolver-se organicamente no processo de reconstruir a escola, de executar e garantir o avançar das deliberações do PEE. Não houve a definição das diretrizes básicas do Plano, em conjunto CIPEE e Secretaria da Educação, pois não ocorreu o reconhecimento do trabalho das comissões de implantação (em níveis estadual, regionais e municipais), o que acabou por criar uma condição que levou ao paralelismo (enquanto durou) a ação da CIPEE (estadual) – que não tinha poder decisório – em relação aos trabalhos desenvolvidos pela Secretaria de Educação – que tinha poder decisório –, caracterizados pelo forte teor burocrático, pelo caráter tido como eminentemente técnico, que acabava, ao traduzir as deliberações do PEE, por torná-las anêmicas, por pulverizá-las, relegá-las à inocuidade, ao destino das gavetas dos arquivos. A composição do Conselho Estadual de Educação não foi democratizada. Não houve delegação de maior autonomia administrativo-financeira para as UCRES e para as unidades escolares. Não foram realizadas as eleições diretas para a escolha do diretor da UCRE e do supervisor local de ensino (p. 334).

Na próxima seção, veremos que a alusão ao Conselho Estadual de Educação feita por Auras no tocante ao seu perfil antidemocrático subsiste até os dias atuais, bem como ainda a educação catarinense é tratada verticalmente pelos representantes do executivo estadual catarinense.

Para todos os efeitos, é importante destacar aqui que o Terceiro Plano Estadual de Educação, apesar de ser produto das pressões exercidas por setores da sociedade civil no sentido de democratizar a educação em Santa Catarina, acabou, conforme o exame de Auras (1997), não aprovado e as metas ali delineadas não tiveram eco na sociedade política, hegemonizada pelos interesses dos grupos econômicos catarinenses.

O artigo 170: recursos públicos para crédito educativo ou para bolsas de estudo a fundo perdido?

As Cartas Magnas Federal de 1988 e Estadual de 1989 trariam um novo alento às universidades fundacionais do Sistema ACAFE e, principalmente, àqueles que propugnam a cobrança dos serviços educacionais em instituições públicas. Conforme consta em documento da própria ACAFE (2004, p.13):

Os constituintes de 1988 fizeram incluir o art. 242 no Capítulo das Disposições Constitucionais Gerais, garantindo assim o funcionamento de instituições públicas, comunitárias e dispensando-as do regime de gratuidade. No segundo, os constituintes estaduais de 1989 fizeram incluir o artigo 170 na Constituição do Estado, que fixou recursos do orçamento estadual para garantir apoio público às instituições e aos estudantes de baixa renda.

Mais precisamente, o art. 242 da Constituição Federal trata de definir que “o princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos”. Isto porque no texto do art. 206, cuja redação determina que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”, encontra o pensamento privatista como obstáculo, em seu inciso IV, o princípio da “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”.

Contudo, no art. 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina (Anexo C), é explicitado que:

O Estado prestará, anualmente, assistência financeira às fundações educacionais de ensino superior instituídas por lei municipal.

Parágrafo único. Os recursos relativos à assistência financeira:

I – não serão inferiores a cinco por cento do mínimo constitucional que o Estado tem o dever de aplicar na manutenção e no desenvolvimento do ensino;

II – serão repartidos entre as fundações de acordo com os critérios fixados na lei de diretrizes orçamentárias.

Os Governos que se sucederiam à implantação da Carta de 1989, daí em diante, assumiriam a tarefa de fazer valer o dispositivo legal relativo ao repasse do exposto no art. 170. Entretanto, o citado artigo só viria a ser regulamentado por Lei complementar em 1998, quase uma década após a promulgação da Constituição Estadual de 1989. Este processo, todavia, foi marcado por fortes embates no parlamento catarinense. Duas correntes rivalizavam no interior da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina com respeito a especialmente dois aspectos para os fins desta investigação: a constituição e a forma de nomeação do Conselho Estadual de Educação e o estabelecimento de critérios para a destinação de recursos públicos do Estado de Santa Catarina para o ensino superior catarinense.

No que tange ao Conselho Estadual de Educação, o Projeto de Lei nº 310/99, apresentado pelo Deputado Pedro Uczai do PT catarinense, e que tratava da tentativa de democratização do Conselho cuja regulamentação ainda subsiste em parte desde a Lei nº 4.394, de 20 de dezembro de 1969, tornou-se letra morta em razão de ter sido rejeitado no legislativo catarinense. O forte *lobby* dos conselheiros do CEE-SC e de representantes do Sistema ACADE junto aos deputados foi decisivo para a rejeição do projeto. Uczai (2001, p. 63) enfatiza que “nós mexíamos na estrutura, na composição do Conselho e nos interesses dos conselheiros, indicados pelo governo por seis anos – fato que permanece até hoje, ferindo a legalidade e a legitimidade do Conselho, que não tem paridade alguma”.

Para corroborar o que afirmo acima, basta tomar como referência a atual (2010) nominata da Comissão de Educação Superior do CEE-SC, uma das seis comissões responsáveis pela fiscalização da educação em

Santa Catarina. Esta Comissão é formada por 10 conselheiros, os quais relaciono abaixo junto às suas procedências:

1. Paulo Hentz (Presidente da Comissão) – Ex-Diretor da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED, Ex-Vice-Reitor Acadêmico do Centro Universitário Municipal de São José – USJ (2002-2008) e professor da UNIVALI desde 2006;
2. Tito Lívio Lermen (Vice-Presidente) – Diretor Geral do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus – IELUSC;
3. Darcy Laske – Secretário Executivo da ACAFE;
4. Egon José Schramm – Ex-Reitor da Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB (1998-2006);
5. Gerson Luiz Joner da Silveira – Ex-Presidente da FUCAT e Reitor da UNISUL (2001-2009);
6. Gilberto Borges de Sá – Reitor da UNIPLAC (2006-);
7. José Roberto Provesi – Reitor da UNIVALI (2002-2010) ;
8. Maurício Fernandes Pereira – Exerceu funções executivas de Coordenador de Extensão do Departamento de Ciências da Administração, Presidente do Colegiado do Curso de Administração, Chefe de Departamento de Ciências da Administração e cargo de Diretor do Centro Sócio-Econômico da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi Conselheiro Suplente do Conselho Regional de Administração de Santa Catarina. Ocupa atualmente o cargo de Diretor Presidente da Fundação de Ensino e Engenharia de Santa Catarina – FEESC;
9. Rubens Araújo de Oliveira – Ex-Chefe de gabinete da Companhia de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – CODESC (1979-1985), durante os governos de Jorge Konder Bornhausen

(1979-1982) e Esperidião Amim Helou Filho (1983-1987). Foi ainda Diretor Geral das Faculdades Estácio de Sá de Santa Catarina (2000-2005) e é, desde 1992, professor da Escola Superior de Administração e Gerência – ESAG/UEDESC;

10. Walter Fernando Piazza – Professor aposentado da UFSC e membro da Academia Catarinense de Letras.

Como bem pode ser visto nessa nominata, dos dez Conselheiros, somente três não possuem uma relação direta com a ACAFE. Desse modo, é necessário registrar, as IES municipais ACAFE são fiscalizadas majoritariamente por membros que possuem relação com a ACAFE, ou seja, a ACAFE é fiscalizada pela própria ACAFE. Cabe ainda acrescentar que os representantes das Universidades públicas federal e estadual são oriundos dos cursos de Administração dessas duas universidades, em razão de que ambos possuem profunda inserção no ideário produtivista e desenvolvimentista, ao gosto dos grupos economicamente hegemônicos em Santa Catarina.

Desde a época de criação do CEE-SC¹³ até aos dias atuais, pode-se afirmar, em primeiro lugar, que pouco mudou. Com efeito, o preenchimento das vagas do Conselho Estadual de Educação catarinense continua majoritariamente sob a responsabilidade de indicação do governador, conforme o normatizado pelo Art. 3º da Lei nº 13.448, de 25 de julho de 2005:

Art. 3º O Conselho Estadual de Educação será constituído de vinte e um membros, nomeados pelo Senhor Governador do Estado, dentre pessoas de notório saber e de reconhecida capacidade e experiência em assuntos educacionais, assegurada a participação de pelo menos:

¹³ Como já apontado, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina foi criado pela Lei Estadual nº. 2.975, de 18 de dezembro de 1961, instalado oficialmente em 15 de maio de 1962 durante o Governo Celso Ramos (1961-1966).

I – um representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME;

II – um representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SINTE; e

III – um representante da União Catarinense de Estudantes – UCE.

§ 1º O mandato dos referidos Conselheiros será de 6 (seis) anos, permitida, por uma só vez, a recondução de qualquer deles.

§ 2º Em caso de vacância será nomeado o suplente para completar o prazo do mandato do sucedido.

§ 3º Na constituição do Conselho será observada adequada representação do magistério oficial e particular, e, dos diferentes graus de ensino.

§ 4º Os representantes especificados nos incisos I, II e III serão indicados pela respectiva entidade.

Mas a partir de 2008, com o instituto da Lei nº 14.276, de 11 de janeiro de 2008, que estabelece a forma de participação de entidades integrantes do Conselho Estadual de Educação, os três representantes das entidades de “classe”, que eram escolhidos pelos seus pares, passaram ter a sua participação ainda mais refinada pelo crivo “democrático” do Governador. Desta data em diante e conforme determina o Art. 1º:

A participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SINTE e da União Catarinense dos Estudantes – UCE, estabelecida pela Lei nº 13.448, de 25 de julho de 2005, deverá se processar por meio de envio, por parte da respectiva entidade, de lista quádrupla, para escolha de um nome pelo Governador do Estado.

Cabe aqui a atualidade da observação de Valle (1996) sobre o papel histórico do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. De acordo com esta autora o CEE

apresenta-se, formalmente, como a instância máxima de deliberação das políticas educacionais, mas seu real papel consiste em legitimar juridicamente os interesses dos grupos privilegiados, aoplados no seu interior, e que apresentam predominantemente um caráter privatista (p. 168).

Em segundo lugar, a Emenda Constitucional 038, de 20 de dezembro de 2004, revoga o inciso VI do Art. 162 da Constituição do Estado de Santa Catarina que determinava a “gestão democrática do ensino público, adotado o sistema eletivo, mediante voto direto e secreto, para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino, nos termos da lei”. Muito embora do ponto de vista técnico e formal tal inciso ferisse a Constituição Federal no que diz respeito às formas de assento aos cargos públicos restringirem-se ao ingresso por concurso público e/ou por função comissionada – o que é o caso de diretores de escolas públicas –, muitos representantes do executivo lançaram mão do expediente de nomearem os diretores das escolas após a realização de eleições nas unidades escolares com ampla participação da comunidade. O mesmo não aconteceu no Estado de Santa Catarina, de maneira que os diretores das escolas estaduais voltaram, após a Emenda Constitucional 38, a ser indicados pelo governo.

Quanto à destinação de recursos públicos para o ensino superior catarinense, havia um grupo de centro esquerda liderado pelo deputado Pedro Uczai, que defendia que os recursos deveriam ser proporcionados na forma de bolsas de estudo a fundo perdido para alunos carentes de recursos econômicos e, outro grupo, tendo a frente o Deputado Paulo Bornhausen do PFL (atual DEM), defendendo a tese da mercantilização da educação através da concessão de recursos públicos ao ensino superior catarinense na forma de crédito educativo. Sobre isto, Uczai (op. cit.) argumenta que, nesta perspectiva,

cabe a cada um conquistar o “direito” à educação. Se não tem recursos para tal, que faça financiamento e depois de formado devolva os recursos emprestados. Ao Estado caberia a tarefa de garantir os mecanismos financeiros, através de crédito educativo. O estudante, por sua vez, visto como um cliente, teria acesso a esse financiamento. A própria gestão desses recursos poderia ser realizada por instituições financeiras privadas. O PFL apresentou um projeto de lei regulamentando o artigo 170 prevendo, entre outras coisas, que todos os recursos desse artigo fossem destinados para o crédito educativo. Quando percebeu que iria perder, retirou o projeto de tramitação (p. 69).

Derrotadas as pretensões do grupo de inspiração liberal, as negociações na ALESC levariam ao embate entre dois Projetos de Emenda Constitucional. Um destes projetos, apresentado pelo Deputado Pedro Uczai em 9 de março de 1999, propunha o repasse integral do montante dos recursos públicos destinados ao ensino superior catarinense às Fundações do Sistema ACADE, na seguinte forma:

Art. 170 – O Estado prestará, anualmente, assistência financeira às fundações educacionais de ensino superior instituídas por lei municipal, a fim de custear bolsas de estudos a alunos carentes e programas de pesquisa científica e tecnológica.

Parágrafo Único – [...]

II – serão repartidos entre as fundações de acordo com os critérios fixados na lei de diretrizes orçamentárias e destinar-se-ão:

- a) 80% a bolsas de estudo;
- b) 20% aplicados em programas e projetos de pesquisa.

Na ocasião de tais embates, o outro grupo apresentou um substitutivo encabeçado pelo presidente da Comissão de Constituição e Justiça, Onofre Agostini do então PFL, e que teve como relator o Deputado Paulo Bornhausen. Conforme relata Uczai (op. cit, p. 71):

Este substitutivo foi fruto de uma negociação junto com os reitores da Acafe (sic) que, infelizmente, desrespeitaram as audiências públicas, a democracia e a comunidade acadêmica, não ouviram os diretórios centrais dos estudantes, não ouviram os deputados que participaram das audiências públicas e, conseqüentemente, produziram uma negociação onde abriram mão de direitos historicamente conquistados pelo Sistema Acafe (sic).

Entretanto, acabou vencendo uma proposta conciliatória encaminhada pelo Governo do Estado. Esta consolidou-se na Emenda Constitucional nº 15 de 16 de junho de 1999. Percebe-se que a mencionada emenda, diferentemente do projeto apresentado por Uczai, que integralizava a destinação de recursos a fundo perdido ao Sistema fundacional no montante de 80% para bolsas de estudos e 20% para serem aplicados em programas e projetos de pesquisa, deixa as portas abertas para a destinação de 10% dos recursos às instituições particulares, como também condiciona o repasse da bolsa à prestação de serviço voluntário da parte do beneficiado. O novo texto legal ficou assim redigido:

Art. 170. O Estado prestará anualmente, na forma da lei complementar, assistência financeira aos alunos matriculados nas instituições de educação superior legalmente habilitadas a funcionar no Estado de Santa Catarina.

Parágrafo único. Os recursos relativos à assistência financeira não serão inferiores a cinco por cento do mínimo constitucional que o Estado tem o dever de aplicar na manutenção e no desenvolvimento do ensino. [...]

Art. 47. Do montante de recursos devido pelo Estado de Santa Catarina às Fundações Educacionais de Ensino Superior, instituídas por lei municipal, até a data de promulgação desta Emenda, no mínimo cinquenta por cento será aplicado, na forma da Lei, na concessão de bolsas de estudo para o pagamento de mensalidades.

Art. 48. As Instituições de Ensino Superior, referidas nos arts. 46 e 47, concederão as bolsas segundo critérios objetivos de carência e mérito, condicionando a obtenção do benefício à prestação de serviço voluntário à comunidade pelo aluno beneficiado.

Art. 49. A partir do exercício fiscal de 2002, do percentual de recursos de que trata o parágrafo único, do art. 170, da Constituição do Estado de Santa Catarina, no mínimo noventa por cento serão destinados, na forma da Lei, aos alunos matriculados nas Fundações Educacionais de Ensino Superior instituídas por lei municipal, devendo do montante de recursos acima estipulado, cinquenta por cento ser aplicado na concessão de bolsas de estudo e dez por cento na concessão de bolsas de pesquisa para pagamento de mensalidades.

Ainda acerca do processo de regulamentação do Art. 170, é fato curioso, segundo o relato do Deputado Pedro Uczai, que alguns reitores das fundações não almejassem a integralização dos recursos para o Sistema Fundacional, abrindo mão dos 10% que, apesar de não ficar explicitado no texto da Lei, lançava a possibilidade de serem destinados às IES particulares. Entretanto, não foi possível a investigação dos motivos pelos quais os reitores teriam apoiado esta imprecisão na Lei. Com relação a isto, Uczai (op. cit.) é contundente em suas palavras:

O presidente da ACAFE na época, professor Luís Carlos Lückmann, juntamente com uma Comissão de Reitores, com perfil neoliberal, reuniu-se com o governo e o relator Paulo Bornhausen e fez (sic) uma grande negociata, mas graças a nossa articulação interna na Assembleia, a partir da oposição impediu-se que este projeto conseguisse os 24 votos necessários. Os Reitores da época foram irresponsáveis com suas instituições, uma vez que estavam cedendo parte dos recursos que eram das fundações educacionais instituídas por lei municipal para instituições particulares.(p. 71).

Cabe acrescentar que o artigo 170 ainda sofreria mais uma significativa alteração no que diz respeito à destinação de recursos públicos

do Estado de Santa Catarina para IES estaduais. A Lei Complementar Nº 281, de 20 de janeiro de 2005, passaria a determinar em seu Art. 1º, inciso II, que o estado repassaria

10% (dez por cento) dos recursos financeiros para as demais Instituições de Ensino Superior, legalmente habilitadas a funcionar em Santa Catarina, não mantidas com recursos públicos, destinando 9% (nove por cento) à concessão de bolsas de estudo e 1% (um por cento) a bolsas de pesquisa, na forma de pagamento de mensalidades dos alunos economicamente carentes.

Se a primeira redação da Lei do Art. 170 consubstanciada na Emenda 15 não explicitava a destinação dos recursos relativos aos 10% às IES particulares, agora a LC 281 não deixava mais dúvidas: doravante, da totalidade dos recursos destinados à manutenção do Ensino Superior em Santa Catarina, 10% seriam destinados, nos termos da Lei, às Instituições Particulares. Cabe ainda observar que as demais universidades são compreendidas, no texto da lei, como mantidas com recursos públicos. Não está claro, porém, o motivo pelo qual os parlamentares aludem genericamente às universidades não particulares como subsidiadas por recursos públicos, exceto pelo fato de que elas são isentas de tributação, bem como ainda algumas delas usufruem do repasse de recursos oriundos das Prefeituras locais conforme o descrito nas Leis Orgânicas dos respectivos municípios onde se assentam.

Do particular ao geral: a transformação das fundações em universidades no contexto de expansão privada do ensino superior brasileiro

Foi no final da década de 1980, e em meio à Constituinte Catarinense, que se inicia o processo de conversão de muitas das fundações municipais catarinenses em universidades, vale dizer, todas as institui-

ções aqui examinadas.¹⁴ O processo de credenciamento e implantação de tais universidades se insere nas políticas de reforma do Estado pós-período ditatorial, e que terão início no governo José Sarney (1985-1990). Estas reformas foram encabeçadas pelo plano do então Ministro da Fazenda, o economista e cientista político Luiz Carlos Bresser Gonçalves Pereira (1934-), que ficou conhecido como Plano Bresser.

O Plano Bresser, regulamentado ao final da década de 1980, período que o Brasil apresentava elevado déficit das contas públicas, propõe a redução dos gastos públicos, transferindo para o setor privado a possibilidade de investimento em setores onde até então havia considerável presença de recursos públicos. O excerto abaixo, do referido Plano (1987), é esclarecedor:

Os objetivos fundamentais deste plano são uma taxa razoável de crescimento econômico, que garanta o nível de emprego, e um superávit comercial que permita a negociação da dívida externa brasileira de forma soberana. Está muito claro que, no curto prazo, será às vezes necessário sacrificar um objetivo em detrimento ao outro de forma a alcançar o equilíbrio entre crescimento e superávit comercial. Um terceiro objetivo fundamental, embora de caráter instrumental, é **a redução do déficit público. Através da austeridade no setor público será possível abrir espaço para elevação do investimento privado.** A redução do déficit público, entretanto, só poderá efetivar-se se o setor privado se mostrar propenso a aumentar compensatoriamente seus investimentos (p. 6, grifos meus).

Em um segundo momento, o desfecho para a flexibilização dos discursos dos dirigentes de IES Fundacionais comunitárias resultaria do limbo em que se encontrariam diante da implantação da Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, especialmente o *Decreto nº 3100* que a regulamenta, e que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações

¹⁴ Cf. o Quadro 4 deste capítulo.

da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP.

Nesse contexto, em primeiro lugar, o Plano Bresser, no ano de 1987, antecipa o receituário de ajustes macroeconômicos do Consenso de Washington,¹⁵ aprofundando o desmonte do Estado brasileiro por meio da desativação/privatização de grande quantidade de empresas públicas, transferindo para a esfera privada, e à livre iniciativa, a responsabilidade e gerenciamento de setores que anteriormente atuavam como balizadores da ação privada (sistema financeiro, saúde, minas e energia, telecomunicações, educação etc.). Isto é, doravante é o Estado que passaria a ser balizado pela iniciativa privada. Houve uma grande euforia na sociedade civil decorrente da enorme campanha veiculada pela mídia ideologicamente atrelada ao projeto de desmonte do Estado, sobretudo no que tange à desregulação das relações entre capital e trabalho; vivia-se o auge da concertação internacional de implantação do projeto civilizatório neoliberal pós-Consenso de Washington.

Em segundo lugar, no octênio do Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), o economista e técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Paulo Renato Souza, não somente constrói a proposta daquele governo, como termina por assumir, durante todo o período do governo FHC, a Pasta da Educação. Cunha (2003, p. 38) enfatiza:

A característica mais marcante da educação como meta prioritária da proposta é o destaque para o papel econômico da educação, como “base do novo estilo de

¹⁵ No auge do tatcherismo e do reaganismo, reuniram-se em Washington – USA, no ano de 1989, diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do BID, do Banco Mundial, do FMI e do Governo dos Estados Unidos da América, cujo encontro teve como tema e título *Latin American Adjustment: How Much has Happened?* O objetivo dessa reunião foi avaliar e propor as reformas econômicas, algumas já em curso, para a América Latina. Considerado o marco histórico do receituário das reformas estruturais de caráter neoliberal que viriam a ser implementadas, nos anos a seguir, pelos governos dos países latino-americanos, esse encontro convencionou-se chamar de “Consenso de Washington”, em razão de que John Williamson, diretor do *Institute for International Economics – IIE* e promotor do evento, foi quem sintetizou os pontos que resultaram **consensuais** entre os participantes.

desenvolvimento”, cujo dinamismo e sustentação provêm de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico. Essa indução atuaria no sistema educacional pelo topo, isto é, pela universidade, entendendo-se que a competência científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população. Para se conseguir isso, a *proposta* afirmava a necessidade de se estabelecer uma “verdadeira parceria” entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico.

Nesse mesmo trabalho, Cunha ainda dá especial ênfase ao fato de que apesar das mudanças oriundas da Lei nº 9.131/95,¹⁶ dispositivo legal que extinguiu o antigo Conselho Federal de Educação (CFE), que a partir daí passaria a ser denominado Conselho Nacional de Educação (CNE), o efeito mesmo foi o da continuidade do que já ocorria desde o Golpe de 1964. Isto porque:

Durante duas décadas de ditadura (1964/85), as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram caminho para mais e mais representantes de escolas, faculdades e universidades privadas nos conselhos de educação. Tornando-se maioria, eles passaram a legislar em causa própria. Os resultados foram expressos em cifras estatísticas e financeiras. Impulsionados pela demanda de vagas, pelo freio na velocidade de expansão das redes pú-

¹⁶ A composição do Conselho, no texto da Lei 4.024/61, era de 24 Conselheiros escolhidos diretamente pelo Presidente da República, passando, no texto da Lei 9.131/95, em seu § 1º, a determinar que “A escolha e nomeação dos conselheiros será feita pelo Presidente da República, sendo que, pelo menos a metade, obrigatoriamente, dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para cada Câmara, mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados”. Cunha (2003) observa que a referida Lei “criou, então, o Conselho Nacional de Educação, com funções homologatórias no que diz respeito às políticas gerais do ministério, mas tendo a última palavra no que se refere ao reconhecimento de cursos, à criação de instituições de ensino superior e ao credenciamento de universidades, assim como é sua responsabilidade a última etapa do processo de avaliação das universidades visando ao credenciamento periódico” (p. 47).

blicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições privadas de ensino multiplicaram-se em número e cresceram em tamanho. Em qualquer capital de estado e até mesmo nas cidades médias do interior, pequenos ginásios e cursinhos pré-vestibular acumularam capital, alunos pagantes e níveis de ensino. Alguns viraram universidades. Mais recentemente, as instituições privadas de ensino ingressaram no lucrativo serviço de franquias (p. 46).

Tal continuidade, que percorrerá os anos subsequentes à “redemocratização” brasileira pós-1985, e apesar da Lei 9.131/95, é denunciada pelo Ex-Conselheiro do CNE, Luiz Eduardo Wanderley. Em um artigo datado de 1998, Wanderley denuncia que, durante sua participação no CNE, a Comissão de Ensino Superior havia rejeitado mais de 90% das solicitações de instituições que almejavam o estatuto de universidade. Acrescenta ainda que a aprovação de quase todas essas instituições, que haviam sido rejeitadas durante a sua participação no Conselho, foi o estopim para o pedido de demissão do Conselheiro José Arthur Giannotti em 1997. Mais tarde, em 2001, aponta *O Estado de São Paulo* (2008), “a conselheira Eunice Ribeiro Durham, substitutiva (sic) de Giannotti, também pediu afastamento, criticando a concessão desenfreada de autorizações para novas instituições particulares de ensino superior”. Ainda nesse mesmo artigo Wanderley fornece indicativos de como funciona o jogo das autorizações e reconhecimentos de novas universidades:

A criação de certas universidades no Brasil, realizada por critérios comprovadamente políticos e não de mérito acadêmico, ocasionada por pressões municipais, estaduais e federais de todo tipo, sedimentou uma convicção de que a melhor fórmula de obter a autorização e reconhecimento (há normas distintas para cada uma dessas vias) de cursos e de constituição de novas universidades, com raras exceções, está exatamente na formação de *lobbies* que agem sobre os relatores dos processos, os membros das comissões, os membros dos conselhos específicos, os funcionários das várias instâncias do MEC e sobre políticos,

governadores, ministros e presidente da república. Ainda que não oficialmente comprovadas, apesar de diversos testemunhos nesse sentido, há informações sobre a existência de roteiros padronizados oferecidos por pareceristas e de escritórios que prestam serviços para o encaminhamento dos processos e para oferecer o “mapa da mina” (p. 87).

Note-se, porém, que este episódio de autorizações em larga escala para a implantação de novas universidades no Brasil pode ser localizado logo após a publicação de um conjunto de recomendações para o ensino superior oriundas do Banco Mundial (1994). Tal informe, parte da indicação da existência de uma crise crônica que estaria assolando as universidades em todo o mundo:

El aumento rápido de las matrículas en muchos países puede haber contribuido al deterioro de la calidad. Las presiones sobre los recursos fiscales han dado por resultado que se desatiendan los insumos fundamentales de la enseñanza y la investigación. Además, las subvenciones fiscales como proporción de los costos unitarios de la educación superior a menudo exceden con mucho las subvenciones otorgadas a los niveles primario y secundario. Por el hecho de que los estudiantes de enseñanza superior suelen provenir de los grupos de ingresos más altos, un sistema de envergadura financiado con recursos fiscales tiende a producir efectos adversos en la distribución de ingresos. Por lo tanto, se reconoce en forma generalizada la necesidad de llevar a cabo una reforma integral de la enseñanza pos secundaria (p. XII).

Esta síntese dos problemas que afetam a funcionalidade das universidades, ao que parece, centra os motivos da crise que as estaria atingindo na contemporaneidade, na constatação de que os recursos destinados ao ensino superior por serem de grande magnitude, em tempos de déficit fiscal por parte dos Estados, acabam sendo desviados da educação básica, por um lado e, por outro, que o investimento realizado no ensino superior, tradicionalmente ocupado por setores da sociedade com maior poder aquisitivo, se constituiria em um entrave para a melhor distribuição de oportunidades neste nível de ensino. Em

razão dos referidos argumentos, propõem então os consultores do Banco Mundial, nesse mesmo documento, uma maior diferenciação entre as universidades, isto é, a implementação de uma rede pós-secundária que atenda mais diretamente às demandas do mercado:

El modelo tradicional de universidad europea de investigación, con sus programas en un solo nivel, ha demostrado ser costoso y poco apropiado para satisfacer las múltiples demandas del desarrollo económico y social, al igual que las necesidades de aprendizaje de un estudiantado más diverso. La introducción de una mayor diferenciación en la enseñanza superior, es decir, **la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas**, puede contribuir a satisfacer la demanda cada vez mayor de educación pos secundaria y hacer que los sistemas de enseñanza se adecuen mejor a las necesidades del mercado de trabajo (p. 31, grifos meus).

A partir daí, é possível compreender, razoavelmente, a grande expansão das IES particulares em todo o Brasil. E este movimento de expansão também atingiria o Estado de Santa Catarina. E é a partir disso que as Instituições do Sistema ACAFE entram em processo de estagnação ou até mesmo de refluxo.

Por esta breve passagem pelos aspectos mais gerais das políticas públicas econômicas e educacionais brasileiras em aparente interconexão com as recomendações de organismos internacionais, percebe-se, a partir de meados da década atual, que se inicia um processo de mudança nas falas e escritos quanto a uma acentuação no emprego de diversos termos que aludem ao caráter público, ou mesmo à finalidade pública das IES de cariz comunitário. Isto vai se dar também no que diz respeito às IES ACAFE, e pode ser explicado pelo aumento da concorrência na oferta de serviços educacionais em nível superior na região onde está assentada cada uma das instituições (Gráfico 1, p. 169).

Filiações contraditórias: as IES municipais ACAFE no limbo entre o público e o privado

Situar as IES ACAFE dentro de uma categoria administrativa não é tarefa fácil. A indefinição quanto à natureza jurídica das Fundações Catarinenses de Ensino Superior em suas contradições pode ser vista em suas múltiplas categorizações administrativas que se apresentam de forma diversa, dependendo das instituições pelas quais são categorizadas ou estão afiliadas. Também aparecem elas com distintas naturezas jurídicas segundo registro no MEC (BRASIL/MEC, 2009). O quadro a seguir é revelador dessas contradições:

Quadro 5: Organização acadêmica das “Universidades” do Sistema ACAFE por categoria administrativa em distintas instituições

Instituição	Organização acadêmica	Categoria Administrativa no INEP	Natureza jurídica no MEC	Categoria Administrativa no CRUB	Filiações
UNIDAVI	Centro Universitário	Privada	Direito privado – sem fins lucrativos – fundação	Sem vínculo com o CRUB	SINEPE
UNESC	Universidade	Municipal	Direito público interno – Municipal da administração indireta – fundação	Comunitária	ABRUEM ABRUC CRUB SINEPE
UNISUL	Universidade	Municipal	Direito privado – sem fins lucrativos – fundação	Municipal	ABMES ABRUEM ABRUC CRUB SINEPE

UNOCHAPECÓ	Universidade	Privada	Direito público interno – Municipal da administração indireta – fundação	Sem vínculo com o CRUB	ABRUEM ABRUC SINEPE
UNIVILLE	Universidade	Privada	Direito privado – sem fins lucrativos – fundação	Comunitária	ABRUC CRUB SINEPE
UnC	Universidade	Privada	Direito público interno – Municipal da administração indireta – fundação	Municipal	ABRUEM CRUB, SINEPE
UNOESC	Universidade	Privada	Direito público interno – Municipal da administração indireta – fundação	Municipal	ABRUEM CRUB SINEPE
UNIPLAC	Universidade	Privada	Direito privado – sem fins lucrativos – fundação	Municipal	ABRUEM ABRUC CRUB SINEPE
UNIVALI	Universidade	Privada	Direito privado – sem fins lucrativos – fundação	Municipal	ABRUEM ABRUC CRUB SINEPE

Fontes: ABRUEM (2009), INEP (2009), ABRUC (2009), SINEPE (2009), CRUB (2009), ABMES (2009), MEC (2009). (Organizado pelo autor).

Com efeito, se levarmos em conta, conforme já anunciado anteriormente, que todas estas Instituições foram criadas por leis municipais, é dúvida candente o porquê de elas se apresentarem com tamanho contraste, quanto às suas naturezas jurídicas, se comparadas entre si.

Caberia neste quesito uma investigação particular que os limites disponíveis para a realização desta tese não possibilitou. Entretanto, é possível o levantamento de algumas questões e a formulação de algumas hipóteses necessárias de serem investigadas.

Em primeiro lugar, e observando o quadro anterior, é digno de questão o porquê duas universidades, embora apareçam com suas categorias administrativas como municipais nos registros do INEP (UNESC e UNISUL), ao tempo que as mesmas, já nos registros do MEC, aparecem com distintas naturezas jurídicas: de Direito público interno, Municipal da administração indireta e fundação (a UNESC); e de Direito privado, sem fins lucrativos e fundação (a UNISUL). Se observarmos, por sua vez, como estas se encontram registradas no CRUB, a UNESC aparece como Comunitária, enquanto a UNISUL é apresentada como Municipal. Com relação às demais, note-se que todas aparecem como privadas no INEP, ao tempo que no MEC elas variam quanto à caracterização de sua natureza jurídica entre de Direito público interno, Municipal da administração indireta e fundação (UNOESC, UnC e UNOCHAPECÓ) e de Direito privado, sem fins lucrativos e fundação (UNIVALI, UNIPLAC, UNIVILLE, UNISUL e UNIDAVI). Note-se ainda que o CRUB alude a duas delas como comunitárias (UNESC e UNIVILLE), enquanto o MEC e o INEP em nenhum momento utilizam esta categorização para fazer referência a qualquer uma delas; simplesmente no MEC e no INEP o termo “comunitário” não é utilizado para nenhuma delas. Já o CRUB diferencia de suas afiliadas aquelas pertencentes à categoria administrativa de caráter municipal (UNOESC, UnC, UNIVALI, UNIPLAC e UNISUL) daquelas de caráter comunitário (UNIVILLE e UNESC).

O ponto alto desta questão, entretanto, reside no fato curioso de que duas delas (UNESC, UNOCHAPECÓ), apesar de serem registradas no MEC como de Direito público municipal, também são, ao mesmo tempo, filiadas à ABRUC. Interessante ainda é que, apesar de aquelas terem a sua origem pública decorrente do fato de terem sido criadas por Lei municipal, assim como as demais, e aparecerem contraditória-

mente no MEC como de Direito privado (UNIPLAC, UNIVALI, UNIVILLE, UNISUL), também são filiadas à ABRUC.

Mas o que seria o “comunitário”? O adjetivo “comunitário” deriva do substantivo “comunidade”. E referindo-se ao termo “comunidade”, Abbagnano (1998, p. 162) esclarece que

este significado foi sofrendo transformações, até assumir o uso corrente na sociologia contemporânea, de distinção entre relações sociais de tipo local e relações de tipo cosmopolita, distinção esta puramente descritiva entre comportamentos vinculados à comunidade restrita em que se vive e comportamentos orientados ou abertos para uma sociedade mais ampla.

É digno de nota nesta observação do autor o aspecto formal do uso do significado de “comunitário”, de maneira que a distinção entre o local e o cosmopolita tem o caráter de uma instrumentalização meramente descritiva. Isto é, no plano concreto, o significado, com características genéricas e imprecisas, não resiste sequer à ideia de que o *comunitário* possa ser, conforme a definição de Houaiss (2009, p. 509):

Estado ou qualidade das coisas materiais ou das noções abstratas comuns a diversos indivíduos; comunhão. Concordância, concerto, harmonia. [...] Conjunto de habitantes de um mesmo Estado ou qualquer grupo social cujos elementos vivam numa dada área, sob um governo comum e irmanados por um mesmo legado cultural e histórico. [...] População que vive num dado lugar ou região, geralmente, ligada por interesses comuns.

Para contrastar estas definições de Houaiss, vejamos agora a síntese realizada por Frantz e Silva (apud Schmidt e Campis, 2009, p. 23) quanto ao que marca distintivamente as Universidades Comunitárias das demais:

a) sua criação foi impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil e, em alguns casos, de órgãos públicos, a quem pertence o patrimônio (mantenedora);

- b) não têm fins lucrativos, sendo os resultados econômicos reinvestidos na própria universidade;
- c) têm profunda inserção na comunidade regional, interagindo com os seus diversos segmentos;
- d) os órgãos deliberativos superiores são integrados por representantes dos diversos segmentos da comunidade acadêmica (professores, estudantes e técnicos administrativos) e da comunidade regional;
- e) os dirigentes (Reitoria) são professores da universidade, eleitos pela comunidade acadêmica e por representantes da comunidade regional;
- f) a forma jurídica da mantenedora é a de fundação de direito privado, de associação ou de sociedade civil;
- g) o controle administrativo e da gestão financeira é feito pela mantenedora;
- h) o patrimônio, em caso de encerramento das atividades, é destinado a uma instituição congênere.

As universidades comunitárias em sentido estrito distinguem-se, pois, nitidamente das instituições de ensino superior privadas em vários aspectos, como a inexistência de fins lucrativos, a gestão democrática, a transparência administrativo-financeira, o controle social, a prestação de contas à sociedade e ao poder público e a ênfase no desenvolvimento regional.

Em pesquisa que deu origem à sua tese, Bittar (1999) apresenta uma visão diferenciada. A autora demarca claramente, baseada em estudo empírico e histórico, que as universidades comunitárias possuem um conjunto de traços comuns:

Surgidas no bojo da chamada crise de identidade da universidade brasileira, as instituições comunitárias procuraram agregar-se tendo em vista a construção de sua própria identidade. Para tanto, a necessidade de se afastarem do

segmento privado empresarial torna-se um imperativo, visto que este representa objetivos e interesses nem sempre compatíveis com os das comunitárias. Com o intuito de defender as suas próprias reivindicações, especialmente no que diz respeito à relação com os órgãos governamentais educacionais, o segmento comunitário funda a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias. A maior bandeira da entidade consiste em disseminar, por meio de encontros acadêmicos e da criação de um jornal, a ideia de que o grupo composto por trinta e duas universidades em todo o Brasil possui uma proposta alternativa de ensino superior: são instituições que nasceram de grupos religiosos ou da própria comunidade, com experiências acumuladas no campo do ensino (infantil, fundamental e médio), entidades filantrópicas sem fins lucrativos cujas receitas devem reverter em favor de sua própria finalidade: a educação.

Neste estudo de Bittar, publicado apenas três anos antes de Frantz e Silva (2002), as IES ACAFE ainda não são contempladas como instituições comunitárias. Isto porque até esse período as IES ACAFE ainda não faziam parte da ABRUC, centro da atenção dos estudos da autora. São somente 32 as Universidades afiliadas à ABRUC até o ano de 1999, e no quadro exibido pela autora nenhuma delas pertencente à ACAFE. Notadamente, é somente posterior ao ingresso no terceiro milênio que algumas das IES ACAFE filiam-se à ABRUC (vide Quadro 5, p. 149), justamente no momento em que o Sistema dava os seus primeiros sinais de crise. Em resumo, o estudo de Bittar apenas aponta como de perfil comunitário as instituições confessionais e não confessionais que nitidamente brotaram de iniciativas de setores da sociedade civil e não da sociedade política, isto é, que não tendo sido instituídas por Lei, obtiveram autorização pública para atuar no setor de prestação de serviços educacionais. Essas IES comunitárias, portanto, se assemelhariam a qualquer uma das empresas nas áreas da comunicação que, sob concessão pública, assumem serviços eminentemente de utilidade pública de primeira ordem.

Avançando nesta questão das filiações contraditórias das IES ACA-

FE, chama a atenção o fato de elas estarem vinculadas ao Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Santa Catarina – SINEPE. Se aparentemente esta filiação não faz sentido em um plano formal, já que as Fundações ACAFE têm as suas origens públicas, certamente do ponto de vista prático, tal condição assume outra face.

Ocorre que o vínculo trabalhista entre as instituições contratantes e os professores contratados dá-se através do regime celetista. As normas que regulam essa relação se dão mediante Convenções Coletivas de Trabalho – CCT, e que são resultantes de um acordo firmado entre os sindicatos representantes da categoria para uma determinada região (os diversos SINPROS) e o sindicato patronal representante dos interesses das empresas particulares em educação (o SINEPE). Em Santa Catarina adotou-se um sindicato patronal como mediador dessa relação trabalhista. Desse modo, essa relação tomou a forma de uma negociação como se fossem as mencionadas instituições de caráter eminentemente privado, já que representadas por um sindicato patronal de estabelecimentos de ensino particulares. Bem poderiam ter sido representadas pela ACAFE, que, apesar de também ser uma associação de caráter privado, ao menos o grupo que a comanda tem alguma experiência no manejo com o ensino superior; muito embora a visão de universidade que predomina no seu interior, grosso modo, possua similitude ideológica com a do SINEPE.

Esta primeira explicação apenas representa, a nosso ver, uma saída prática dos grupos à frente do controle das fundações municipais, com vistas a enfatizar seu pretensão caráter privado. O movimento mais recente empreendido por esses grupos no sentido da privatização definitiva das IES ACAFE vem sendo o de enquadrá-las na categoria de Instituições Públicas Não-estatais. Esse movimento pode ser visto através do Projeto de Lei aprovado em reunião do COMUNG e da ACAFE em 3 de abril de 2009 (COMUNG/ACAFE, 2009), e que deverá ser objeto de exame e votação no Congresso Nacional em futuro próximo.

Essas duas entidades representantes dos interesses das IES Comu-

nitárias Gaúchas (COMUNG) e das IES Municipais Catarinenses (ACAFE) vêm empreendendo um esforço no sentido de enquadrarem-se dentro de uma categoria distinta das OSCIP e das Fundações Estatais de direito privado, a saber, Públicas Não-estatais. Certamente tarefa mais fácil, porém não menos complexa, seria tal inclusão das Comunitárias gaúchas neste dispositivo. Entretanto, desafio mais complexo seria o esforço do enquadramento das Fundações Municipais ACAFE nessa mesma classificação, já que elas são indubitavelmente de caráter estatal da administração indireta porque criadas por Lei Municipal. Aliás, é dessa forma que elas são vistas, por exemplo, se levarmos em conta a Lei nº 0227/03, de 1º de julho de 2003, que autoriza a transação entre, de um lado, o município de Iomerê e, de outro, o município de Videira e a FEMARP, tendo por objeto os imóveis desta localizados no município de Iomerê. Assim expressa o preâmbulo da Lei e o Caput do Art. 1º:

O PREFEITO MUNICIPAL DE IOMERÊ,

Faço saber que a Câmara de Vereadores do Município de Iomerê aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Para prevenir e pôr fim aos atuais e possíveis litígios, concernentes à transferência ou não *ope legis* da **propriedade dos bens imóveis públicos municipais da administração indireta**, titulados em nome da fundação pública municipal de Videira, Fundação Educacional Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe – FEMARP, situados no ex-distrito de Iomerê, em razão do desmembramento territorial com a criação do município de igual nome; e, ainda, para que a mesma Fundação e ambos os municípios possam se unir no mesmo propósito de buscar a melhoria e expansão do ensino superior local, de modo a proporcionar aos seus atuais e futuros estudantes melhores condições de formação profissional de nível superior (grifos meus).

Dessa forma, o Prefeito de Iomerê, na ocasião o Sr. Aujocir Zago, nos termos da lei, dispôs sobre matéria que não põe dúvidas quanto à propriedade do bem imóvel. Com efeito, o município de Iomerê, com a

sua emancipação, até então um distrito do município de Videira, nesse documento (Iomerê, 2003) reivindica a transferência do imóvel territorial para o novo município, enfatizando o caráter público da administração indireta da Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe – FEMARP. Tal documento não deixa dúvidas: as Fundações ACAFE possuem uma natureza distinta das Comunitárias Gaúchas. Se estas últimas têm origem em iniciativas promovidas e levadas a cabo pela sociedade civil com o aval do Poder Público, as primeiras, por sua vez, muito embora suas origens sejam provenientes das pressões exercidas pela sociedade civil, foram levadas a termo, de fato, por atos dos executivos e legislativos municipais, caracterizando-as como instituições eminentemente públicas da administração indireta.

Esta questão é muito importante, considerando-se que a própria legislação seria precária, com vistas a uma classificação satisfatória das IES brasileiras, se levarmos em conta os reclamos dos membros da ABRUC, em especial as que se pretendem comunitárias. Ao que parece, a classificação apresentada por Steiner (2006, p. 329), é mais razoável no que diz respeito aos aspectos concretos relativos aos vínculos reais das instituições com os entes que lhes deram origem:

- Instituições públicas – podem ser caracterizadas como federais, estaduais e municipais; podem ser de direito público ou de direito privado.
- Instituições privadas Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas – quando não visam a lucros e são geridas por pessoas físicas ou jurídicas de caráter comunitário.
- Instituições particulares (empresariais).

De acordo com essa classificação, as instituições ACAFE seriam enquadradas no primeiro item, e as pertencentes ao COMUNG, por sua vez, se enquadrariam no segundo item. Até porque o próprio Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, com relação à ACAFE, assim o reconheceu na Resolução 03/97/CEE/SC, conforme o deliberado em

seção plenária do dia 25 de fevereiro de 1997, e que ficou redigida desta forma:

O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, no uso de suas atribuições, de acordo com o inciso XII do artigo 10, do Regimento Interno deste Conselho e o deliberado na Sessão Plenária do dia 25 de fevereiro de 1997,

RESOLVE:

Art. 1º Com base na interpretação sistemática do artigo 242 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Conselho Estadual de Educação considera que **as instituições de ensino Superior do sistema fundacional Catarinense, se enquadram no inciso II do artigo 17 da Lei n. 9394/96** (grifos meus).

Vejamos então o que diz o art. 17, e seu inciso II, da Lei 9394/96, conforme o citado na resolução acima:

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I – as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II – as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III – as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV – os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente (grifos meus).

Como visto acima, a legislação federal não deixa alternativas. Para que as IES municipais ACAFE permanecessem sob a fiscalização da esfera estadual, através do CEE/SC como regulador do Sistema Estadual

de Ensino, deveriam elas assumir o seu caráter público, o que garantiria a sua permanência no art. 17 da Lei 9394/96. Em outras palavras, assumissem elas o seu caráter privado, passariam à esfera do Sistema Federal de Ensino, ficando assim sob a fiscalização do MEC, mais particularmente por sua Secretaria de Educação Superior – SESU, segundo o art. 16 da Lei 9394/96. Desse modo, e em síntese, é possível afirmar então que a única identidade que guardaria alguma relação entre a ACAFE e o COMUNG, além do ensino pago, é claro, seria a ideia formal e abstrata de “comunitário”, já que as primeiras são públicas e as segundas privadas.

Ora, o termo comunitário é abstrato porque permitiria a inclusão de quaisquer universidades públicas, com algumas restrições, dentro do conjunto de características distintivas formuladas por Frantz e Silva. Em outros termos, é possível afirmar também que as IES públicas de direito público também apresentam as seguintes características de cunho comunitário:

a) sua criação foi impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil e, em alguns casos, de órgãos públicos, a quem pertence o patrimônio (mantenedora). Neste caso, todas as IES públicas se enquadrariam no aspecto de que teriam sido impulsionadas pelos órgãos públicos a quem pertence o seu patrimônio e, também, possuem “mantenedoras”, no caso o próprio Estado, responsável pela dotação patrimonial e orçamentária;

b) não têm fins lucrativos, sendo os resultados econômicos reinvestidos na própria universidade. Aqui as IES públicas se distinguiriam pelo fato da gratuidade dos serviços, muito embora a existência das Fundações ditas de amparo no interior destas, mas que, da mesma forma, seus resultados econômicos devem ser reinvestidos na própria universidade;

c) têm profunda inserção na comunidade regional, interagindo com os seus diversos segmentos. Isto serviria perfeitamente para uma associação com as IES Estaduais, que, da mesma forma, alegam a sua profunda inserção na comunidade regional;

d) os órgãos deliberativos superiores são integrados por representantes dos diversos segmentos da comunidade acadêmica (professores, estudantes e técnicos administrativos) e da comunidade regional. O mesmo serve para as IES Federais e Estaduais;

e) os dirigentes (Reitoria) são professores da universidade, eleitos pela comunidade acadêmica e por representantes da comunidade regional; o mesmo ocorre nas IES públicas Estaduais e Federais;

f) a categoria jurídica da mantenedora é a de fundação de direito privado, de associação ou de sociedade civil. Esta forma destoa das IES de direito público;

g) o controle administrativo e da gestão financeira é feito pela mantenedora. A UFSCar também possui uma mantenedora (Sguissardi, 1993);

h) o patrimônio, em caso de encerramento das atividades, é destinado a uma instituição congênere. Ou retorna à decisão do Poder Público, como, por exemplo, é o caso da UnC/Mafra, que no Art. 48 de seus Estatutos diz: "Em caso de extinção da Instituição, seu patrimônio será incorporado a uma entidade congênere, a critério do Poder Público do Município de Mafra".

Também seriam aplicáveis às IES públicas os argumentos de Frantz e Silva (*Apud* Schmidt e Campis, 2009, p. 23) de que "as universidades comunitárias em sentido estrito distinguem-se, pois, nitidamente das instituições de ensino superior privadas em vários aspectos, como a inexistência de fins lucrativos, a gestão democrática, a transparência administrativo-financeira, o controle social, a prestação de contas à sociedade e ao poder público e a ênfase no desenvolvimento regional". Apesar de que, o último quesito, "desenvolvimento regional", também sofre do estigma da imprecisão. Como então conceituar o Regional?

É fato, por exemplo, referir-se ao Sul do Brasil como região Sul. Definição mais imprecisa é a que delimita o Cone Sul como uma região compreendida pelo Uruguai, Chile e Argentina (a mais corrente), também existindo as que incluem o Paraguai e a região Sul do Brasil nesta

definição. Finalmente, existe uma classificação que acrescenta o Brasil como um todo à região dos países mencionados. Inclusive, na Europa é comum o emprego da expressão “Região da América do Sul”, para fazer referência a todo continente Sul Americano.

Como vimos, da mesma forma que o termo “comunitário”, o termo “regional” carece de substância que lhe qualifique com maior precisão, isto é, sem o emprego de algum substantivo concreto que lhe dê consistência (região de Lages, região vinícola, comunidade católica, comunidade protestante, etc, etc, etc...). Sendo assim, soa no mínimo duvidoso fazer menção a uma IES como comunitária. É isto que se despreende da manifestação de Cunha (*Apud* Velho, p. 78):

Ora, chamar uma universidade de comunitária é um contra senso. Diferentemente da comunidade, que busca o particular, a autoreferência e a pertinência discriminada, a universidade só pode buscar o universal, a hetero-referência e a adesão voluntária, independente de crença, etnia, convicção político-ideológica ou local de moradia, elementos estes importantes para assentar as relações comunitárias propriamente ditas

Mas o fato é que o termo “comunitário” tem cada vez mais obtido aceitação da sociedade. Tanto o é, que a LDB, Lei 9.394/96, trazia originalmente em seu inciso II do Art. 20 o seguinte texto para a finalidade de definição dessas instituições:

Comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade.

Mais tarde a Lei Federal nº 11.183, de 5 de outubro de 2005, alteraria esta definição, modificando o inciso II do Art. 20, de maneira que o texto passaria à seguinte redação:

Comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por

grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas **de pais**, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade (grifos meus).

Note-se que ao texto original seria acrescida a possibilidade da existência legal de cooperativas de pais. Finalmente, a Lei 12.020, de 27 de agosto de 2009, alteraria mais uma vez este artigo e seu respectivo inciso para a forma que está hoje (2010) em vigor:

Comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade

Nesta última versão, a alteração reside na possibilidade de organizar cooperativas educacionais se estender para além do protagonismo de pais, alunos e professores. De qualquer forma, o que interessa aqui é que, diante de qualquer uma das definições, não se enquadram as IES municipais ACAFE. Mas é importante observar o fato inegável da existência de um movimento empreendido no sentido de realizar uma transposição forçada, desde os primeiros anos do terceiro milênio, do uso relativo empregado pelas instituições gaúchas, para a realidade das IES fundacionais públicas municipais catarinenses. Nesse sentido, pode ser considerada ainda insuficiente a classificação proposta por Steiner, vista anteriormente, a qual poderia ser aperfeiçoada para a seguinte forma:

- Instituições públicas – Podem ser caracterizadas como federais, estaduais e municipais; podem ser de direito público (mantidas integralmente pelo Poder Público) ou de direito privado (mantidas parcialmente pelo Poder Público).
- Instituições privadas Filantrópicas – quando necessitam superávit, que deve ser reinvestido nas atividades meio e fins da instituição, e são geridas por pessoas físicas ou jurídicas de caráter associativo privado.

- Instituições particulares (empresariais) – quando auferem lucro aos seus proprietários.

Ora, é de supor-se que uma universidade pública, nas atuais condições para a realidade brasileira, não necessita de lucros e este não deve ser o seu objetivo. Subsidiada a fundo perdido pelo Estado, esta deve ter, obviamente, seu balanço fechado em bases de equilíbrio entre débito e crédito. Já as instituições filantrópicas, muito embora não objetivem o lucro como forma de auferir dividendos a um determinado grupo privado de investidores, o fato é que necessitam possuir a receita maior que a despesa, de forma que possam reinvestir o resultado do capital inicial empregado em cada exercício em alternativas de expansão e melhoramento de suas atividade fins. Desse modo, o termo mais correto, em lugar de lucro, deve ser o de superávit, mais próprio para referir-se a uma instituição que se pretende não lucrativa em relação àquelas de caráter estritamente mercantil.

Entretanto, e no limite, por mais que se tente enfatizar o caráter não mercantil de tais instituições, a verdade é que estas, por dependerem preponderantemente das anuidades de alunos para o provimento de recursos que subsidiem o funcionamento da “organização”, terminam por ter que obedecer às regras comuns às IES particulares. Em outras palavras, elas devem adotar estratégias de mercado no sentido de atrair e manter alunos-clientes, reduzindo custos e otimizando recursos de maneira que se torne mais “competitiva” no crescente e disputado cenário educacional brasileiro.

Anteriormente mencionei a ocorrência de um movimento de “suavização” nas falas dos dirigentes quanto ao caráter privado das IES ACAFE a partir de meados da década atual (2001-2010), o que, de uma forma mais ampla, se insere na dinâmica de conformação das universidades comunitárias às leis que regem o mercado em toda a sua amplitude. Isto, de certo modo, pode ser melhor compreendido no interior de um movimento que já vinha sendo anteriormente empreendido pelas comunitárias “clássicas” gaúchas e outras confessionais no Brasil desde os anos de 1990, que é assim explicado por Bittar (2000, p. 2):

Com o intuito de diferenciarem-se das universidades de corte empresarial e, ao mesmo tempo, garantir o acesso às verbas governamentais, o segmento das universidades comunitárias trata, a partir dos anos de 1990, período importante para o setor privado de ensino superior que vivia o auge de sua expansão, de se afastarem da Associação das Universidades Particulares – ANUP, constituindo doravante a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC.

Em outro trabalho, Araújo e Bittar (2007), todavia, tentam retirar as instituições comunitárias do movimento de expansão mercantilista das universidades privadas ocorrido na década de 1990:

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2005, o Brasil conta com 2165 instituições de educação superior, sendo 231 públicas e 1934 privadas. Estas se subdividem em 1520 privadas empresariais e 414 privadas comunitárias, confessionais e filantrópicas, das quais apenas 52 são filiadas à ABRUC (INEP, 2005; ABRUC, 2005). Da análise desses dados, pode-se inferir que a expansão do sistema de educação superior ocorreu pela via privada empresarial e que as IES privadas comunitárias, confessionais e filantrópicas propriamente ditas representam uma pequena parcela, a menor, do dito sistema. Isto significa que a forte expansão do setor na década de 1990 é resultado de uma política mercantilista para a educação superior, vista como um bem de consumo, e que dela não participou o setor comunitário e nem o confessional (p. 2).

Como contraponto à referida observação dos autores, é possível verificar-se o vertiginoso aumento no número de professores (Anexo E, p. 357) e ainda no número de alunos matriculados (Anexo G, p. 361) nas IES ACADEMIA. Tais índices, indubitavelmente, indicam que da mesma forma que houve uma forte expansão das IES particulares, o mesmo também ocorreu com as fundacionais “comunitárias” em Santa Catarina no período, muito embora algumas delas tenham estagnado ou entrado em refluxo a partir de 2006.

Entretanto, em Santa Catarina o movimento comunitarista somente começará a ganhar força no limiar do terceiro milênio. Cabe aqui uma observação: ao que parece, nem todas as IES ACAFE se entendem como instituições comunitárias. Três delas (UNIDAVI, UnC e UNOESC), apesar de terem a mesma origem pública como as demais, até o momento da realização desta pesquisa não possuíam vínculo com a ABRUC.

Diferentemente das comunitárias gaúchas, as instituições catarinenses apresentam outra face quanto ao problema da sua natureza jurídica. É que diante do novo ordenamento jurídico, a partir da Carta Magna de 1988, segundo Cimadon (2004), referindo-se à natureza das Fundações de Ensino Superior Catarinense instituídas por lei municipal:

Não há nitidez entre os limites do poder público e privado. [...] A diferença é importante, porque tem interferência na aplicação e na interpretação do Direito. Assim, na administração indireta, assume relevância a definição da natureza, porque envolve consequências de várias ordens. Não há dúvida, os fins públicos são distintos dos privados e, portanto, suas relações jurídicas são diferentes. São evidentes as dificuldades para separar o público do privado, como se fossem categorias opostas (p. 1).

Cabe também ressaltar que, do ponto de vista do contrato jurídico firmado entre essas instituições fundacionais e os poderes públicos municipais, na forma das leis orgânicas dos respectivos municípios aos quais estão vinculadas, pode-se notar a presença, no texto dessas leis, da alocação de recursos públicos oriundos da receita anual de tais municípios para as referidas Fundações, que variam entre 3% e 7% da receita dos tributos municipais destinados à educação em um único exercício.

A polêmica acima descrita abre espaço para questões relativas a possíveis discrepâncias entre os objetivos proclamados nos textos das leis dos municípios sedes das Fundações e seus objetivos, decorrentes da interpretação quanto à natureza jurídica das Fundações – se públicas ou privadas. Isto é, o “imbróglio” da multiplicidade de possibilidades interpretativas do texto das leis, resultante do contrato jurídico

firmado entre o Poder Público e essas Fundações, acabou abrindo “brechas” quando da elaboração dos seus Estatutos. A essência dessas Fundações é a sua própria contradição. Pode estar aí a explicação da permanência de determinados grupos ou pessoas na sua gestão, desde sua fundação até os dias atuais, (re)afirmando a defesa do modelo privatista da educação, em particular, e mesmo do Estado, em geral, sem se descuidarem evidentemente de direcionarem a relevância do papel das Universidades ao encontro das demandas produtivistas do capital privado. Este movimento é detectado em uma síntese de Santos (2003, p. 200):

Deve ter-se presente que, ao contrário do que fazem crer os relatórios oficiais, nacionais e internacionais, a questão da relevância econômica, social e política da universidade, tal como foi levantada a partir dos anos sessenta, incluiu vertentes muito diversas e discrepantes. O amalgamento destas em palavras de ordem abstractas (sic), como, por exemplo, o apelo à “inserção da universidade na comunidade”, facilitou todos os reducionismos, e a verdade é que esta palavra de ordem significa, nos relatórios de hoje, pouco mais que as relações entre a universidade e a indústria ou entre a universidade e a economia.

Apesar do eventual provimento com recursos públicos, essas instituições, cujas origens são públicas, já que criadas por Lei Municipal, contraditoriamente e até recentemente sempre assumiram uma face de caráter privado. E aqui cabe uma pergunta: que princípios fundamentam a possibilidade de um ente público ser gestado sob uma doutrina do direito privado, uma vez que, mesmo no caso da administração indireta, diz Andrade (2003, p. 7), “tudo deve ser submetido aos princípios gerais da administração pública, quais sejam: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência”?

E Andrade continua, ainda no mesmo artigo, a despeito da UNISUL, que é o foco central de sua análise, mas que poderia ser generalizado, para mais ou para menos, haja vista as demais Fundações

do Sistema ACAFE, exceto a UDESC e o IELUSC, também terem sido criadas por Lei municipal. Diz ele:

O processo para escapar da fiscalização pública é muito simples. [...] Por força da Constituição e da Lei que a criou, a UNISUL é uma fundação municipal. Portanto, obrigatoriamente, sua administração deveria se submeter à fiscalização do Prefeito, da Câmara de Vereadores, do Tribunal de Contas e do Ministério Público. Todos os funcionários e professores deveriam ser contratados por concurso público, todas as compras e obras realizadas deveriam ser efetuadas mediante licitação, o reitor e os pró-reitores não poderiam contratar parentes, e, enfim, tudo deveria funcionar como na administração pública. Mas não funciona, e todos permanecem silenciosos. O processo inicia na retórica e na ficção jurídica. Argumentam que esta fundação pública possui 'personalidade jurídica de direito privado'. Palavras bonitas, que se apresentam com força de autoridade, mas, de fato, nada significam. [...] Mas se criada pelo poder público, necessariamente, é a de uma fundação pública. E ponto. Ou possui outro dono? Mas os argumentos pegaram, e todos, em um passe de mágica, a entendem com uma 'personalidade' privada e, com isto, deixam-na em mãos privadas. E o curioso é que a UNISUL padece de uma patologia, dupla personalidade, pois, quando se trata de buscar dinheiro, incentivo e isenções, ela se apresenta como pública. Mas, quando se trata de prestar contas à sociedade, de gastar e de empregar, ela se diz privada. Às vezes ela é do povo: para pegar dinheiro. Às vezes ela é privada: para gastá-lo (p. 7).

Frantz & Silva (2005, p. 17), apesar de terem focado seus estudos nas universidades comunitárias gaúchas, argumentam serem estas universidades uma "ampliação da esfera pública". Porém, parece ocorrer o oposto: tais Fundações, pelo menos na particularidade de Santa Catarina, parecem mais uma necessidade histórica do capital regional pelo controle da esfera pública pelo privado do que, propriamente, uma ampliação do conceito da esfera pública.

Desse modo, parece, ainda, que o imbróglio que se instalou no plano hermenêutico da natureza jurídica do vínculo dessas Fundações com os municípios é decorrente da agenda de organismos internacionais do período, e que acabou fazendo coro com a necessidade de manutenção dos interesses estratégicos das oligarquias regionais em consonância com o capital financeiro nacional e internacional. Supõe-se ainda serem pertinentes, como aportes para o entendimento da atualidade, os argumentos de Germano (1994), segundo os quais,

apesar da constante valorização da educação escolar, no nível do discurso, o Estado esbarra, em primeiro lugar, num limite de ordem material: a escassez de verbas para a educação pública. Isso acontece porque [...] o Estado emprega o montante de recursos sob a sua responsabilidade em setores diretamente vinculados à acumulação de capital. Esta é a sua prioridade real, a qual, por sua vez, aponta no sentido da privatização do ensino (p. 104).

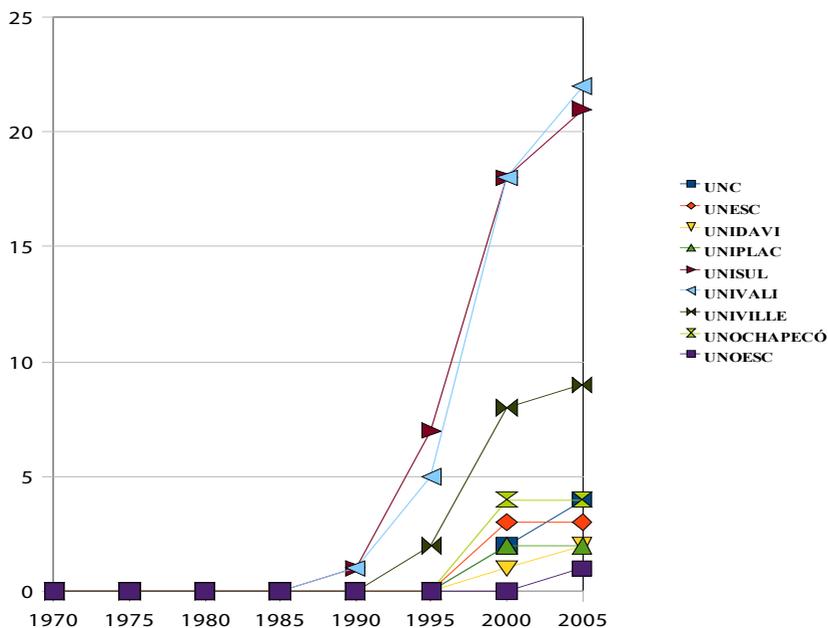
Notadamente, esta assertiva de Germano parece aprofundar as avaliações de Thomé (2003), Hawerth (1999) e Pegoraro (2006), as quais vimos anteriormente, e que permanecem na descrição fenomenológica do ocaso do Estado-docente gerado por uma suposta quebra em sua capacidade de financiamento das demandas sociais, denominadas pelos tecnocratas como “custo Brasil”. Isto é, enquanto os trabalhos de Auras (1991), Velho (2003) e, de alguma forma, o de Valle (1996) nos dão algumas pistas para a captura do fenômeno em suas múltiplas determinações, os anteriores permanecem em suas aparências como efeito e não inseridos dentro de uma ordem causal que considere a sua explicação como dependente de sua inserção em perspectiva de totalidade.

O Sistema Fundacional Catarinense: da expansão à crise

Até os últimos anos da década de 1990, associava-se a ideia de ensino superior em Santa Catarina à expansão do Sistema Fundacional ACADEMIA. Ou seja, a expansão do ensino superior em Santa Catarina desde os anos de 1960 era correlacionada à expansão da oferta de serviços educacionais pelas fundações educacionais criadas por lei municipal. Isto pode ser verificado não só nos números consolidados no aumento das matrículas nessas instituições, e no aumento da demanda paralela no número de professores, bem como verificou-se uma grande expansão física do referido Sistema. Muitas dessas fundações saltaram da condição de faculdades e/ou estabelecimentos isolados, para a de universidade a partir dos anos de 1980; havia, de fato, condições concretas para que esta expansão ocorresse: a necessidade dos setores produtivos e de serviços da economia catarinense por força de trabalho mais qualificada, a existência de uma forte demanda reprimida nas diversas regiões do interior do Estado em razão de que até o início dos anos de 1960 havia pouca oferta de vagas na distante capital do Estado situada no litoral, e a inexistência de concorrência de outras IES até meados da década de 1990 nas regiões onde foram erigidas essas fundações.

O exame da bibliografia que aborda o Sistema Fundacional Catarinense demonstrou que, até o início dos anos de 2000, havia nesses trabalhos a firme convicção quanto ao sucesso na expansão de tal modelo. O que se pode verificar, entretanto, é que a partir do final da década de 1990, e em meio ao Governo Fernando Henrique Cardoso, como visto anteriormente, um grande contingente de novas IES obtiveram autorização para funcionarem em Santa Catarina, bem como de resto no Brasil. Assim, Santa Catarina assiste a uma enorme expansão do setor particular na oferta de ensino superior, conforme indica o gráfico a seguir, aumentando, dessa maneira, a concorrência nas diversas regiões do Estado.

Gráfico 1: Aparecimento/evolução da concorrência no sistema de educação superior catarinense (por número de aparecimento de concorrentes na região do polo geoescolar da Instituição, sendo que o eixo das ordenadas representa a quantidade de concorrentes e o eixo das abscissas representa a evolução ao longo dos anos)

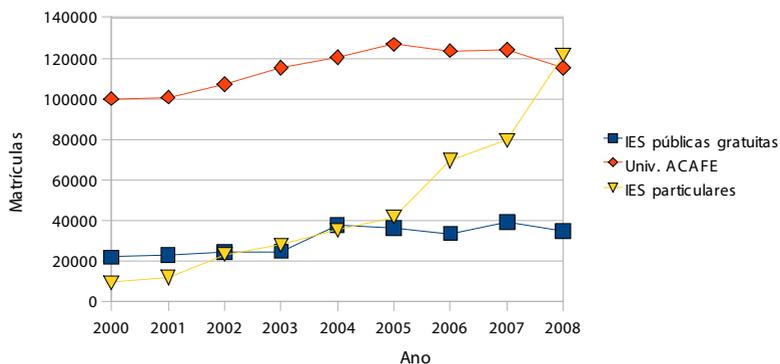


Fonte: Inep (organizado pelo autor).

O gráfico anterior, em contraste com as Tabelas 2 (p. 276) e 5 (p. 359), demonstra, nos dois extremos, que as instituições que enfrentaram maior concorrência em suas regiões (UNISUL e UNIVALI), até o ano de 2005, foram justamente aquelas nas quais maior impacto houve na diminuição de matrículas e a conseqüente demissão de professores. Contrariamente, e no outro extremo, temos a UNOESC como a que menor concorrência sofreu nas regiões de localização de seus campi. Desse modo, e não sem razão, foi esta a que menor impacto teve na diminuição de matrículas e no número de professores.

Traduzindo isto em números, temos que desde meados da década de 1980 cerca de 20 IES concorrentes foram se instalando nas regiões onde se localizam os campi da UNISUL e também cerca de outras 20 nas da UNIVALI, cujo movimento acentua-se mais intensamente na segunda metade da década de 1990, e continua em ritmo quase igual até o ano de 2005. Paralelamente a este processo, foi observado que a UNISUL refluíu de 30.801 matrículas em 2006, auge do número de alunos na instituição, para 27.662 matrículas em 2008, tendo decaído no mesmo período o número de professores de 1432, em 2006, para 1380 em 2008. É importante destacar ainda que, desde a década de 1990 ao ano de 2008, a UNISUL quase dobrou o número da proporção de alunos por professor, saltando de 11,6, em 1990, para 20,0 em 2008. Já a UNIVALI, muito embora também tenha sofrido déficit no número de matrículas desde 2003, retrocedendo de 29.733, nesse ano, para 23.910 em 2008, em movimento inverso ao da UNISUL, nesta a proporção do número de alunos por professor decaiu suavemente no destacado período, saltando de 17,8, em 2003, para 15,7 em 2008. A falta de políticas públicas do Poder Público catarinense voltadas à necessária atenção às demandas sociais por formação em nível superior terminou por se constituir como um importante elemento de contribuição para a expansão da oferta de serviços educacionais pelas IES particulares, denotando o caráter privatista dos sucessivos governos estaduais desde os anos de 1960, período do início da expansão do Sistema ACADEMIA. Este caráter privatista ganhará maior impulso a partir do Governo Esperidião Amim (1999-2003), e será ainda mais vigoroso a partir do Governo Luís Henrique da Silveira (2003-2010), como se pode observar, a seguir, no Gráfico 2 e na Tabela 1:

Gráfico 2: Comparativo entre a evolução total das matrículas nas Universidades do Sistema ACAFE, nas Universidades públicas gratuitas e nas IES particulares no Estado de Santa Catarina



Fonte: Sítios da ACAFE (2009), da AMPESC (2009) e Santa Catarina (2010) (organizado pelo autor).

Tabela 1: Comparativo da evolução do número total de matrículas nas Universidades do Sistema ACAFE, nas Universidades gratuitas e nas IES particulares no Estado de Santa Catarina

IES	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UFSC	16363	17111	18632	18710	18949	18852	21589	25737	24157
UDESC	5484	5682	5721	5978	18869	17309	11791	12851	10408
USJ	0	0	0	0	0	120	240	707	283
Total gratuito	21847	22793	24353	24688	37818	36281	33620	39295	34848
Univ. ACAFE	100044	100750	107246	115153	120249	126875	123563	124047	115294
IES part.	9298	11964	23252	27808	35127	41598	69453	79600	121500

Fontes: Páginas eletrônicas da ACAFE, AMPESC e UFSC (organizada pelo autor).

Os números acima demonstram, nitidamente, o fenômeno apontado. Em pouco menos de uma década, isto é, do ano 2000 a 2008, da condição de minoritárias, as IES particulares atingem o protagonismo no número de alunos matriculados. Os efeitos desse processo nas IES ACAFE são inúmeros, dos quais é possível destacar aqui especialmente três deles mutuamente relacionados: a crise de natureza econômica que vem acumulando déficits em algumas instituições, a oferta de novos cursos e o aumento no número de demissões de professores e funcionários.

É importante aqui apontar para outro fator, e que pode ser reputado ao descuido com que se elaborou a legislação brasileira que regulamenta os diferentes tipos de IES segundo as suas formas de organização acadêmica com suas distintas atribuições e exigências legais. A legislação que dispõe sobre os diferentes tipos e atribuições de IES compõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96, na qual em seu art. 52 são definidos os critérios para que uma instituição seja considerada universidade; o Decreto 5.773/06, em que são definidos os diferentes tipos de IES segundo sua organização acadêmica; e o Decreto 5.786/06, que dispõe sobre os centros universitários. De acordo com o art. 12 do Decreto 5.773/06, as IES brasileiras podem ser credenciadas como: “I) faculdades, II) centros universitários, e III) universidades”.

Cabe destacar que os critérios para o credenciamento relativo a cada um desses distintos tipos de IES vão gradualmente crescendo quanto às exigências, determinando desde o número mínimo de docentes em regime de tempo integral e com titulação de mestrado e doutorado, até as atribuições relativas à tríade ensino, pesquisa e extensão. O quadro abaixo apresenta os critérios mínimos de exigência para cada uma das diferentes IES no que diz respeito ao pessoal docente e às atribuições institucionais.

Quadro 6: Atribuições dos diferentes tipos de organizações acadêmicas quanto aos compromissos com o ensino, pesquisa e extensão e com o regime de trabalho docente

IES	Regime de trabalho docentes	Titulação docentes	Ensino, pesquisa e extensão	Autonomia
Faculdades	Apenas Plano de cargos e salários	Não há exigência de titulação	Ensino	Fiscalizadas pelo MEC, não possuem autonomia
Centros Universitários	um quinto do corpo docente em regime de tempo integral	um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado	Ensino, iniciação científica e oferta de pós-graduação <i>lato sensu</i> .	Com liberdade para criar e extinguir cursos, possui autonomia didática, financeira e patrimonial
Universidades	um terço do corpo docente em regime de tempo integral.	um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado	Ensino, pesquisa e extensão e oferta de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	Com liberdade para criar e extinguir cursos, possui autonomia didática, financeira e patrimonial

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Lei 9.394/96 e dos Decretos 5.773/06 e 5.786/06.

Este quadro indica, grosso modo, algumas diferenciações quanto às atribuições de cada um dos tipos de IES. Embora mais adiante, no Capítulo III, sejam detalhados mais minuciosamente os motivos da crise nas IES ACADEMICAS, é possível depreender-se, já aqui, que as diferentes atribuições acarretam custos operacionais distintos entre as diversas

categorias de IES, anunciando, assim, elementos concretos para a explicação do fenômeno da crise.

Os casos mais representativos de crise econômica foram, conforme as fontes localizadas em periódicos dos anos 2008 e 2009, os da UNESCO, UNIPLAC, UnC, UNISUL e UNIVALI. Ao menos foram esses os que vieram à tona através da mídia. E isto podemos conferir em diversas matérias de periódicos de circulação regional, uma vez que nos grandes jornais de circulação estadual a crise parece inexistente ou, quando abordada, aparece atenuada como fenômeno natural da dinâmica do mercado.

Um destes casos que veio à tona por meio da mídia regional é o da UNESCO. O artigo assinado por Rabassa (2009) aponta não somente indicadores da crise que assola tal IES, como também o conjunto de medidas adotadas pela nova gestão da instituição com vistas a diminuir seus efeitos. A saída adotada, como é próprio da lógica empresarial, resulta ser sempre necessariamente a mesma, isto é, demissões, enxugamento de funções, concentrando, desse modo, as atividades nas mãos de um número cada vez menor de funcionários e o aceno para o fechamento de cursos que se apresentam deficitários:

Com várias mudanças administrativas, o novo reitor da Unesc, Gildo Volpato, começa seu mandato fazendo uma “limpa” no quadro de funcionários da instituição. Somente na última semana foram 20 professores demitidos, a maioria do Curso de Geografia, que segundo fontes da universidade o curso estaria perto de fechar, já vem registrando nos últimos anos uma baixa procura pelos vestibulandos. Além disso, as demissões – conforme o Setor Pessoal (sic) – deverão continuar nos próximos dias, o que deixa em alerta os funcionários da entidade. O comentário é de que a nova administração estaria “enxugando” a folha já que está passando por uma séria crise financeira. Há algum tempo a Unesc vem marcando uma baixa grande de acadêmicos (desistência), assim como, a procura de novos estudantes vem reduzindo a cada semestre. Várias campanhas para atrair novos acadêmicos estão sendo feitas para buscar

reverter a situação. Como a campanha do “Sim Unesc” onde o estudante entra na universidade sem precisar de vestibular, é isento de inscrições entre outras regalias. Mês de agosto começa com desgosto para muitas famílias do quadro de colaboradores. **É a crise batendo na porta das instituições de ensino privado de Criciúma** (grifos meus).

Sobre a UNIPLAC, que enfrentou uma intervenção do Poder Público municipal ao longo de 2008 e 2009, e que continua até hoje (2010), já em 20 de novembro de 2008 anunciava o *Correio Lageano*:

A crise veio à tona no início de outubro, quando a universidade ingressou com ação judicial pedindo a prorrogação do prazo para quitar dívidas parceladas com bancos, que chegam ao valor de R\$ 19.556.203,74. O objetivo era de conseguir através da Justiça a suspensão temporária da dívida. A reitoria afirma ter herdado contas da gestão anterior e não ter conseguido colocar em dia por causa das altas taxas de juros das instituições financeiras. Na época o salário dos funcionários estava atrasado há um mês. Hoje, só a despesa com a folha de pagamento atinge mais de R\$ 11 milhões.[...] Desde sua indicação, o interventor tem como principais preocupações os salários e o acerto de contas com os bancos. Em seu primeiro ato interveniente ele determinou as primeiras medidas práticas em busca de uma nova estruturação administrativa, que pretende apresentar até março do ano que vem, junto de uma definição sobre a situação jurídica da Uniplac. O interventor adianta que dependendo da concepção jurídica sobre a administração da Uniplac o município poderá assumir a Uniplac. Ele esclarece que isso não significa que a prefeitura vai se responsabilizar pelas contas da instituição. Pelo contrário. Caso isso aconteça, a fundação se torna autarquia municipal subordinada à Lei de Responsabilidade Fiscal e ao Tribunal de Contas do Estado. Para Arnaldo Moraes essa seria uma das opções mais acertadas para evitar uma nova crise futura semelhante a essa (grifos meus).

A crise na UNIPLAC não é a primeira no Sistema ACAFE. Já nesse ano os periódicos de pequena circulação anunciavam situação similar

que vinha se arrastando ao longo dos anos na UNIVALI, mas que finalmente veio à tona por conta de pressões de setores progressistas da sociedade. A crise foi anunciada pelo Jornal *Impacto* em 25 de junho de 2008, conforme segue:

Há muitos anos que a Univali vem dando sinais de que vai faltar combustível no final da reta. Agora, com uma dívida contratada e reconhecida de R\$ 50 milhões, a universidade começa a cortar na qualidade de ensino para 'pagar' a estrutura administrativa. Ou seja, vai cortar a função fim para manter a função meio. Pode? Resta saber se os acadêmicos vão aceitar perder professores com reconhecida competência e fundamentais para a qualidade de ensino para manter alguns 'amigos' do rei em seus cargos. Pela movimentação, passeatas, cartazes, protestos e avisos, eles vão reclamar pelo seu dinheiro investido e não revertido. Alguns avisos foram dados por observadores internos, profissionais de mercado experientes, mas, pelo visto, não foram levados muito a sério. Os principais sinais foram dados pela anunciada falência do campus de São José e uma perigosa redução de movimentação no campus de Biguaçu. [...] Agora, o campus de São José carrega o fardo do prejuízo constante, mas continua aberto, levando para o campus de Itajaí e Balneário Camboriú a conta para pagar.

Também a UnC vivenciou as agruras de uma crise econômica que vem se arrastando desde 2005. A matéria de Wassoaski, publicada no *Correio do Norte* em 27 de março de 2009, dá o tom da crise na UnC:

A UnC entrou em uma fase delicadíssima, reconhecida hoje, pela primeira vez publicamente, pelo diretor administrativo da instituição, Valdecir Bechel. Mergulhada em dívidas, **a crise iniciada em 2005 teve seu ápice em 2006**, quando salários foram atrasados, o 13º foi pago somente em 2007, fornecedores sumiram e credores batiam diariamente na porta da instituição. "Tinha de ser sincero, nunca neguei a dívida, mas deixava claro que no momento não tínhamos como pagar", recorda Bechel, querendo esquecer a fase na qual justamente assumiu a direção administrativa do cam-

pus. “Hoje vivemos uma situação estável”, afirma. As dívidas não terminaram. Financiamentos contraídos durante a crise ainda estão sendo pagos, mas dentro do orçamento da Universidade. Os salários não atrasaram depois que o 13º de 2006 foi pago. A retomada se deve a um novo modelo administrativo adotado a partir de 2006 quando, segundo Bechel, esgotou-se o modelo voltado para a criação de cursos, sem previsão de sustentabilidade. “Apostou-se em cursos como se todos tivessem demandas ilimitadas e, na prática, viu-se que havia limites sim”, avalia. Esta imprevisibilidade ainda representa alto custo para a UnC. Cursos com poucos alunos dão prejuízo a instituição, mas precisam ser mantidos até que a última turma cole grau. Aos poucos, cursos com pouco potencial de atração de alunos vêm sendo extintos. Somente neste ano, sete (Engenharia de Telecomunicações, Paisagismo e Jardinagem, Prótese Dentária, Gestão de Segurança, Saúde e Meio Ambiente, Tecnologia da Madeira e Tecnologia em Gestão do Turismo) não abriram vagas para vestibular. A meta é formar as turmas em andamento e extinguir a graduação da grade oferecida pela UnC. “A ideia de quanto mais cursos, mais alunos, tem lógica, mas a demanda não acompanhou”, reflete Bechel, analisando os números que apontam 3,9 mil alunos em 2005, auge da oferta de cursos, quando eram oferecidas 32 graduações. Hoje a UnC tem 3,03 mil alunos em 25 cursos, ou seja, embora o número de alunos tenha diminuído, aumentou a demanda por curso. Mas a crise foi superada com outros ajustes como redução de salários, venda de carros (havia 10, seis foram vendidos), algumas demissões e enxugamento no pagamento de despesas de professores (grifos meus).

No caso da UnC, a crise é anunciada pelo Diretor Administrativo da Instituição, como resultado da ampliação da oferta desmedida de cursos. Na verdade, esta questão poderia abrir outra discussão, que seria relativa à inclinação das ditas IES “comunitárias”, ao viés mercantil de adequação às flutuações das demandas. Isto é, apesar do declarado por Frantz e Silva (2002) de que as “universidades comunitárias em sentido estrito distinguem-se [...] das instituições de ensino superior privadas

em vários aspectos, como a inexistência de fins lucrativos”, o fato é que, para a sua sobrevivência, pautadas na captação de recursos oriundos preponderantemente das anuidades de alunos, estas, assim como as IES privadas mercantis, acabam por ficar subordinadas às mesmas leis que regem os fluxos de capital no interior da sociedade capitalista, conforme veremos mais detalhadamente adiante.

Percebe-se assim que os gestores das IES ACAFE acabam sendo pressionados pelo movimento que eles próprios acreditaram que dinamizaria as IES. O referido movimento foi observado por Morosini e Franco (2006, p. 67):

A expansão ocorre em todos os níveis, inclusive em territórios geográficos de IES. Ela é ligada à competição interinstitucional na ocupação de espaços; à manutenção de jovens na região, utilizando novos cursos para a inclusão e reforçando o caráter comunitário; e à incorporação de novos cursos, substituindo os decadentes. O estágio da cooperação interinstitucional também é de expansão, mas sem subserviência. Já a diversificação responde à demanda e à competição interinstitucional, em áreas distanciadas da Pós-Graduação e em áreas que a IES considerou estratégicas para a sua consolidação. Os gestores alertam para a diversificação que mercantiliza o ensino, verdadeira armadilha.

Com efeito, a expansão de cursos em nível de graduação, com características de especialização mais próprias dos cursos *lato sensu*, vem sendo uma constante nas IES não subsidiadas integralmente pelo Estado. Se tomarmos, por exemplo, os cursos que se apresentam atualmente (2009) em crise na UnC, como os de Engenharia de Telecomunicações, Paisagismo e Jardinagem, Prótese Dentária, Gestão de Segurança, Saúde e Meio Ambiente, Tecnologia da Madeira e Tecnologia em Gestão do Turismo, todos poderiam ser oferecidos em nível de especializações, respectivamente, da Engenharia, da Arquitetura, da Odontologia ou em nível técnico pós-secundário, da Administração ou dos cursos de formação de Oficiais nas academias militares etc.

Registre-se também a transformação recente levada a cabo pela UNIVALI na área das licenciaturas (Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia). Contrariamente às demais universidades aqui examinadas que ofertam cursos de graduação à distância (UNISUL e UNOESC) mantendo, ao mesmo tempo, os seus equivalentes na modalidade presencial, a UNIVALI vem substituindo peremptoriamente os cursos presenciais por seus equivalentes a distância. Em outras palavras, a UNISUL e a UNOESC, apesar de oferecerem cursos a distância, até o momento têm mantido a oferta de seus equivalentes na modalidade presencial. E isto é relevante, especialmente em razão de que, efetivamente, a modalidade presencial é importante elemento de coesão entre a graduação (iniciação científica) e a pós-graduação no sentido da formação dos núcleos de pesquisa no campo das licenciaturas. Ou seja, no caso da UNIVALI, temos a realidade de que enquanto esta IES oferece um curso de Mestrado em Educação, não conta com graduação afim por excelência (a Pedagogia) e outras com afinidade direta (as licenciaturas em geral), não possibilitando a constituição de uma tradição de formação que articule a base com o topo da pirâmide formativa.

Claro está que esta alternativa tem o caráter de adequação econômica. Os custos de manutenção de um curso de graduação diferem substancialmente caso considerar-se a modalidade adotada, se presencial ou a distância. Se tomarmos como exemplo um único curso, como o de História, e contrastarmos os preços das mensalidades praticadas numa e noutra das modalidades, teremos, por exemplo, que para este curso na modalidade presencial oferecido pela FURB o aluno deveria desembolsar mensalmente, no ano de 2009, a quantia de R\$ 566,28, ao mesmo tempo que na UNIVALI, na modalidade a distância, o mesmo aluno desembolsará mensalmente, a partir de 2010, a quantia de R\$ 209,00.

O pragmatismo, que tem sido o pensamento que subliminarmente rege as ações mútuas de empresários e daqueles que almejam uma colocação imediata na cadeia produtiva, representa hoje a face mais

perversa da degradação dos ideais de Universidade propugnados por intelectuais que a defenderam como lugar não somente de formação profissional, sua primeira função, segundo Ortega y Gasset (2001), mas, sobretudo, o de representar a possibilidade de desenvolvimento do conhecimento, conforme alerta Teixeira (1976):

A universidade não só cultiva o saber e o transmite, como pesquisa, descobre, e aumenta o conhecimento humano. Este objetivo não é o mesmo do preparo profissional, não é o mesmo daquele alargamento mental da inteligência. A universidade faz-se centro de elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, de ciência e saber fundamental básico (p. 235).

Retomando os aspectos que envolvem a crise nas IES ACAFE, o que se notou ao largo dos últimos anos foi que a resposta de suas gestões a ela tem intensificado ainda mais a adoção de estratégias com nítido cariz pragmático face ao mercado. Este, por exemplo, é o caso da UNISUL que Cardoso (2009) capturou na entrevista realizada com Aílton Soares e Salésio Herdt, ocasião em que o primeiro era substituído pelo segundo na condução da Reitoria desta instituição. Ao ser arguido pelo jornalista sobre a crise por que passa a UNISUL, Soares assim respondeu:

A crise é real. Não vamos tapar o sol com a peneira e dizer que estamos fora. Estamos hoje sentindo como todo brasileiro. Temos que reordenar nossa receita e nosso salário com aquilo que está surgindo. Precisamos nos preparar bem, fortificar nossa posição e fazer com que nossos investimentos, que são pequenos, sejam canalizados para a atividade fim da universidade, dando a ela a consistência e estrutura. Temos condições de sair da crise fortalecidos. A crise existe. Neste semestre, a UNISUL (sic) estava preocupada em como seria o comportamento no número de matrículas. Mas ainda tivemos crescimento. Nossa proposição é de que sabendo que o nosso crescimento não seja mais em forma de boom, mas em forma de crescimento normal vegetativo (no ritmo do crescimento da população), temos

que fazer com que o aluno que resolve ingressar na UNISUL permaneça. Não até se formar, mas ao longo de sua vida profissional. Essa é a diferença que programamos, de que a UNISUL seja uma instituição de educação permanente. Queremos capacitar e habilitar quem está no mercado ou fora para desenvolver seu trabalho. Esta é a resposta para a situação econômica e financeira que está instalada.

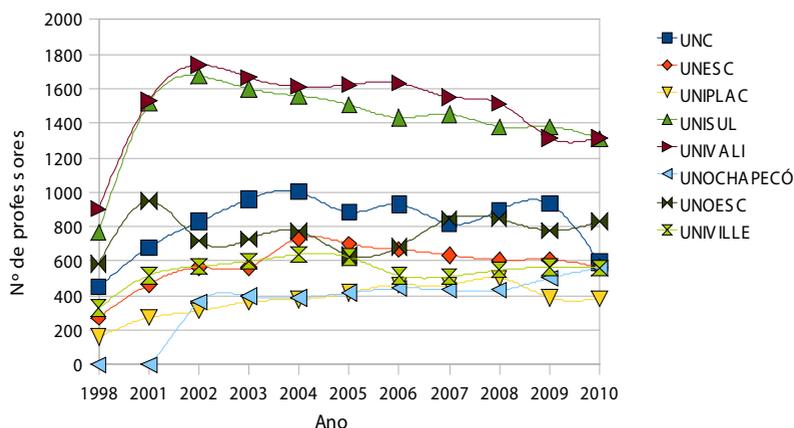
A resposta para a saída da crise instalada, como afirmado pelos entrevistados, aponta na direção da construção de estratégias de uma ainda maior adaptação às demandas de mercado, de acordo com a essência da natureza das próprias instituições, conforme visto neste capítulo. Neste viés, tais argumentos determinam claramente que o mercado seria o eixo balizador que orientaria a oferta de implantação ou extinção de cursos na direção da formação de força de trabalho segundo a flutuação de tais demandas externas à instituição.

Este, na realidade, é o movimento que vem sendo empreendido desde os primórdios do Sistema, e apesar de todo discurso relativo à eficiência dessas instituições, quando comparadas às públicas em sentido estrito, efetivamente não evitou o aparecimento da crise. Com a entrada das IES particulares empresariais na concorrência pelos egressos do ensino médio, e imbuídas, no limite, das mesmas premissas empresariais, os números demonstram maior sucesso destas últimas na corrida pela captura de “clientes-alunos”, se comparadas às IES ACAFE. Ao contrário da afirmação dos entrevistados de que ainda houve crescimento no número de alunos matriculados, a Tabela do Anexo G indica nitidamente que o número de matrículas na UNISUL caiu de 34638, em 2007, para 27662 em 2008, representando uma queda por demanda de matrícula na ordem de 20,1%, o que ocorreu, relativamente, com todas as demais, com exceção da UNIVALI, que demonstrou uma pequena recuperação neste mesmo período, mas muito distante de seu auge em 2003, quando tinha 29733 alunos matriculados contra os 23910 em 2008.

O impacto da crise sobre o trabalho docente nas IES ACAFE é

nítido se observado o aumento vertiginoso no número de demissões de professores nessas instituições. O gráfico a seguir apresenta a evolução de tais números, de maneira que se pode afirmar que este movimento é diretamente proporcional à maior redução no número de matrículas.

Gráfico 3: Evolução no número de professores nas Universidades do Sistema ACAFE



Fonte: ACAFE (2011)

Está claro aqui que a saída para a crise não pode se dar pela via da adaptação às demandas do mercado, já que no mercado as IES ACAFE, para se manterem como universidades, devem manter cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e ainda realizar pesquisa, a um custo não experimentado pelas IES particulares. A saída também não pode se dar pela via da captação de recursos públicos sem que se assuma efetivamente a necessidade de recuperação do caráter público das IES ACAFE. Assumida esta premissa, poderão então o Poder Público e a sociedade civil organizada e legitimamente representada buscar formas de financiamento público para que essas instituições não fiquem ao sabor das flutuações mercantis.

3

ENTRE AS DETERMINAÇÕES E OS EFEITOS: REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA

A posição teleológica produzida na consciência (isto é, o momento ideal) deve preceder a realização material. É verdade que isso acontece no quadro de um complexo real e inseparável: do ponto de vista ontológico, não se trata de dois atos autônomos, um ideal e outro material, que de alguma maneira se interligam, não obstante, esta ligação mantenha a própria estrutura de cada um deles; ao contrário, a possibilidade da união de cada um dos dois atos, isoláveis apenas no pensamento, é vinculada à necessidade ontológica do ser do outro. Isto é, o ato da posição teleológica, somente por meio da real efetivação da sua realização material, torna-se um verdadeiro ato teleológico; sem isso, torna-se um mero estado psicológico, uma imaginação, um desejo, etc., que tem com a realidade material, no máximo, uma relação de espelhamento.

György Lukács (1885-1971)

Introdução

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 diz, no caput de seu Art. 207, que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e

extensão” (grifo meu). Seguindo este movimento, a Constituinte catariense de 1989 também introduzia o tema da “autonomia universitária” em seu texto, mais precisamente em seu Art. 169:

As instituições universitárias do Estado exercerão sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial na forma de seus estatutos e regimentos, garantida a gestão democrática do ensino através de:

I – eleição direta para os cargos dirigentes;

II – participação de representante dos diversos segmentos da comunidade universitária nos conselhos deliberativos;

III – liberdade de organizar e manifestação dos diversos segmentos da comunidade universitária.

É curioso notar que o *caput* deste artigo, se comparado ao do Art. 207 da Constituição Federal, acrescenta a exigência da “gestão democrática” em seu texto. Isto, parece, tratou-se de uma justaposição entre a Constituição Federal e A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu Art. 56 diz:

As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Cabe mencionar aqui que, no mesmo ano de promulgação da atual Constituição brasileira, um importante documento era subscrito pelos reitores das universidades europeias integrantes da UE. O referido documento, resultado de um encontro realizado na cidade de Bolonha, Itália, no mês de setembro de 1988, foi oficialmente intitulado *Magna Charta delle Università* (Università di Bologna, 1988). Desse destaque dois aspectos. Um primeiro está presente nos princípios fundamentais, demarcado como o primeiro deles, que devem reger o funcionamento das universidades:

A Universidade, no seio de sociedades diversamente organizadas, pelo fato das condições geográficas e do peso da história, **é uma instituição autônoma** que, de modo crítico, produz e transmite a cultura através da investigação e do ensino. Para se abrir às necessidades do mundo contemporâneo, ela deve ter, no seu esforço de investigação e de ensino, **uma independência moral e científica em face do poder político e econômico** (grifos meus, traduzido pelo autor).

Um segundo aspecto está presente no último parágrafo da *Charta* e diz respeito à autonomia das universidades:

Os Reitores abaixo assinados, em nome das suas Universidades, comprometem-se a tudo fazer para que cada Estado e as organizações supranacionais concernentes possam inspirar-se progressivamente nas disposições desta Carta, expressão unânime da **vontade autônoma das Universidades** (grifos meus, traduzido pelo autor).

O excerto relativo ao primeiro dos princípios que devem reger o funcionamento das universidades demonstra a preocupação dos signatários da *Charta* com a necessária independência da instituição em face dos interesses de eventuais grupos detentores do poder localizados nas esferas do poder político e/ou do poder econômico. Cabe assinalar, na afirmação feita pelos signatários, que a universidade é portadora de uma essência, qual seja, o fato histórico de que, ao longo de sua constituição, “a universidade **é** uma instituição autônoma”. O verbo “**é**”, para todos os efeitos, constitui-se no cerne da questão da ontologia, isto é, o objeto central da questão ontológica passa pela interrogação quanto à constituição do ser como ser. Em outras palavras, supõem os signatários uma imanência na transcendência histórica da instituição “Universidade” como um ser portador de propriedades necessárias sem as quais este ser não existiria, qual seja, a sua autonomia.

Desde este ponto de vista, então, seria possível compreender, segundo os signatários, a universidade, no plano formal – e isto só pode se dar no plano formal –, como uma instituição que possui como uma

de suas propriedades a sua autonomia. Procurarei demonstrar, ao logo deste capítulo, o equívoco dessa ontologia, especialmente pelo fato de que a pretensão de uma blindagem quanto aos assaltos de interesses externos, ou mesmo internos, à independência moral e científica de seu corpo profissional no que diz respeito à realização da autonomia, no sentido kantiano do termo, não é o resultado da luta por sua essência. A essência mesma da universidade é a contradição que está presente na sua formação histórica.

O segundo excerto menciona a universidade como um ente dotado de vontade. Esta menção dos Reitores relativa à possibilidade de uma determinada instituição ser portadora de uma suposta vontade é tema polêmico no interior das Ciências Jurídicas. Embora tal embate não seja território das Ciências da Educação, cabe destacar a importância do desenvolvimento deste tipo de investigação na particularidade do campo do Direito. Entretanto, para a finalidade da presente tese, cabe assinalar a existência da divergência de duas correntes doutrinárias no campo das Ciências Jurídicas no que concerne à capacidade penal das pessoas jurídicas: A teoria da Ficção, criada por Friedrich Carl von Savigny (1779-1881), e a Teoria da Personalidade Real, criada por Otto von Gierke (1841-1921).

A Teoria da Ficção, segundo Andrade (2009), não admite imputabilidade penal à pessoa jurídica em razão de que

não possui vontade própria, tem existência ficta (sic), de pura abstração, há falta de consciência, vontade e finalidade para que se configure o fato típico, bem como imputabilidade e possibilidade de conhecimento do injusto, necessários para a culpabilidade, sendo assim, não há possibilidade de delinquir e responder por seus atos. As decisões das pessoas jurídicas são tomadas por seus membros, que são pessoas naturais passíveis de responsabilização por suas ações e omissões. Devido à falta de vontade finalística, esse ente não pode realizar comportamentos dolosos, tampouco culposos, porque o dever de cuidado só pode ser exigido daqueles que possuem liberdade para

optar entre prudência e imprudência, cautela e negligência, acerto ou imperícia. Na verdade, quem comete os delitos não é a pessoa jurídica e sim seus diretores ou funcionários independente dos interesses ou os motivos para o delito, mas, mesmo que elas pudessem realizar fatos típicos, não poderíamos dizer que as empresas seriam responsáveis por seus atos de censura ou culpabilidade (p. 1).

Já a Teoria da Personalidade Real propugna que a pessoa jurídica, ainda segundo Andrade (idem, p. 2):

Tem vontade própria, pois, essa nasce e vive da vontade individual de seus membros. Essa vontade se manifesta a cada etapa de sua vida, pela reunião, pela deliberação, voto de seus membros, acionistas, conselho, direção. Assim sendo, a vontade coletiva pode cometer crimes tanto quanto a vontade individual, conforme a doutrina francesa. A pessoa jurídica pode ser responsável por seus atos e o juízo de culpabilidade deverá adaptar-se às suas características, a reprovação na conduta da pessoa jurídica baseia-se na exigência de uma conduta diversa, que é perfeitamente possível. A pena não ultrapassa a pessoa da empresa, o que ocorre é que alguns sócios (minoritários) que não tiveram culpa (votaram contra a decisão) não estarão recebendo pena pela infração cometida, mas sim suportando os efeitos da condenação.

A autora ainda enfatiza em seu artigo que “nossa Carta Magna filiou-se a esta corrente conforme o disposto no art. 225 parágrafo 3º”, o qual assim reza:

As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, a sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados.

Assim, para além do debate formal desta polêmica, o desafio consiste em problematizar a necessidade histórica da emergência do direito no interior das sociedades em suas divisões de classe, afinal, sen-

tencia Lukács (1981, p.70), “o direito, surgido porque existe a sociedade de classes é, por sua essência, necessariamente um direito de classe: um sistema para ordenar a sociedade segundo os interesses e o poder da classe dominante”.

Não obstante esta polêmica doutrinal é a utilização do termo “autonomia”, nos diplomas legais mencionados anteriormente, o centro de nossa análise. O referido termo, assim como todos os que emergem no interior de uma determinada cultura, possui uma datação. Porém, nem todos são possíveis de serem precisados no tempo e no espaço. Não é o caso de “autonomia”. A inclusão deste termo na literatura filosófica remonta a 1788, quando Immanuel Kant (1724 -1804) o insere em *Crítica da razão prática*¹ para referir-se à vontade moral dos sujeitos singulares. Schneewind (2001) dá a devida clareza do emprego deste conceito por Kant:

No cerne da filosofia moral de Immanuel Kant [...] está a declaração de que a moralidade se centra em uma lei que os seres humanos impõem a si próprios, necessariamente se proporcionando, ao fazê-lo, um motivo para obedecer. Os agentes que são desse modo moralmente autogovernados Kant chama de autônomos (p. 527).

Para todos os efeitos, a validação e a incorporação de uma expressão, símbolo, signo, por uma determinada cultura, passa, necessariamente, pela comprovação mais ou menos coerente com a materialidade social e natural onde sua aplicação prática encontra sentido e justificação. Desse modo, o contexto que encontraria eco na introdução deste termo está profundamente circunscrito à ascensão da burguesia e seu ideário de suporte filosófico na consecução de seu projeto civilizatório e emancipatório das forças do Antigo Regime e/ou, como no caso da Alemanha ao tempo de Kant, do rompimento mesmo com as amarras dos resquícios feudais. Isto foi apontado por Rohrmoser (1977, p. 150):

¹ Sobre a introdução do termo “autonomia” por Kant, ver Abbagnano (1999, p. 97-98).

El problema ante el que se ve puesta la continuación de una emancipación atascada en las coacciones de las estructuras tecnológicas, está en asumir en su nueva concepción la crítica hecha por Hegel, Marx, Nietzsche y Freud contra el carácter abstracto del concepto kantiano de autonomía y, si es posible, en suprimirlo en forma mediadora. Las dificultades de tal empresa son casi insuperables cuando la dialéctica negativa de Adorno se ve obligada a acusar a la sociedad secularizada de una caída en el mito superado por la ilustración abstracta. Pero si reina sin límites el poderío del mito, entonces el hablar de autonomía humana no es sino una manía y la ideología que necesitaba la naciente era burguesa para suplantarse el dominio feudal natural por la propia dominación racional, que se media por el mercado.

Notadamente, e a partir daí, atravessando o século XIX, o uso do termo “autonomia” passaria a ser um dos motes do liberalismo como doutrina que conjuga a liberdade de mercado com a ênfase na livre iniciativa. E, cabe acrescentar, é pressuposto central da livre iniciativa a capacidade dos indivíduos, regidos pela vontade, criarem alternativas de desenvolvimento econômico, cujos reflexos propiciarão o bem-estar da sociedade em geral. Tendo a individualidade como fundamento último da liberdade, o liberalismo propugna o individualismo como pedra de toque do progresso da humanidade.

A meu ver, esta crença em um indivíduo atomizado que decide isoladamente é fundada sobre uma falsa consciência, ou melhor, uma falsa ontologia. Visando sustentar tal posicionamento, lanço mão do conceito de autonomia em Lukács, ou seja, de autonomia relativa, já que para o realismo marxista a única forma de autonomia não relativa consiste na autonomia dos objetos em relação ao sujeito cognoscente. Isto é, não é propriedade ontológica dos objetos serem conhecidos.

Não obstante, porém, é bem sabido que o tema da autonomia universitária é hoje recorrente em intelectuais às voltas com a democratização do espaço acadêmico. Pretendo demonstrar aqui os diversos usos do termo “autonomia” por alguns pensadores ao longo da história

do pensamento ocidental e brasileiro para, posteriormente, demonstrar a inconsistência dos pressupostos ontológicos em alguns deles, visto que, mesmo não havendo reconhecimento por várias correntes do pensamento atual de que fazem uso de alguma posição ontológica em suas investigações, segundo Bhaskar (2005, p. 2), “é preciso levar em conta que todas as filosofias, discursos cognitivos e atividades práticas pressupõem um tipo ou outro de realismo – no sentido de alguma ontologia ou explicação geral de mundo”.

Dessa forma, tratarei aqui apenas de indicar alguns equívocos substanciais em algumas ontologias com a finalidade mesma de apresentar o construto teórico da *Ontologia do ser social* de Lukács, especialmente o sentido do uso do termo “autonomia” no interior da citada obra. Assim, creio contribuir para o debate sobre o tema da autonomia do trabalho acadêmico em tempos de substituição do papel do “Estado educador pelo o de Estado avaliador” (Gentili, 2001).

Para todos os efeitos, neste capítulo procurarei, primeiramente, apresentar algumas abordagens que empregam a noção de “autonomia”. Procurarei ainda demonstrar, em um segundo momento, e à luz do conceito lukacsiano de “autonomia”, que tais empregos são portadores de uma ontologia que carrega consigo um aporte abstrato, formal e/ou positivo no uso desta noção. De certo modo, é esboçada uma crítica ao deslocamento da centralidade da categoria “trabalho” para a centralidade da categoria “política” na abordagem da problemática da autonomia acadêmica.²

Apresentarei ainda um quadro explicativo do conceito de “autonomia” em Lukács, demonstrando uma explicação ontológica de sua relatividade em relação à processualidade histórica do ser social por meio de seus efeitos no recuo das barreiras naturais para o ser humano, e a ilusão da autonomia dos sujeitos singulares decorrente da complexificação dos processos de trabalho.

² Sobre a problemática que envolve o deslocamento da categoria “trabalho” para a categoria “política” na problematização das relações sociais, ver Tonet (2005).

Finalmente, na tentativa de articular as categorias do particular e do geral, buscarei apontar alguns elementos de conexão entre as legalidades necessárias para a existência do ser do Capital, por um lado, e, por outro, os limites de realização da autonomia de instituições universitárias que têm suas receitas baseadas no pagamento de serviços educacionais.

Abordagens da noção de autonomia universitária

O tema da autonomia do trabalho acadêmico tem sido frequentemente abordado nos últimos anos no Brasil (Chauí, 2001; Gentili, 2001; Lander, 2001; Durham, 2006). Já no início do século XX, Weber (1989), ao que parece, inaugurava tal debate. Entretanto, segundo Durham (2006, p. 85), “nos trabalhos originalmente publicados em língua inglesa, raramente encontramos alguma referência ao termo *autonomy*; fala-se, quase que exclusivamente de *academic freedom*”. Perkins (1978, p. 579), por sua vez, faz a seguinte consideração:

Na maioria dos países continentais, por exemplo, a autonomia foi tradicionalmente uma característica da posição de maior poder na universidade – a do professor sênior, cuja autoridade não é sustentada apenas pela tradição de liberdade profissional, mas também pelo estatuto da função pública. Na Inglaterra e nos Estados Unidos, por outro lado, a autonomia não tem sido tradicionalmente acumulada pelo indivíduo como professor de cada instituição. No entanto, qualquer que seja o nível obtido, a autonomia foi vista mais frequentemente como necessária para a manutenção da posição única da universidade na sociedade (tradução nossa).

Mais recentemente, em setembro de 1998, a Associação Internacional das Universidades, por ocasião da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior promovida pela UNESCO, tratava de fazer a distinção entre os termos “liberdade acadêmica” e “autonomia institucional”. Como resultado dos debates ocorridos no interior deste evento, menciona Cunha (2006) que

o princípio da liberdade acadêmica foi definido como a liberdade dos membros da comunidade universitária – pesquisadores, professores e estudantes – de desenvolver suas atividades no âmbito de regras éticas e normas internacionais estabelecidas por essa mesma comunidade, sem pressão externa. O princípio da autonomia institucional foi definido como o grau necessário de independência diante de toda a intervenção externa, que a universidade necessita no que diz respeito a sua organização e sua administração, a alocação de seus recursos e a obtenção de orçamentos suplementares, o recrutamento de seu pessoal, a organização dos estudos e, enfim, a liberdade do ensino e da pesquisa, vale dizer, a liberdade acadêmica (p. 19).

Vimos até aqui que existem duas vertentes que se confrontam quanto ao uso das categorias mais adequadas para qualificar a forma como os professores se relacionam com seu trabalho no cotidiano, em sua historicidade e carreira universitárias no que tange à possibilidade de poderem estreitar a distância entre pensamento e ação nas modalidades de ensino e pesquisa: “liberdade acadêmica” e “autonomia de professores”. Aquela que utiliza a expressão “liberdade acadêmica” pode ser considerada como originária da concepção anglo-saxônica (britânica e estadunidense) e, a outra, que faz uso do termo “autonomia de professores” é **empregada** pelos autores vistos como “continentais”, referindo-se mais precisamente aos países europeus que não fazem parte da Grã-Bretanha.

Com efeito, este estudo trata-se de uma primeira aproximação pelo autor quanto à problematização com respeito à prioridade ontológica das categorias mediadoras que emergiram no processo emancipatório burguês das amarras do feudalismo, necessárias para o desenvolvimento das forças produtivas de acordo com o curso de consolidação do modo de produção capitalista. São elas: realidade → necessidade → emancipação → autonomia → liberdade. Exatamente nesta ordem se levamos em conta as considerações de Rohrmoser (1977) sobre isto:

En la era de la programada liberación emancipatoria de la humanidad frente a la continuidad de toda la historia anterior, liberación que ahora asume forma práctica, para pasar al estado de una autonomía lograda o fallida, toda persona que reflexiona se ve confrontada con un hecho impenetrable y que siembra confusión. En cuanto la emancipación quiere revisar, renovar y consumir bajo las condiciones de una conciencia posthistórica la primera ilustración del siglo XVIII, que se ha hecho regresiva, se apoya sin rupturas en el concepto de libertad como autonomía. El concepto negativo de emancipación implica correlativamente el de autonomía, en cuanto ha de tratarse de la supresión de la heteronomía bajo cualquier forma (p. 150).

Neste raciocínio exposto, muito embora a falta da categoria da necessidade como motor da busca da supressão da heteronomia inscrita em um mundo real, fica claro que a prática da liberdade é antecedida pela atitude autonômica. Isto é, o meio emancipatório, para atingir a liberdade como finalidade última, passa, necessariamente, pela paulatina supressão da heteronomia dando lugar a uma crescente inclusão de formas autonômicas, autogovernadas.

Mas, curiosamente, cabe indicar, seria com o termo liberdade acadêmica que Weber (1989), um "continental", inauguraria a preocupação com o problema da heteronomia na atividade do professor universitário alemão de seu tempo. Mas assim como Weber circunscreve sua análise a uma abordagem formal dos aspectos que envolvem a relação do Estado e/ou da Igreja com a liberdade acadêmica, também Durham, ao apontar a extensão e os limites da autonomia universitária, se inclina para uma compreensão genérica dos termos "sociedade", "comunidade", "sociedade civil" etc., excluindo quaisquer particularidades e/ou perspectivas classistas em seu interior. Ao centralizar a questão da autonomia na administração das universidades, Durham acaba por reduzir o debate à questão técnica de uma suposta neutralidade na gestão dessas instituições, à medida que, afirma ela (2006, p. 82):

Um dos aspectos que não tem merecido a devida atenção é o fato de que tanto a legislação quanto a posição dos diferentes atores presentes na arena política estão profundamente afetados pelo que eu gostaria de chamar de “o mito da Universidade”. O cerne deste mito consiste na crença de que há um único modelo institucional adequado para todo o ensino superior: o da Universidade pública e gratuita, que associa ensino, pesquisa e extensão. Também faz parte do “mito da Universidade” **a crença de que a autonomia só se realiza com a “autogestão democrática” exercida por docentes, alunos e funcionários.** [...] A questão é que há diversas formas possíveis de gestão democrática: direta, representativa, presidencialista, parlamentarista. No mito, o ideal é o de uma democracia direta, onde tudo se resolve em grandes assembleias. O mínimo aceitável para as Universidades é o de um sistema presidencialista, com eleição direta para os cargos dirigentes e para os colegiados, com participação igualitária de professores, alunos e funcionários (grifos meus).

É compreensível este posicionamento de Durham quanto a tratar-se de um mito a dimensão da realização da autonomia passar pela ampla participação da comunidade universitária nos processos decisivos mais importantes da instituição. Afinal, sua preocupação passa pela regulação formal do grande espectro de instituições existentes hoje no Brasil. De acordo com seu ponto de vista:

A força do mito faz com que se omitam da reflexão duas questões fundamentais. A primeira é o fato de que as Universidades, tanto no Brasil como em todos os demais países, constituem um tipo específico de instituição que coexiste, creio que necessariamente, com outros tipos de estabelecimentos de ensino superior, como faculdades de formação profissional, institutos tecnológicos, escolas vocacionais e todo um enorme campo de cursos de menor duração, genericamente denominados de pós-secundários. É nesse contexto que é atribuído às Universidades um grau maior de autonomia. A segunda é que não se dá a devida consideração à profunda diversidade existente no próprio

conjunto das Universidades brasileiras, que integram, além das públicas, instituições privadas muito diversas. [...] São estes outros setores não-públicos que absorvem a maior parte das matrículas e não se discute se autonomia, tal como está sendo posta, deve ser a mesma para todas essas instituições. Quando esta questão não é levada em consideração, o resultado é o que aí está, claramente visível: o de que a autonomia, atribuída igualmente a setores diferentes, tem consequências inteiramente diversas em cada um deles, as quais, para o setor privado estão longe de corresponder às intensões daqueles que a defenderam na arena política e inseriram o artigo 207 na Constituição (p. 83).

E a autora continua seu raciocínio:

No caso das Universidades particulares para as quais não se aplica o inciso V (sic),³ há plena autonomia institucional (didático-científica, administrativa e financeira). Mas (com exceção de muitas comunitárias) ela é exercida pelas mantenedoras e não pela comunidade acadêmica (como preconiza o mito). Na maioria das instituições privadas não existe, de fato, liberdade acadêmica para os docentes, isto é, de ensino e pesquisa, pois a criação de cursos, o currículo e até as ementas das disciplinas oferecidas são controladas pela mantenedora, do mesmo modo que as raras pesquisas existentes (p. 84).

Não há como não concordar em parte com a autora em diversos aspectos apontados, especialmente o que diz respeito às vantagens auferidas pelas universidades não-públicas no corpo da Constituição brasileira. A possibilidade de múltiplas interpretações do artigo 207 permite que, via teoria da Ficção Jurídica, grupos ideológicos possam determinar a estrutura e o funcionamento dessas instituições em detrimento de uma efetiva participação comunitária.

³ Creio que aqui a autora esteja fazendo referência ao artigo 208, em razão de não possuir o art. 207 um inciso V. É bem mais plausível que esta queira fazer menção ao inciso V do art. 208, no qual está explicitado: "Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um".

É bem verdade também que nessas mesmas instituições é exígua ou inexistente a liberdade acadêmica para os docentes. Entretanto, é passível de dúvida a afirmação feita de que exista distância entre a intenção dos Constituintes de 1988, quando da inclusão do art. 207 no texto da Constituição brasileira, e o que foi feito com este no quadro de suas múltiplas interpretações possíveis. Para todos os efeitos, é importante lembrar que a Constituição brasileira é liberal em seus princípios, à medida que preconiza a livre iniciativa no inciso IV do art. 1º. Também a LDB 9.394/96 assim o determina em seu art. 7º. Dessa maneira, **é minha hipótese e merece maior investigação**, a interpretação do art. 207 deve ser compreendida sob o enfoque da Teoria da Personalidade Real, isto é, o texto da lei elaborada sob inspiração liberal, força política que saiu vitoriosa da Constituinte de 1988, estende a potência de autonomia à instituição em razão da possibilidade de esta assim melhor adaptar-se às vicissitudes externas de um mundo marcado pelas movimentações do mercado.

Não obstante, porém, a falta de uma legislação brasileira voltada ao detalhamento, à definição e aos limites próprios da autonomia universitária, como o fez a Espanha em 2001,⁴ tem sido a maior responsável pelas múltiplas interpretações que são dadas ao exíguo e sintético texto do art. 207 da Constituição.

Findas minhas considerações sobre os dizeres de Eunice R. Durham, outro posicionamento sobre a autonomia universitária é o de Marilena Chauí a qual, por sua vez, procura demonstrar, com certo tom saudosista, que a ideia de autonomia, símbolo e meta das lutas históri-

⁴ A *Lei Orgânica 6/2001 de Universidades*, também conhecida como *Ley de la Autonomía Universitaria*, dedica ao seu art. 2 um espaço para a definição e delimitação da autonomia universitária, muito embora observem García, Alonso e Crespo (2006, p. 67) que esta lei “ha introducido la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad para financiar competitivamente las universidades según un ranking que jerarquizará las prioridades del gasto público. Otro de los aspectos de esta ley es el retroceso democrático general en los órganos de gobierno de las universidades es evidente: el Consejo Social, aumenta su peso y cambia su composición (solo miembros externos a la universidad) favoreciendo la inclusión de los grandes grupos económicos”.

cas pela democratização das Universidades Federais,

buscava não só garantir que a universidade pública fosse regida por suas próprias normas, democraticamente instituídas, mas visava, ainda, assegurar critérios acadêmicos para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com o Estado (2001, p. 204).

A autora afirma que, sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em sintonia com um documento de 1996 do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), estratégico quanto à orientação para o ensino superior, e a introdução do receituário neoliberal com suas políticas estratégicas de implantação do Estado mínimo, o conceito de autonomia universitária sofreria uma profunda transformação:

A autonomia passou a significar uma capacidade operacional de gestão de recursos públicos e privados, e não mais o modo de inserção da instituição universitária num sistema nacional de educação e pesquisa nem sua forma de relação com a sociedade e o Estado. [...] Se assim é, então cremos que a mera regulamentação do Artigo 207 não será suficiente para recuperar o sentido originário da autonomia universitária, uma vez que essa regulamentação se fará em conformidade com a ideologia que rege a reforma do ensino no seu todo. [...] Em resumo, se o lugar social da universidade for o mercado, não bastará que a regulamentação da autonomia universitária seja feita de acordo com esse parâmetro (2001, p. 205).

Diante disso, temos aqui, grosso modo, duas correntes que se confrontam. De um lado, Durham parece seguir uma corrente de pensamento empiriocrítica e formal, herdeira da tradição kantiana do idealismo transcendental, cujo caráter positivo do conceito de autonomia relaciona-se aos aspectos volitivos do sujeito que se autogoverna, pela razão, com base nos *a priori* morais em meio ao oceano das heteronomias.

Temos ainda Gentili, Lander e Chauí que, embora apresentem al-

guma relação entre a autonomia controlada⁵ de professores e os interesses econômicos do capital na esfera global, acabam não levando em conta os aspectos ontológicos do ser do capital com suas legalidades e propriedades constituintes, deixando assim subentendida uma suposta “má fé” contingente da parte dos formuladores das orientações das agências multilaterais para o desenvolvimento econômico em consonância com as agências de fomento à pesquisa em nível local. Exibirei, contudo, um outro enfoque do estado do problema para além do interior de uma luta pela hegemonia econômica na esfera global, delineando-a como substrato de algumas legalidades que se manifestam como universais, acima e anteriores ao próprio ser da atual formação social, o ser do capital. Tais legalidades se apresentam como determinações últimas do campo do jogo de forças entre países de economia avançada e aqueles que ultimamente têm sido designados como “em desenvolvimento”.

Considerando-se a lei do valor no plano ontológico, o que podemos apreender desta antinomia é que, desde este ponto de vista, ela se constitui como uma falsa antinomia. E constitui-se como tal, em razão de que os conhecidos polos opostos da antinomia cepalina de desenvolvimento/subdesenvolvimento, e que se encontram, grosso modo, ainda em vigor, na verdade resultam como polos complementares de uma necessária divisão internacional do trabalho e, por extensão, de uma também necessária polarização complementar no campo da educação para que as relações de produção capitalista persistam. Ou melhor, e posto mais claramente nos dizeres de Oliveira (2003 p. 32),

[Longe das abordagens formais] o processo real mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de con-

⁵ Sobre o conceito de autonomia controlada, ver Pagès et all (2006). Para este autor, “a gestão da contradição autonomia/controlado é decisiva. É essencialmente nos modos de aplicação das regras que reside o campo de autonomia dos indivíduos. Frente a uma realidade móvel e complexa, os executivos têm como função adaptar as regras. [...] Nós concordamos [...] que a organização da produção implica a existência de ‘situações de incerteza’ tanto no nível da realização das tarefas quanto na interpretação de regras nas quais pode-se exercer a autonomia de indivíduos ou grupos” (p. 52).

trários, em que o chamado 'moderno' cresce e se alimenta da existência do 'atrasado', se se quer manter a terminologia. [...] O "subdesenvolvimento" é precisamente uma "produção" da expansão do capitalismo. [...] Em resumo, o "subdesenvolvimento" é uma formação capitalista e não simplesmente histórica.

Mas retomemos ainda nossa reflexão em torno dos usos do termo "autonomia" no projeto civilizatório burguês para, posteriormente, voltarmos ao tema mesmo da autonomia universitária.

A inauguração kantiana da autonomia moral

Ao introduzir o termo "autonomia" na história do pensamento universal para tratar da vontade moral dos sujeitos singulares, Kant certamente deve ser situado como o apostolado do ideário burguês em ascensão no mundo da filosofia e da política ancorados, mesmo que inconsciente, no mundo do trabalho. Vive o filósofo alemão em uma época na qual o pensamento burguês transita de uma filosofia da essência para uma filosofia da existência. Isto se expressa em amplitude, uma vez que, por um lado, na Inglaterra a burguesia já havia consolidado seu poder desde a Revolução Gloriosa (1688), o que, por esta razão, justifica o empirismo como filosofia da existência fundada no pensamento reacionário de uma classe que havia ascendido ao poder.

Por outro lado, nos países onde a burguesia apresentava-se, à época de Kant, como classe revolucionária, como na Alemanha e em França, tratava-se, pois, de estruturar um pensamento com alguma sustentação racional, cujas bases se assentam sobre uma filosofia da essência. Isto é, alicerçar as bases de uma classe que, ao pretender consolidar sua hegemonia, deveria, necessariamente, levar consigo a ideia de revolução pautada em uma essência que dá ares de ciência, e, sobretudo de verdade, aos desígnios da nova classe que se propõe dominante.

Nesse caso, a classe burguesa é portadora de uma ontologia. E

é aí que encontra eco o pensamento e o sistema filosófico de Kant e cujo projeto se consolidaria no historicismo do romantismo alemão: representar a burguesia alemã em vias de consolidar o Estado Nacional Alemão, o que justificaria, portanto, o soerguimento de um sistema de pensamento alicerçado em uma autonomia centrada nas bases da percepção dos indivíduos atomizados dentro de uma só nação, como é próprio da herança do empirismo humeano. Mas tal projeto deveria ainda permitir a admissibilidade de alguma essência, já que uma classe revolucionária deve ser portadora de algum ser-em-si que dê sustentação racional ao discurso transformador proposto pela referida classe.

Não obstante, porém, e retomando Kant, ao promover a sua síntese por sobre os fundamentos mais proveitosos do empirismo e do racionalismo, inauguraria a partir daí a epistemologia em seu sentido moderno. Em outros termos, segundo Gialfaldoni e Micheletto (1987, p. 116),

apesar de considerar incorreta a conclusão de Hume [conexão entre causa e efeito dada pela experiência], [Kant] parte dessa discussão ao propor que o conceito de causa não decorre da experiência, mas sim do entendimento humano. Tal entendimento possui conceitos a priori cujo uso correto só se dá, entretanto, no interior da experiência.

Kant produz sua síntese ao associar a razão à experiência como forma de produzir conhecimento. A razão necessita, por conseguinte, de leis necessárias quando se refere aos conhecimentos *apriorísticos* ou puros, de um lado, e, de outro, aqueles conhecimentos que se dão *a posteriori*, que se assentam sobre a experiência imediata. Então para Kant, “em relação aos conhecimentos *a priori*, nem todos têm o mesmo valor; alguns conhecimentos são considerados verdadeiros (como os da matemática e da física) e outros não (como os da Metafísica)” (idem, p. 119).

Importante chave de compreensão do pensamento kantiano reside no deslocamento que faz do objeto cognoscível para o sujeito cognoscente, ou seja, ao recuperar a ideia copernicana de que quem deve

girar é o espectador e não o universo, em outras palavras, os fenômenos não podem existir em si mesmos, mas somente em nós, retoma, novamente, a contenda medieval entre nominalistas e realistas, dando por extensão, e em certa medida, forte base para a emergência de um conjunto de correntes filosóficas que atravessarão o século XX (o neopositivismo, o neokantismo, o neopragmatismo, o pós-estruturalismo etc.). Estas correntes já trazem em seu bojo o embrião da impossibilidade de qualquer perspectiva de captura racional da realidade objetiva cujo mote atuará como fundamento para a constituição da agenda pós-moderna. Schneewind (2001, p. 528), ao definir o cerne do pensamento kantiano, é emblemático para esta conexão: “A ideia (sic) de que somos seres racionais que espontaneamente impõem a legalidade ao mundo em que vivemos, e assim criam a sua ordem básica, é evidentemente fundamental para o conjunto da filosofia de Kant”.

Nesta perspectiva, desde o século XVIII, ao tentar substituir a ontologia lockeana de essência, poderes e constituições atômicas reais por uma ontologia das impressões, Hume desloca para o indivíduo a autorregulação das capacidades cognitivas centradas nas impressões de um mundo que existe porque estruturado (também atomisticamente) pelo aparato sensível do sujeito que conhece. Nessa perspectiva de negação de qualquer ontologia reside o ocultamento de uma ontologia: o mundo *é* aquilo que percebemos com nossas sensações. Ou melhor, para Bhaskar (1977, p. 5),

consiste na visão de que ser experimentado ou experimentável constitui uma propriedade essencial do mundo; propriedade que é concebida de modo mais correto como uma propriedade contingente de certas coisas, não obstante seja uma propriedade que pode, em circunstâncias especiais, ter grande significância para a ciência.

A autonomia na abordagem empírica do mundo fica, portanto, absolutizada nas conjunções constantes de eventos organizadas e manipuladas pelos indivíduos, enquanto no idealismo transcendental kan-

tiano, por sua vez, a autonomia é substrato mesmo da vontade dos indivíduos em emanciparem-se por meio da razão pura prática, onde, segundo Kant (2006, p. 43) residiria a liberdade porque “a autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres correspondentes a elas”.

As abordagens da autonomia universitária: entre a autonomia da instituição e a autonomia na instituição para a efetivação da ciência

Conforme anteriormente salientado, Weber teria sido o precursor na análise das relações entre a profissão acadêmica e as relações de poder relativas à instituição onde trabalha o professor. Com efeito, o autor traz a público um estudo comparativo entre a estrutura e o funcionamento das universidades alemã e estadunidense em seus efeitos sobre a realização da ciência. O foco central de sua análise visa, sobretudo, compreender as possibilidades e os limites de realização da ciência em face aos poderes constituídos na Alemanha e nos Estados Unidos, donde o autor (2002, p. 66) extrai a seguinte síntese:

A liberdade de ciência, de estudo e de ensino em uma universidade certamente não existe quando se faz com que a nomeação para uma função docente seja dependente do fato de que se possua – ou que se simule – um certo ponto de vista que seja “aceitável nos círculos mais altos” da Igreja e do Estado. Para que se possa falar seriamente de tal “liberdade”, a primeira condição que obviamente deve ser atendida é a de que tanto a indicação para uma cátedra quanto a permanência nela devem ser decididas pelos mesmos critérios. As atividades que, segundo as leis em vigor, podem constituir-se em fundamentos para demissão do cargo, por ação judicial ou por uma comissão disciplinar, de quem quer que seja professor universitário, podem por certo constituir-se também em fundamentos para recusar a esse alguém o direito a habilitar-se (Weber, 2002, p. 66).

Assim, Weber trata aqui de recuperar a luta histórica das universidades quanto à sua autonomia em relação aos poderes secular e eclesiástico.⁶ Ou seja, ao apontar a existência de problemas na mediação ideológica da Igreja e do Estado na formulação de critérios para a nomeação de um determinado professor, termina por afirmar que no campo do Direito se encontrariam condições mais adequadas para a seleção de docentes. Por outro lado, e ao que parece, existe em Weber uma crença de que o Direito, *mutatis mutandis*, seria um campo neutro em relação aos poderes das sociedades política e religiosa.

Quase corroborando essa compreensão de Weber, poder-se-ia lançar mão do conceito de “campo” em Bourdieu. Do ponto de vista desta teoria, teríamos tanto a ciência quanto o Estado, ou ainda a religião ou o próprio Direito, como campos distintos. Bourdieu (2001) também compartilha de uma suposta existência autonômica dos campos que, embora relativa, permitiria aí a única possibilidade de captura da essência da experiência social, isto porque, afirma ele,

sempre que se institui um destes universos relativamente autônomos, campo artístico, campo científico ou esta ou aquela das suas especificações o processo histórico aí instaurado desempenha o mesmo papel de abstrator de quinta-essência. Donde a análise da história do campo ser, em si mesma, a única forma legítima da análise de essência (p. 71).

Para compreender-se o emprego da noção de autonomia em relação à noção do campo de produção das ciências sociais, e em obra mais recente, Bourdieu (2004) amplia a noção de autonomia relativa:

Dizemos que quanto mais autônomo for um campo, maior

⁶ Tal argumento encontra eco em Cunha (2006, p. 14), que sobre isto menciona que, “em certos países, a universidade se confunde com o ensino superior, enquanto, em outros, ela rivaliza com instituições de outro tipo na outorga de diplomas e no desenvolvimento do saber legítimo. No entanto, há um núcleo comum à instituição universitária, presente em todos os tempos e em todos os lugares: a luta pela difusão e o desenvolvimento do saber, sem constrangimentos externos, vale dizer, a luta pela autonomia”.

será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis. O grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução. Inversamente, a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente. Isso significa que a “politização” de uma disciplina não é indicio de uma grande autonomia, e uma das maiores dificuldades encontradas pelas ciências sociais para chegarem à autonomia é o fato de que pessoas pouco competentes, do ponto de vista de normas específicas, possam sempre intervir em nome de princípios heterônomos sem serem imediatamente desqualificadas (p. 22).

Notadamente, desde Weber diversos autores consagrados abordaram, ao longo do século XX, o tema da autonomia universitária. O que foi possível perceber na reflexão de alguns desses autores é que, para mais ou para menos, todos centraram suas preocupações em torno dos aspectos relativos à invasão deste campo por determinações externas que minam o seu interior de interesses que, no limite, ferem o potencial compromisso da universidade na efetivação da ciência em bases da promoção do bem-estar geral e universal das sociedades.

Ao que parece, porém, nenhum deles chegou ao extremo proposto por Derrida (2003), que propugna uma “Universidade sem condição” como horizonte, isto é, “o direito de princípio de dizer tudo, ainda que a título de ficção e de experimentação do saber, e o direito de dizê-lo publicamente, de publicá-lo” (p. 18). Este aparente desejo formal de um ideal de universidade, alerta o autor, reside sobre sua vocação declarada e sobre a qual ele mesmo sentencia a sua impossibilidade:

Sabemos muito bem que essa Universidade incondicional não existe, de fato. Mas em princípio, e conforme sua vocação declarada, em virtude de sua essência professada, ela deveria permanecer como um derradeiro lugar de resistência crítica – e mais que crítica – a todos os poderes de apropriação dogmáticos e injustos (p. 16).

Apesar de Derrida afirmar esta impossibilidade, concomitantemente reafirma a necessidade de que “esse princípio de resistência incondicional é um direito que a própria Universidade deveria ao mesmo tempo refletir, inventar e dispor...” (p. 17). É claro que Derrida afirma tais pressupostos formais de universidade desde o ponto de vista de seu método desconstrutivista, o que, portanto, não deixa margem de dúvida do porquê ele enfatizar esta incondicionalidade ser relativa aos campos do direito, em particular, e das humanidades, em geral, ou melhor, “em novas humanidades capazes de trabalhar essas questões de direito – ou seja, por que não dizê-lo mais uma vez sem rodeios, humanidades capazes de se encarregar das tarefas de desconstrução, a começar pela de sua própria história e de seus próprios axiomas” (p. 17).

Os demais autores pesquisados dedicam-se a interpretar o lugar da universidade, ou dos universitários, nas sociedades em movimento e com base em pressupostos apodícticos que permitem, a partir daí, o desenvolvimento de propostas de alteração da ordem sob a qual deve ser ensejada uma nova relação entre a Universidade e a Sociedade. Os primeiros são aqueles, como Mönckeberg (2007), que têm denunciado o uso do expediente da autonomia como amparo para o lucro e a formação ideológica. A referida autora desenvolveu uma pesquisa sobre as influências de grupos econômicos na condução da ampliação da oferta de serviços educacionais em nível superior nas universidades chilenas. Observando a difusão do ensino superior no interior do maior laboratório de experimentação das políticas econômicas neoliberais, o Chile, esta jornalista denuncia a existência de conglomerados econômicos, nacionais e internacionais, que lançam mão da prerrogativa da autonomia universitária para expandirem lucrativamente seus negócios em um terreno de grande remuneração do capital, que é a empresa educacional. Este processo é assim visto pela autora:

Após obter a autonomia, as universidades passam a uma situação em que ninguém as vigia: o campo está livre para que possam aumentar vagas, criar carreiras, sedes e programas que lhes ocorra. Isso provocou a explosão gerada

após o ano 2000 e também a preocupação em algumas autoridades e parlamentares que promoveram uma lei para pôr algum filtro que possa resguardar a qualidade (p. 191).

Tal movimento apontado pelo autora, na verdade, não é exclusividade do Chile. O amplo estímulo das agências multilaterais à expansão do ensino superior via iniciativa privada, nos países por eles denominados “em desenvolvimento”, trouxe graves implicações na qualidade da educação superior ofertada nesses países. Muitos deles, inclusive o Brasil, sentiram a necessidade de desenvolverem agências dotadas de critérios de avaliação que de alguma forma estipulassem parâmetros mínimos de qualidade. O problema que a partir disto passou a ocupar um grande contingente de intelectuais deslocou-se então para os ditos critérios de avaliação, já que aí também podem ser localizadas zonas de tensão entre a sociedade e a autonomia universitária, em razão de que critérios quantitativos produtivistas de caráter instrumental têm sido largamente adotados por essas agências, e com larga interferência dos setores produtivos das sociedades locais.

Em perspectiva análoga, porém em um viés que demonstra clara preocupação com os rumos da autonomia da universidade pública brasileira, registre-se as críticas delineadas por Sguissardi (2007) quanto ao movimento de privatização das universidades brasileiras via adequação do poder público nacional às recomendações de agências multilaterais de caráter internacional. O cerne de suas preocupações localiza-se na limitação da autonomia das universidades brasileiras que têm enfrentado sucessivos ataques do Poder Público que, pressionado por setores produtivistas da sociedade, vem implementando, nas duas últimas décadas, medidas que obrigam as IES nacionais a redefinirem suas autonomias deslocando-as de uma situação de autonomia de gestão financeira para uma de autonomia financeira. O mencionado autor aponta nos textos de documentos do Banco mundial, desde o famoso *Higher education: the lessons of experience* (1994), e especialmente o intitulado *The financing and management of higher education – A status report*

on *world wide reforms* (1998), as teses e as recomendações presentes nestes, destacando especialmente de tais recomendações a

necessidade de incremento na maioria dos países de um muito maior afastamento do Estado da estrita manutenção da educação superior e da participação muito maior da iniciativa privada na oferta dos serviços de ensino superior. Ao lado da condenação da predominância das universidades de pesquisa consideradas caras e inadequadas para países com déficit público crônico – e sua substituição pelas universidades de ensino (que se ocupariam do ensino ou da formação neoprofissional –, faz parte de suas recomendações a audiência aos sinais do mercado e a redefinição da função do governo em relação à educação superior, de modo a, por um lado, incentivar a participação privada no esforço de expansão, e, por outro, criar as condições para se constituir uma nova concepção de autonomia universitária. No caso do Brasil, faça-se um parêntese, não a autonomia que se consagrou na Constituição Federal de 1988, isto é, autonomia de gestão financeira, mas uma nova concepção de autonomia, agora autonomia financeira (p. 12).

Depreende-se dessas manifestações que o estudo de Mönckeborg e o de Sguissardi, se cotejados, apresentam-se com características de grande complementaridade. Mais avançado nas reformas de caráter liberal do que o Brasil, o Chile, desde a derrocada de Allende (1908-1973) e a ascensão de Pinochet (1915-2006) e seu Estado ditatorial ao poder em 1973, vem largamente implantando reformas de caráter neoliberal. Desde a década de 1980, as universidades desse país praticam o ensino pago, ficando o governo responsabilizado com o aporte de recursos na ordem de 13% em relação à receita global das IES, um modelo de financiamento muito semelhante às IES fundacionais ACADE.

O estudo de Sguissardi, na verdade, aproxima-se ao de Mönckeborg, em razão de indicar o movimento político internacional que, apesar de se realizar pelas vias do Estado democrático de direito, vem engendrando reformas que, grosso modo, apresentam claras tendências a adotarem o padrão chileno como referência. Desde aí, é com-

preensível que alguns autores abordem a autonomia universitária a partir de outras preocupações.

A ideia e as práticas da diminuição da presença do Estado no financiamento da universidade têm se desdobrado, portanto, no incentivo de uma aproximação das instituições aos setores privados da sociedade. Portadores de um necessário espírito pragmático, os setores econômicos privados veem na universidade, e não sem razão, a possibilidade de uma utilização instrumental de maneira que a presença de seus interesses nos critérios postos pelas agências de fomento subordinem, nos dias atuais, cada vez mais estas últimas a flexibilizarem-se na direção da interposição de critérios produtivistas para a distribuição de recursos para a pesquisa. Neste sentido, nos trabalhos de Gentili (2001) e Lander (2001), a recorrência aos termos “reconversão intelectual” e “colonialismo intelectual” com a finalidade de demonstrarem a subsunção formal das atividades acadêmicas aos grupos hegemônicos à frente das agências de fomento, que fazem coro com as recomendações das agências multilaterais de orientação econômica, de algum modo, aponta para a preocupação com relação aos efeitos das influências produtivistas de caráter instrumental, funcionalista e positiva sobre o ensino, a pesquisa e a extensão realizados nas universidades latino-americanas. Ou seja, nas palavras de Lander (2001, p. 68),

as atuais estruturas disciplinares das universidades latino-americanas, com seu parcelamento burocrático dos saberes, impõem severos obstáculos ao desenvolvimento dessas questões [criação/reprodução da ordem social existente]. Essas estruturas disciplinares tendem a acentuar a naturalização e a cientificação da cosmovisão e a organização liberal/ocidental do mundo, operando, assim, como eficazes instrumentos de **colonialismo intelectual**. Nessa estrutura de saberes parcelados, as questões de conjunto, os desafios éticos, as interrogações sobre o que e para quem se faz, carecem de sentido (grifos meus).

Gentili (2001), por sua vez, afirma:

A produção de saberes no meio universitário se desenvolve, basicamente, em três esferas: na docência, na extensão e na pesquisa. Às já mencionadas condições de precariedade no exercício da função docente acrescenta-se a progressiva desvalorização social das atividades de extensão – transformadas atualmente, de maneira geral, na venda de serviços, cujo critério não costuma ser outro senão o da rentabilidade. A pesquisa merece um comentário especial, já que, por um lado, é por meio dela que se formam os principais quadros universitários e, por outro, é atingida pelas políticas de privatização, que bloqueiam as possibilidades de autonomia intelectual (p. 109).

Aqui, do mesmo modo que conexões de complementaridade podem ser identificadas entre os estudos de Mönckeberg e Sguissardi, também é possível constatá-las nas observações de Lander e Gentili. Merece especial destaque a relação que fazem entre o bloqueio da autonomia intelectual, que crescentemente vem ocorrendo nas IES brasileiras, e o colonialismo intelectual que de diversas formas tem penetrado nos espaços acadêmicos. Os autores, muito embora não o explicitem, estão alertando que o bloqueio da autonomia intelectual é decorrente do caráter utilitarista e produtivista das demandas empresariais fundadas em uma epistemologia baseada na manipulação fragmentada de conjunções constantes de eventos. Com efeito, é ao que aludem os autores quando denunciam as armadilhas que aí residem no que diz respeito tanto à formação dos novos quadros acadêmicos, por meio das pesquisas direcionadas desde fora pelas agências de fomento, quanto às políticas de extensão também direcionadas para onde se concentram os recursos financiadores. As consequências disto terminam por acarretar uma contaminação do espírito de produção de novos conhecimentos, fazendo com que a produtividade acadêmica seja reconhecida pela quantidade de artigos produzidos, muitos dos quais de qualidade duvidosa. Nesta perspectiva, a necessária autonomia, para o desenvolvimento independente da produção de saberes com vistas à emancipação humana, vê-se obliterada.

É preciso registrar que tais preocupações relativas aos assaltos externos às funções das universidades, e à sua autonomia, vêm ocupando espaço de reflexão de muitos renomados intelectuais. Já em 1971, um artigo procedente de três conferências realizadas por Sacristán Luzón em Barcelona, nos anos 1969 e 1970, tratava de apontar correções imprescindíveis para afastar da produção acadêmica a pressão de ter que publicar a qualquer custo, reproduzindo assim aspectos da relativa autonomia das superestruturas provenientes da cultura capitalista moderna:

La otra corrección imprescindible se refiere a la ciencia universitaria o, en general, institucionalizada. Aquí la autonomía dialéctica o relativa de las superestructuras há de traerse a colación para explicar uno de los fenómenos más perversos de la cultura capitalista moderna: el carácter parasitario de una buena parte de la "investigación" científico-experimental, determinada por la necesidad de "publicar" para ganar cátedras, becas, honores en la carrera universitaria. Muchos investigadores experimentales admiten ya en privado que gran parte de las publicaciones de su especialidad no tienen valor de conocimiento del mundo, sino que es un conjunto de meras piezas del expediente académico de sus autores. Ciertamente que esa volatilización del "valor de uso" de las publicaciones se daba ya en el carácter casi exclusivamente gremial de la mayoría de las tesis doctorales en letras. Pero las clases trabajadoras pagan más caramente el breve "paper" ocioso del físico o biólogo que la tesis gruesa e inútil del literato (p. 8).

Notadamente aqui, Sacristán Luzón insere a noção de autonomia relativizando-a às superestruturas contingentes ao modo de produção capitalista. Desde uma abordagem dialética do fenômeno da autonomia, este autor aponta os contornos da autonomia universitária, sobretudo a autonomia acadêmica, em face dos limites de sua realização no interior do capitalismo. Isto é, como o capital, portador de um arcabouço ético-jurídico que regula as relações sociais, possui prioridade ontológica em relação aos indivíduos e às instituições, resulta daí que o comportamento produtivo no interior das universidades, assim como

em outras instituições, não escapa a sua influência. É compreensível, portanto, que Sacristán afirme a necessidade de transformar a universidade em sua essência desde um outro princípio ético-jurídico que oriente a sua razão de ser:

La sustancia de una institución es el principio político, “ético-jurídico”, como decía Gramsci, de su contenido de clase. Por eso lo que hay que contraponerle – por de pronto – no es una construcción institucional imaginada a *priori*, sino otro principio “ético-jurídico”. Ese principio no puede ser sino el socialismo (p. 19).

Esta abordagem da questão da dependência da universidade aos princípios ético-jurídicos da atual forma social de produção e reprodução da existência, e que a meu ver torna ilusória quaisquer perspectivas salvacionistas da autonomia universitária no interior do capitalismo, torna inócuos os argumentos em prol da edificação de uma universidade cujo papel seja a “construção da autonomia nacional”. Destaco aqui dois renomados e respeitados pensadores brasileiros que defenderam esta perspectiva emancipatória, mas desde linhas de ação distintas: Darcy Ribeiro (1922-1997) e Florestan Fernandes (1920-1995).

Para Ribeiro (1991), a universidade cumpre um papel central na emancipação das formas de opressão econômica que sofrem os países de capitalismo periférico. As universidades deveriam, e podem, segundo o autor, desempenhar a importante tarefa de ruptura da condição de desenvolvimento reflexo do desenvolvimento geral, à medida que

os poderes modeladores da sociedade total sobre a universidade não são meramente mecânicos. Admitem certas alternativas, como se observa no fato das universidades do mundo alcançarem graus muito diversos de suficiência no desempenho de suas funções fundamentais e apresentarem, correlativamente, ampla gama de variações estruturais e funcionais. É isto o que justifica um esforço consciente para refazer as universidades tendo por meta dar-lhes a função adicional de não serem reflexos de um desenvolvi-

mento geral, mas um dos motores de aceleração do desenvolvimento nacional pleno e autônomo (p. 46).

Minha interpretação remete à compreensão de que o idealismo acalentado pelo antropólogo, neste seu escrito, é o de emancipar a universidade brasileira da divisão internacional do trabalho. Faço tal suposição em razão do que ele próprio argumenta:

É certo, não sabemos formar sábios, nem promover florescimentos intelectuais e artísticos, inclusive porque, há algum tempo, o cientista e o tecnólogo deixaram de ser sábios. Estes, entretanto, podemos formá-los dos tipos e nas quantidades exigidas, desde que nossas sociedades alcancem o grau de autonomia na condução de seu desenvolvimento que torne necessária a formação de tais cientistas e tecnólogos. Para isto, impõe-se transcender a modernização reflexa pela qual marchamos até agora – e que fez de nós proletariados externos de outros povos – a fim de nos encaminharmos, através de um esforço de aceleração evolutiva no curso do qual nos reconstruiremos como povos estruturados para si mesmos (p. 21).

Já Fernandes (1979), não se opondo à ideia da relação universidade-desenvolvimento apresentada por Ribeiro, esboça uma análise de caráter mais radical:

A esperança de que, através de reformas graduais, pode-se estabelecer um circuito mais amplo de transformação revolucionária, não passava de uma esperança, muito bem aproveitada, primeiro pelo radicalismo burguês (dentro e fora do “populismo”), depois pelo “desenvolvimento” e, agora, pela ditadura burguesa sem máscara. Ou se tem em vista a defesa do capitalismo ou a instauração do socialismo. Não há uma pedagogia revolucionária que se aplique a ambos e, muito menos, que possa servir de ponte na possível transição de um a outro. O combate ao subdesenvolvimento pode ser conduzido nos dois terrenos. Contudo não há mais, em nossos dias, como compatibilizar democracia burguesa com pedagogia revolucionária (p. 267).

Esta crítica é dirigida diretamente por Fernandes à obra *Universidade Necessária* de Ribeiro, a qual ele reputa ser “um bom ‘modelo’, por ‘utópico’ que ele seja” (p. 267). Reconhece ainda Fernandes que a citada obra “contém reflexões instrutivas”, mas pondera:

O campo de forças que predomina na universidade é o mesmo que predomina na sociedade global – ultra-reacionário e contra-revolucionário, mesmo em confronto com os requisitos legais da democracia representativa. Numa situação histórica dessa natureza, a pedagogia é um luxo; e a pedagogia revolucionária é contraproducente. [...] O que quer dizer que a universidade se exclui da arena histórica seja como “força reformista”, seja como “força revolucionária”, pois ela não pode ser nem uma nem outra coisa. Seria injusto insinuar que Darcy Ribeiro ignore essa massacradora realidade, que não é de um país e tampouco chega a ser exclusiva da América Latina: já que se trata de uma realidade imposta em escala mundial pela crise da civilização industrial, na era de fastígio e declínio do capitalismo monopolista. O que me preocupa é que ela não transparece como devia na teoria geral da “universidade necessária”. E acima de tudo, que não foi posta em relevo a conclusão principal: por enquanto e, talvez, ainda por muito tempo, os impulsos para a “reforma radical”, a “revolução dentro da ordem” e a “revolução contra a ordem” terão de ser procurados e brotar fora das universidades e, muito provavelmente, na massa dos excluídos e dos marginalizados, que sequer chegam a ter um lugar em suas mentes ou em suas aspirações para a universidade. Esta se encontra tão enredada com os privilégios econômicos, sociais, culturais e políticos, que o “necessário” vem a ser acabar com ela, para em seguida começar tudo de novo (p. 268).

Tal interpretação de Fernandes em muito se aproxima da de Sacristán. Isto é, as universidades na atual forma social, sob o risco de obsolescência, devem desempenhar funções preponderantemente definidas pelas demandas da divisão social do trabalho presente nas relações sociais de produção próprias do modo de produção em que estão inseridas. Nestas condições, e para além das relações políticas, a auto-

nomia universitária, em geral, e a dos professores, em particular, nada mais é do que o resultado da relação que estes, a universidade e seus profissionais, estabelecem com os pressupostos práticos de produção da existência da própria sociedade em seus antagonismos de classe. Daí que, já no outono de 1843, quando Marx (2005) escrevia *A questão judaica*, criticava frontalmente Bruno Bauer afirmando que “Bauer não investiga a relação entre a emancipação política e a emancipação humana, fato que o faz apresentar condições que só se podem explicar pela confusão isenta de espírito crítico entre emancipação política e emancipação humana em geral” (p. 16).

É importante destacar que *A questão judaica*, na verdade, é tão somente pano de fundo para a discussão mais central, que é o papel do Estado político como mediador das desigualdades sociais. Isto porque, declara mais adiante o próprio Marx (2005, p. 21):

O Estado político acabado é, pela própria essência, a vida genérica do homem em oposição a sua vida material. Todas as premissas desta vida egoísta permanecem de pé à margem da esfera estatal, na sociedade civil, porém, como qualidade desta. Onde o Estado político já atingiu seu verdadeiro desenvolvimento, o homem leva, não só no plano do pensamento, da consciência, mas também no plano da realidade, da vida, uma dupla vida: uma celestial e outra terrena, a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ser coletivo, e a vida na sociedade civil, em que atua como particular; considera outros homens como meios, degrada-se a si próprio como meio e converte-se como juguete de poderes estranhos.

Assim, se o Estado, a sociedade política, é a vida do homem em oposição a sua vida material, de fato é questionável a proposição de Contreras (2002), que em sua obra *Autonomia de Professores* relativiza a autonomia destes à sua relação política com a sociedade:

Uma particularidade importante da autonomia é que, na medida em que se refere a uma forma de ser e estar em

relação ao mundo em que vive e atua como profissional, esta nos remete necessariamente tanto a problemas políticos como educativos. Por conseguinte, o esclarecimento da autonomia é por sua vez a compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modos de se conceber o docente, bem como as atribuições da sociedade na qual estes profissionais atuam. A importância do tema provém, portanto, de que, ao falar da autonomia do professor, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação. O esclarecimento e o avanço na reconstrução do significado da autonomia profissional de professores deve passar necessariamente por aí (Contreras, 2002, p. 25).

Com efeito, e como é comum em outros autores examinados aqui, mais uma vez a sociedade é vista como um genérico. Se postula o autor que tratar da autonomia dos professores demanda a compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modos de se conceber o docente, então temos o problema da autonomia do professor e da escola como um problema político. Ora, se a sociedade política substanciada no Estado é a vida do homem em oposição a sua vida material, e considerando-se ainda que este mesmo Estado é a instituição legitimadora da superestrutura jurídica, ético-política, reflexa dos antagonismos de classe assentes na base material da sociedade civil, parece que o problema da autonomia em sua relatividade reside, sobretudo, na sua relação com tal contradição.

Finalmente, Castoriadis (1986), sem adentrar no debate da autonomia universitária, mas que invariavelmente serve aqui para trazer luz sobre a possibilidade de os indivíduos realizarem as suas autonomias, ou não, nos conduz a uma incursão pelos entrecruzamentos das reflexões psicanalíticas lacanianas e do conceito marxiano de "alienação". E para além de uma abordagem formal do conceito de "autonomia", tratará de demonstrar que, do ponto de vista dos indivíduos, o problema da antinomia autonomia-heteronomia se nos aparece como falso problema, uma vez que:

A autonomia [...] conduz diretamente ao problema político e social. A concepção que apresentamos mostra ao mesmo tempo que não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva (p. 129).

Tal afirmação imediatamente nos remete à seguinte questão: Por que Castoriadis diz que, diante da forma que concebe o conceito de autonomia, esta poderia apenas manifestar-se como empreitada coletiva? Vejamos então como o autor arma os argumentos para a problematização desta afirmação:

Em que sentido podemos dizer que a regulação pelo inconsciente é a lei de um outro? De qual outro? De um outro literal, não de um "outro Eu" desconhecido, mas de um outro em mim. Como diz Jacques Lacan, "O inconsciente é o discurso do Outro"; é em grande parte, o depósito dos desígnios, dos desejos, dos investimentos, das exigências, das expectativas – significações de que o indivíduo foi o objeto, desde sua concepção, e mesmo antes, por parte dos que o engendraram e criaram. A autonomia torna-se então: meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro, de um discurso que está em mim e me domina: fala por mim. Esta elucidação indica de imediato a dimensão *social* do problema (pouco importa que o Outro de que se trata no início seja o outro "estreito", parental; por uma série de articulações evidentes, o par parental remete, finalmente, à sociedade inteira e à sua história) (p. 124).

Estruturado pelo discurso do outro, o inconsciente não tem características particulares de um-outro indivíduo, mas sim de múltiplos indivíduos perpassados por toda a trajetória histórica do ser social e que insistem em atravessar os múltiplos outros portadores e desenvolvedores de crenças que se constituem em novas sínteses em cada novo momento histórico. E é este o sentido da afirmação de Marx (1983, p. 24), de que **"não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência"** (Grifos meus). A ilusão da autonomia da volitividade do indivíduo consiste

justamente então na crença injustificada de que não são históricos os indivíduos e, portanto, não portadores de toda uma herança que lhes é inculcada na e pela cultura.

É neste sentido então que a questão da autonomia nos remete à dimensão do social como resultado de múltiplas influências que, atravessando a história, determinam diversamente os indivíduos singulares como arranjos e rearranjos, produtos de entrecruzamentos de crenças, verdadeiras ou não, mas confirmadas na realidade do cotidiano das práticas sociais. Junto ao desenvolvimento das forças produtivas, que promovem o recuo das barreiras naturais, ocorre paralelamente também o desenvolvimento de crenças que, verdadeiras ou não, contribuem para o movimento que dá forma e conteúdo ao ser social através da história da humanidade. E é isto que será visto a partir de agora, quando veremos o emprego da noção de autonomia por György Lukács para tratar de sua relatividade à processualidade histórica do ser social.

Lukács: a relativa autonomia humana, o recuo das barreiras naturais e a ilusão da autonomia dos sujeitos singulares

Em contraposição, reparação ou até complementação às correntes de pensamento esboçadas anteriormente, é que lanço mão do conceito de autonomia em Lukács sobre o ser social em sua processualidade histórica. A autonomia dos sujeitos singulares, mesmo que inconscientemente mergulhados na prática cotidiana, é, para Lukács, sempre relativa a esta processualidade do ser social. Porém, é importante não confundir o universal “ser social” com o singular “sujeito”. O “ser social”, segundo Lukács (1984, p. 3),

é a única esfera da realidade na qual a práxis cumpre o papel de *conditio sine qua non* na manutenção e no movimento da objetividade, em sua reprodução e seu desenvolvimento. E em virtude desta função original na estrutura e

dinâmica do ser social, a práxis é também subjetiva, gnosiológicamente, o critério decisivo de todo conhecimento correto. [...] Aqui importa assinalar brevemente o contraste entre a ontologia marxiana e as precedentes, que, de várias maneiras, elevavam a pura contemplação a veículo de conhecimento da verdade e, simultaneamente, a critério último do comportamento correto do ser humano na realidade social. Tal contraste do ponto de partida teórico baseia-se em uma nova noção da realidade social, na refutação da antinomia metafísica entre liberdade e necessidade no agir humano. Ao domínio teórico uniforme da necessidade corresponde uma radical homogeneização de todo ser no plano ontológico; como ocorre em geral no quadro do materialismo mecanicista mas, decerto, não necessariamente só neste último. (Basta recordar a doutrina da predestinação). Com uma acentuação igualmente unilateral do princípio da liberdade deve resultar, por um lado, um rígido e irreconciliável dualismo no plano ontológico que lacera metafisicamente a unitariedade do ser social, como acontece com o mundo fenomênico e numênico em Kant, enquanto, por outro lado, na práxis social separa mecanicamente de todos os outros o mundo fundado sobre a moral.

Para tornar mais clara a relativa independência autonômica dos indivíduos em relação ao ser social, Lukács lança mão do cotejamento entre as particularidades das esferas ontológicas que compõem a sua tríade fenomênica própria da realidade classificável da estruturação básica do mundo, a saber: a esfera do inorgânico, a esfera do biológico e a esfera do ser social. Estas três esferas, com suas propriedades específicas e interconexões possíveis, constituem o universo básico do pensamento lukacsiano. Entretanto, é na esfera ontológica do ser social em seu desenvolvimento histórico, e no intercâmbio mediado pelo trabalho, com as duas outras esferas, que se centra o foco especulativo lukacsiano.

Lukács (1981) aponta que o ser social, como um complexo de complexos, possui como propriedade essencial de sua existência a sua ininterrupta reproduzibilidade e que "a sua substância enquanto ser está sempre em transformação" (p. 41). Diz ele que

a mudança incessante no curso da reprodução produz continuamente os traços substanciais específicos do ser social, numa escala quantitativa e qualitativa cada vez mais ampla. Como surgiu da natureza orgânica, o ser social conserva, por força das coisas, os traços ontológicos permanentes da sua origem. Este elo de ligação entre as duas esferas – continuamente negado e continuamente reconstituído mediante transformações no processo real da reprodução – é não só a inevitável premissa do ser social, mas também um pólo do processo reprodutivo cujo outro polo é constituído pela totalidade da própria sociedade (p. 41).

Sobre isto, Lukács (idem, *ibid.*) argumenta que “naturalmente cada ser vivo realiza seu ser em um determinado ambiente concreto – orgânico e inorgânico –, cuja constância ou mudança incide a fundo sobre o processo da reprodução biológica em sentido tanto ontogenético quanto filogenético” e que “a capacidade dos seres vivos de se adaptarem biologicamente tem uma importância que não deve ser menosprezada e, mesmo assim, a força motriz decisiva permanece a mudança objetiva”.

Lukács (1981) se vale da teoria do biólogo biosemioticista Estoniano de descendência alemã, Jakob von Uexküll, cuja teoria afirmava que tudo que conhecemos é somente parte do ambiente que é detectado pelos órgãos dos sentidos e, assim, estamos em constante interação com esse ambiente sensível. Em contraposição a este postulado perspectivista, no capítulo *A reprodução* de sua *Ontologia do Ser social*, o autor apresenta um exemplo de forte argumento realista de que, “em realidade, as forças e os objetos reais que os órgãos de um dado ser vivente são incapazes de perceber podem incidir a fundo sobre sua morte; o círculo de interações sobre o ambiente determinado pelo organismo é só uma pequena parte dos momentos realmente vividos” (p. 42).

Do ponto de vista dessa interação ontológica entre as duas esferas (do orgânico com o inorgânico) e a esfera do orgânico consigo mesma, continua argumentando Lukács, “a interação do ser vivo com o mundo que o circunda é tal que o momento predominante é aqui dado por este último, já que o ser vivo se encontra de modo direto no interior de

todo o mundo circundante e o seu processo reprodutivo não é capaz de formar complexos parciais de mediações permanentes entre si mesmo e a totalidade” (p. 42).

Já o ser social, afirma Lukács (idem, p. 59.), contrariamente às duas esferas do orgânico e do inorgânico, “tem como sua estrutura de fundo a polarização dos dois complexos dinâmicos que se colocam e se retiram continuamente no processo reprodutivo: o indivíduo e a própria sociedade”. Daí ser o ser social um complexo composto por complexos de mútua relação entre este, as insuprimíveis esferas do orgânico e do inorgânico (que estão no mundo e nele próprio) e, ainda, na mútua relação entre os indivíduos em sua crescente, embora desigual, sociabilidade. Assim, argumenta Lukács (idem, p. 42),

os impulsos do mundo externo, na sua origem ainda simplesmente físicos ou químicos, adquirem no organismo a sua figura objetiva se apresentando de forma especificamente biológica: desse modo, as oscilações do ar, enquanto tais, que na origem operam apenas em sentido físico, se tornam sons; deste modo, os efeitos químicos se tornam odor e gosto: assim nascem as cores nos órgãos da vista, etc.

E Lukács (idem) completa este raciocínio com vistas a atingir em cheio a particularidade da esfera do ser social, com suas propriedades específicas e necessárias, concluindo:

O devenir homem do homem pressupõe um alto desenvolvimento biológico destas tendências, mas não se limita a isto; partindo desta base produz, desde já, **formas sociais puras**: no plano auditivo a fala e a música, no plano visual as artes figurativas e a escrita. [...] Certamente o homem permanece de forma individual, um ser vivo determinado pela biologia, com a qual compartilha o ciclo necessário (nascimento, crescimento, morte); contudo, muda na raiz o caráter da sua inter-relação com o ambiente porque, com a posição teleológica do trabalho, há uma intervenção ativa sobre aquele, já que, por esta via, o ambiente é submetido a transformações conscientes e desejadas. [É neste quadro que] o homem en-

quanto ser vivo já não meramente biológico, mas membro trabalhador de um grupo social, não mais está em relação imediata com a natureza orgânica e inorgânica que o circunda, aliás nem consigo próprio enquanto ser vivo biológico, ao contrário, todas estas inevitáveis interações passam pelo médium da sociedade; e já que a sociabilidade do homem quer dizer comportamento ativo, prático, voltado ao seu ambiente voltado como um todo, ele não acolhe simplesmente o mundo circundante e as suas mudanças se adaptando a ele, mas reage ativamente, **contrapõe às transformações do mundo externo uma práxis** a ele peculiar, no qual a adaptação **à insuprimível realidade objetiva** e as novas posições teleológicas que lhe correspondem formam uma indissolúvel unidade (p. 43) (grifos meus).

E a partir do problema ontológico quanto à estrutura do ser social em sua determinação reflexiva entre totalidade e parte, e tendo em conta o progressivo desenvolvimento cada vez mais complexo das formas sociais puras, é com base no pensamento marxiano que Lukács (1979) lança mão da crítica à ilusória autonomia dos indivíduos:

... a crescente socialidade da vida humana suscita em alguns indivíduos a ilusão de serem independentes da sociedade, de existirem de algum modo como átomos isolados. Já o jovem Marx critica essa concepção dos jovens hegelianos radicais. Em outro texto, ele mostra como essa **ilusão de autonomia** dos indivíduos resulta da "casualidade das condições de vida para o indivíduo" na sociedade capitalista, em contraposição ao que ocorria no estamento, na casta, etc.; ou seja, mostra como mais uma vez se trata do reforçamento da específica autolegalidade das socialidades mais desenvolvidas, do recuo das barreiras naturais (p. 85).

Esta ilusão é decorrente do desenvolvimento da percepção burguesa do mundo que carrega consigo, desde os estertores do medievo, e em razão da complexificação da socialidade humana, as bases para o soerguimento de um mundo reduzido ao sujeito atomizado que percebe. Na ontologia lukacsiana, entretanto, tem já aí um acentuado caráter

de relatividade histórica o termo autonomia que é utilizado para, primeiramente, tratar de uma ruptura com as diversas ontologias antecedentes que se propõem uma explicação do “humano”. Com o advento da revolução copernicana, a processualidade do ser social desenvolve uma nova linha estruturada por sobre um novo substrato lógico. De acordo com Lukács (1984, p. 10):

Esta linha consiste no irresistível avanço da ontologia fundada sobre as ciências da natureza. A filosofia de Pascal exibe de maneira mais clara possível como tal linha influenciou sobre os crentes cristãos. O seu sentimento profundo da solidão cósmica do ser humano, a necessidade de poder obter todas as categorias de uma vida humana intimamente cristã não mais de uma imagem de mundo vista desde a ótica da salvação cósmica mas, ao contrário, meramente de uma nova lógica da autonomia humana, uma lógica do coração, como dizia Pascal, mostra o quanto profundamente a nova ontologia penetrou no pensamento.

Dessa forma, se durante a Idade Média a autonomia (sempre relativa) era relativa à crença nos desígnios de Deus e da fé, após a introdução de uma nova concepção de mundo, não mais fundada no centralismo salvacionista da alma, doravante erigir-se-ia, lenta e paulatinamente, um deslocamento para as ciências da natureza, especialmente se se compreende a emergência mesma da noção de indivíduo em uma perspectiva fisiocrática.

Lukács esboça uma crítica negativa ao idealismo que compreende o processo cognoscitivo independente da essencialidade do processo econômico. Afirmo ele (1979, p. 37) que “se não se tem constantemente presente a dependência real ao ser, pode levar a ilusões idealistas; de fato, é o próprio processo cognoscitivo que – se considerado em seu isolamento e como algo autônomo – contém em si a tendência à autofalsificação”. E isto ocorre porque “as legalidades objetivas do ser social são indissolúvelmente ligadas a atos individuais de caráter alternativo, mas possuem ao mesmo tempo uma coercitividade social que

é independente de tais atos” (idem, p. 84). Desse modo, a autofalsificação é aqui decorrente, no campo da filosofia, de uma epistemologia idealista que toma a volitividade como categoria central da racionalidade do indivíduo que tem aí corroborada sua autonomia, a exemplo do que propugna o idealismo transcendental kantiano. Sobre isto, Lukács (idem, *ibid.*) argumenta mais adiante:

Essa independência, por sua vez, é dialética, e se expressa em termos explícitos na dialética de fenômeno e essência (onde naturalmente cabe sempre ter presente que, para a dialética materialista, o fenômeno é sempre *algo que é* e não algo contraposto ao ser). A inter-relação dialética entre o indivíduo (o sujeito da alternativa) e o universal (o socialmente submetido a leis) cria uma série fenomênica mais variada e multifacética, precisamente porque o tornar-se fenômeno da essência social pode se verificar apenas no *médium* representado pelos homens, que são por princípio individualizados.

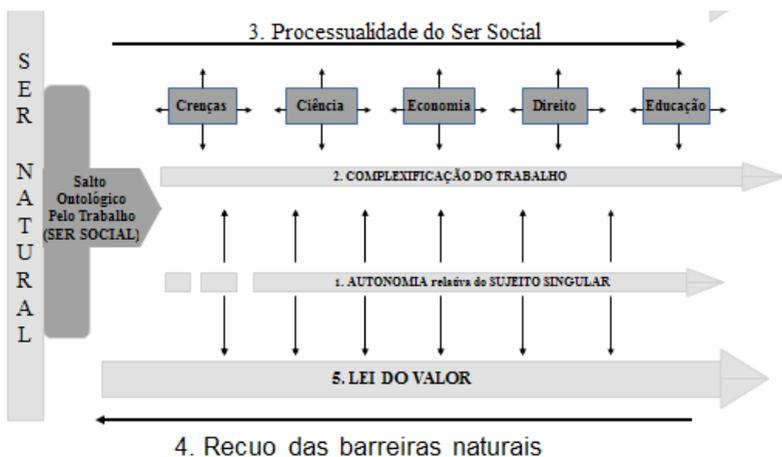
Ao que parece, e é minha interpretação, o projeto lukacsiano de recuperação da ontologia reside, sobretudo, em um esforço visando abalar as crenças no individualismo burguês que se disseminou paulatinamente desde a crise do feudalismo até os dias de hoje por todo o planeta. É necessário acrescentar, todavia, que o sistema de pensamento lukacsiano, como síntese e desenvolvimento da própria ontologia marxiana, não poderia derivar diretamente da relativa autonomia das corporações de ofício a relativa autonomia das corporações capitalistas atuais. Tudo leva a crer que ambas as iniciativas, no plano ontológico do desenvolvimento do capitalismo como um complexo, estão ligadas, e em última análise, à lei do valor. Isto porque, segundo Lukács (1979, p. 88):

Na própria lei do valor, domina aquela forma de universalidade, síntese de atos individuais, que determina o tipo, a direção, o ritmo, etc., do desenvolvimento social. O homem singular, por isso, não pode rebelar-se contra ela, sob pena de sua própria ruína; sua revolta, melhor dizendo, converte-se com grande facilidade numa grotesca caricatura quixotesca.

No quadro que segue, e a fim de tornar mais claras as argumentações, faço um exercício de síntese esquemática do pensamento lukacsiano, com especial atenção na relativa autonomia do homem singular, inserido que está na sociedade como um complexo de complexos relativamente autônomos mediados por diversas instituições. Com relação a isto, Lukács (1979, p. 150) argumenta:

Toda sociedade deve ser concebida como um complexo; vemos agora que ela é composta, por sua vez, de uma intrincadíssima rede de complexos heterogêneos que, por isso, agem de modo heterogêneo um sobre o outro; basta pensar, por um lado, na diferenciação em classes que se movem em sentido antagônico e, por outro, nos sistemas de mediação (direito, Estado, etc.), que se desenvolvem em complexos relativamente autônomos. Nem se deve esquecer jamais que também esses complexos parciais são, por sua vez, formados por complexos, por grupos humanos e por homens singulares, cuja reação ao próprio mundo ambiente – que constitui a base de todos os complexos de mediação e diferenciação – repousa ineliminavelmente sobre decisões alternativas.

Quadro 7: Autonomia na perspectiva Lukacsiana



Fonte: Elaborado pelo autor

No quadro acima, considerando-o, portanto, em sua totalidade, já desde o salto ontológico de ser natural para o de ser social, está representada a sociabilidade humana em sua historicidade. A referida historicidade, denominada por Lukács como “processualidade do ser social”, e que em nosso quadro se encontra demarcada no item 3. tem, como categoria fundante, o trabalho. Isto é, o momento ontológico predominante que desencadearia a emergência da esfera do ser social dar-se-ia em circunstâncias nas quais, por especiação, os sujeitos singulares, ao necessitarem produzir a sua existência, empreenderiam o movimento necessário de capturar o ser-precisamente-assim dos objetos da natureza. A autonomia dos sujeitos singulares, e já desde aí, está por conseguinte condicionada à realidade mesma das propriedades constituintes dos seres (os objetos naturais e sociais em geral) que devem ser primeiramente compreendidos, entendidos, precisados o mais corretamente possível, para que a atividade previamente idealizada e aplicada sobre eles seja bem-sucedida.

Tomemos o ponto 1 do quadro, onde aparece a relativa autonomia do sujeito singular. Este ponto se nos aparece rodeado de setas que aí cumprem o papel de representar a sua subordinação aos diversos movimentos desenvolvidos pelo ser social (ponto 3) em sua historicidade. Dessa maneira, vemos representada no ponto 2 a complexificação do trabalho, que é dada pelo contínuo afastamento do ser social de sua subordinação à natureza como resultado da captura das legalidades presentes no ser desta mesma natureza, o que resulta, como o que se apresenta no ponto 4, em um progressivo recuo das barreiras naturais.

Tal movimento universal da processualidade da esfera do ser social, e a despeito das formações sociais (ponto 6), e ainda não obstante o desenvolvimento desigual dos sujeitos singulares, relega a estes mesmos sujeitos a sua subordinação à lei do valor (ponto 5); aquela legalidade capturada por Marx (1989, p. 53), sobre a progressiva diminuição do trabalho socialmente necessário, que assim a expressa:

Uma quantidade maior de valor-de-uso cria, de per si, maior riqueza material. [...] Não obstante, ao acréscimo da massa de riqueza material pode corresponder uma queda simultânea no seu valor. [...] Qualquer que seja a mudança na produtividade, o mesmo trabalho, no mesmo espaço de tempo, fornece, sempre, a mesma magnitude de valor. Mas, no mesmo espaço de tempo, gera quantidades diferentes de valores-de-uso: quantidade maior, quando a produtividade aumenta, e menor, quando ela decai. [...] A mesma variação da que acresce o resultado do trabalho e, em consequência, a massa dos valores-de-uso que ele fornece, reduz a magnitude do valor dessa massa global aumentada, quando diminui o total do tempo do trabalho necessário para sua produção.

Nessa perspectiva dada pelo desenvolvimento das forças produtivas, o homem singular tem a sua autonomia mais uma vez relativizada. E a tem efetivamente relativizada em virtude de que a variação da produtividade é determinante para a compreensão da magnitude do valor da riqueza.

Cabe ressaltar, entretanto, que a obtenção da riqueza se dá na relação dialética entre meio e fim. Isto é, do ponto de vista ontológico, como a variável determinante do valor é dada pela relação entre os trabalhos humanos socialmente necessários para a realização da riqueza e o emprego dos meios na sua obtenção, conseqüentemente termina assim por diminuir o valor do produto final, deslocando para os meios de produção a valoração da riqueza. Em outros termos, no plano ontológico geral, uma determinada sociedade, por exemplo, atribui maior "valor" à máquina de moer o trigo do que ao próprio trigo moído como produto final: consumido o trigo, a máquina subsiste para a diminuição do trabalho socialmente necessário.

Cabe ainda retomarmos nosso quadro representativo da ontologia lukacsiana com a finalidade de anunciarmos que as atividades empreendidas pelo homem singular no sentido de capturar o ser-precisamente-assim dos objetos, e idealizar previamente a sua ação na manipulação dos mesmos, não ocorrem em uma relação direta entre sujeito e objeto,

mas sempre através de um conjunto de mediações inscritas em sua própria sociabilidade. Esta relação, entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido com o intuito de sua manipulação com vistas a cumprir um determinado fim na produção de sua existência, considerando-se as múltiplas alternativas que se apresentam no momento da prévia ideação, e considerando-se ainda os limites históricos de explicação de determinados fenômenos concretos, contribuem sobremaneira, no ato do trabalho, para a inserção de crenças que não necessariamente incidem de forma direta sobre este mesmo trabalho. O exemplo mais emblemático é dado por Lukács (1981, p. 44):

Era preciso dominar as forças naturais desconhecidas através da magia do mesmo modo como aquelas conhecidas deviam ser dominadas pelo trabalho; além disso, as medidas mágicas para defender-se, por exemplo, das ações perigosas das “almas” que se tinham tornado autônomas com a morte, por mais fantástico que fosse o seu conteúdo, correspondiam perfeitamente, na sua estrutura geral, às posições teleológicas cotidianas do trabalho. Também a existência de um além, no qual a recompensa ou a condenação conferissem à vida aquele sentido pleno que na terra permanecia ocasional e fragmentário, surgiu – como fenômeno humano geral – a partir da situação daqueles homens cujas perspectivas de vida não eram capazes de dar a esta um sentido terreno.

Ora, grosso modo, com a ciência pode ser traçado um movimento análogo. Também a atividade científica nasce da necessidade de captura, o mais corretamente possível, do ser-precisamente-assim dos objetos. Neste movimento, ao cientista é facultada uma série de alternativas hipotéticas na consecução do seu trabalho de investigação. Estas pré-posições de causalidades (se... então...), considerando-se que as determinações dos fenômenos, seus nexos causais, apenas podem ser capturadas *post festum*, a incidência de crenças no pôr teleológico⁷

⁷ O “pôr teleológico” trata-se de uma expressão largamente empregada por Lukács (1981) ao longo de sua obra *Para a ontologia do ser social*, especialmente no capítulo “O trabalho”, e refere-se ao movimento de prévia ideação pelo sujeito da ação com vistas à obtenção de sucesso em uma determinada atividade cuja finalidade

pode aí se manifestar não obstante a apreensão correta ou apenas parcial do fenômeno. Nestes contextos, as afetações de outras crenças podem se entrelaçar com as hipóteses corretas, conformando-se em um único bloco “consciente” da “realidade” do fenômeno. Também nestes casos é comum aos cientistas confluírem para uma falsa consciência na apreensão da totalidade de um determinado complexo estabelecendo portanto, e não obstante a apreensão correta de seu objeto de investigação, o acréscimo de uma relação mágica, mediada, entre sua consciência e o objeto cognoscível. Mas, para todos os efeitos, é nestas condições que se pode falar em autonomia dos indivíduos, isto é, relativa a esses dois movimentos: a dependência das hipóteses que formula no processo de prévia-ideação ao mundo objetivo com suas legalidades, e o conjunto de crenças que adentram este processo incidindo na apreensão correta dos fenômenos.

A autonomia dos sujeitos singulares muitas vezes pode ficar aí, portanto, condicionada a uma apreensão, embora correta para a finalidade posta, contudo falsa do ponto de vista ontológico. E é este o movimento empreendido pela ciência burguesa após a consolidação de sua revolução. Apartada doravante das perenidades universais necessárias a uma classe revolucionária, esta se volta, a partir de então, apenas à apreensão pragmática das conjunções constantes de eventos atomizados, factuais e desconectadas da apreensão dos objetos em suas interconexões extrassensíveis.

A educação: locus da reprodução social

A educação, antes de tudo, se vista no plano ontológico, está imbuída de uma “função social permanente”. Isto porque, na concepção de Pinto (1982, p. 29), a educação deve ser compreendida como “o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Em outras palavras, isto significa dizer

é “posta” por este sujeito do pensamento no curso da ação na sua relação com o mundo objetivo.

que um determinado modelo de educação em vigor, considerando-se os antagonismos presentes em uma sociedade de classes, é a manifestação das disputas ideológicas no interior de uma determinada sociedade. E, desse modo, a análise de uma determinada atividade educativa, em um determinado tempo histórico, abre a perspectiva metodológica de poder ser examinada como subproduto dos interesses de grupos sociais em disputa pela hegemonia na formação dos indivíduos para um determinado projeto societário, para uma determinada visão do mundo social, e não de interesses isolados. E isto se processa, conforme Mézàros (2006, p. 263), de maneira que,

além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas *habilidades* sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de *valores* no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos.

Dentro dessa lógica ontológica da educação como campo da reprodução, falar em autonomia, quer seja do discente, quer seja do docente, quer seja da instituição, é, e historicamente o foi, sempre relativa à síntese do jogo de forças políticas marcado pelo contexto histórico em que se insere uma determinada divisão social do trabalho e, nestes limites, a ação professoral aí inclusa. E é a partir dessa premissa, e fundados nas evidências materiais das formas sociais de como as “sociedades”, “comunidades” etc. se relacionam, tencionam, na produção de sua existência, que podemos começar a pensar/analisar a educação e o papel da Universidade. E, nessa lógica, pensar a Universidade e as possibilidades de autonomia didático-pedagógica e científica do trabalho docente, nos dias atuais, implica reconhecer como pano de fundo a dimensão do ser do capital que, mesmo em suas metamorfoses, guarda determinada imanência configurada por suas propriedades mais elementares e necessárias.

Considerando-se o campo da educação, tanto em seu sentido es-

trito quanto lato, como *locus* da reprodução dos conhecimentos acumulados e validados pela humanidade no que diz respeito à captura de legalidades que contribuem para o recuo das barreiras naturais, e considerando-a ainda como o espaço formal de reprodução da sociabilidade humana com suas implícitas divisões sociais do trabalho ao longo das formações sociais, é pertinente apontar muitos dos autores, os quais vimos anteriormente, engajados na luta pela democratização e autonomia universitária, caírem na armadilha teórica da apreensão da noção de “autonomia acadêmica” para além da razão de ser do Estado no interior do modo de produção capitalista. E aqui cabe uma indagação com a finalidade de orientar o diálogo com aqueles que propugnam a autonomia universitária: em que medida é possível se pleitear uma autonomia universitária sob as legalidades inerentes às relações sociais capitalistas de produção da existência, especialmente se, de um lado, algumas instituições têm como fonte principal de receita o pagamento de anuidades e, de outro, mesmo na condição de universidades amplamente subsidiadas, se estas devam submeter-se, desde as agências de credenciamento e avaliação, a critérios que enfatizem a centralidade da articulação com o mundo do trabalho e suas demandas de ordem capitalista?

Ora, como apontado anteriormente, o complexo do capital, no qual a divisão social do trabalho cumpre a finalidade precípua de garantir a valoração do próprio capital, estende autônoma e necessariamente os seus tentáculos para a reprodução da força de trabalho por meio da educação formal. O que pretendo argumentar aqui é que, desse modo, existe uma divisão social do trabalho na esfera regional, é fato também que existe ainda em maior amplitude, e acima desta, uma divisão social da reprodução das forças produtivas, que se dá especialmente pela educação, na forma de posições teleológicas secundárias,⁸

⁸ O conceito de “posições teleológicas secundárias” é aqui tomado de Lukács, presente no capítulo “O trabalho” de sua *Para a ontologia do ser social* (1981), onde o autor procura diferenciar as posições teleológicas primárias, marcadas pela relação direta que é estabelecida pelos homens no intercâmbio orgânico com a natureza, das posições teleológicas secundárias, que seriam derivadas da compreensão, segundo o próprio autor, de que “a estrutura originária do trabalho sofre mudanças substanciais

na esfera global. E a educação, em seu sentido estrito, exerce um papel fundamental na teleologia positiva do Estado capitalista face à necessária divisão social do trabalho. A essência do instituto da educação como espaço ontologicamente predominante dos atos teleológicos de segunda ordem, e que perpassa toda a ontologia geral subsistindo mais do que nunca no modo capitalista, segundo Lukacs (1981, p. 13),

consiste em influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam no modo socialmente desejado. Ora, este propósito se realiza sempre – em parte – e isto contribui para manter a continuidade na transformação da reprodução do ser social; mas ele a longo prazo fracassa – ainda uma vez, como sempre, parcialmente –, e isto é o reflexo psíquico não só do fato que tal reprodução se realiza de modo desigual, que ela produz continuamente movimentos novos e contraditórios, aos quais nenhuma educação, por mais prudente, pode preparar suficientemente, mas também do fato que nestes momentos novos se exprime – de maneira desigual e contraditória – o processo objetivo do ser social no curso de sua reprodução. [...] Do ponto de vista imediato isto significa que o ser social ao reproduzir a si mesmo se torna cada vez mais social, que edifica o próprio ser cada vez mais forte e intensamente com categorias suas, sociais.

Assim, e desde esta perspectiva de Lukács sobre o papel da educação na reprodução social, a realização da autonomia universitária consiste, portanto, na relação entre a sociedade, que faculta aos indivíduos universitários as condições mínimas para a garantia da salvaguarda de direitos de livre expressão e ação política, e os professores que, portadores da tarefa de se posicionarem teleologicamente na formação de seus alunos (posições teleológicas de segunda ordem),

quando a posição teleológica não pretende mais transformar exclusivamente objetos naturais e utilizar processos naturais, mas quer induzir outros homens a realizar por si mesmos determinadas posições deste gênero. Essa mudança se torna ainda mais pronunciada quando o desenvolvimento tem como consequência o fato de que o próprio modo de comportar-se, a sua própria interioridade passam a ser o objeto da posição teleológica do indivíduo” (p. 63).

tenham a liberdade política de reduzir a distância entre as categorias capturadas, o mais corretamente possível, no mundo objetivo (produção do conhecimento), e a possibilidade de realização das alternativas que se apresentam para a superação do desenvolvimento desigual inscrito na sociedade pelos próprios limites postos pelas relações sociais de produção da existência em uma dada formação social (emancipação humana). Desde aí, a autonomia da Universidade, e para além da autonomia da gestão financeira, trata-se, com efeito, de uma relativa autonomia da Instituição subordinada à relativa autonomia dos indivíduos que a integram e lhe dão corpo. Nesta perspectiva, é condição essencial que o profissional do ensino superior tenha assegurada a blindagem do exercício da sua função de quaisquer ataques de ordem política, econômica ou ideológica oriunda de grupos de controle externos e internos à frente da gestão da Instituição. Afinal, destacam Fernandez Liria & Serrano Garcia (2009, p. 45):

Se puede dar al asunto tantas vueltas como se quiera, pero el hecho incontrovertible es que un profesor que puede ser despedido o al que se le puede amenazar con no renovar el contrato no tiene libertad de cátedra por definición.

A crença na abordagem do tema da autonomia universitária e/ou acadêmica, centralizada na política, nos parece um caminho que invariavelmente conduz o pesquisador ao enfoque formal do fenômeno. Se não focado desde a materialidade social da produção e reprodução da existência do ser social, desde, portanto, os intrincados complexos ontológicos que estão subsumidos no que fazer cotidiano, a análise do fenômeno incorre em sério prejuízo de caráter epistemológico e, fundamentalmente, objetivo da realidade.

Ao retomar a ontologia lukacsiana, não somente é recolocada a centralidade do trabalho como momento ontológico predominante inscrito em seus fenômenos subjacentes, mas também recupera-se, em certa medida, a interpretação da educação em sua atualidade como portadora de uma herança atávica ao movimento empreendido pelos gregos,

que, nas palavras de Jaeger (1957, p. 10), assim a compreendiam:

No que diz respeito ao problema da educação, a clara consciência dos princípios naturais da vida humana e das leis imanentes que regem suas forças corporais e espirituais, adquiriram a mais alta importância. Colocar estes conhecimentos, como força formadora, ao serviço da educação e formar, mediante eles, verdadeiros homens, do mesmo modo que o oleiro modela a sua argila e o escultor suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que somente podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador.

Esta compreensão da educação, como território da reprodução social, é premissa essencial para a sua problematização. Se não articulado o particular como manifestação dos efeitos do universal e vice-versa, corre-se o risco da tergiversação autista da descrição fenomênica. Que existem legalidades sensivelmente imperceptíveis não é dúvida para as ciências da natureza. Porém, a presença de legalidades suprassensíveis no campo das ciências sociais é uma batalha ainda em curso e não esgotada neste campo do conhecimento.

O ser do Capital: suas propriedades básicas e a mercantilização dos serviços educacionais

A declaração extraída como ponto culminante da Conferência Ibero-americana de Reitores e Responsáveis de Relações Internacionais, realizada em fevereiro de 2004 na Universidade de Santiago de Compostela na cidade homônima da Espanha, ficou conhecida como Declaração de Compostela (Apud. Universidade de Compostela, 2004).⁹ No processo de constituição do Espaço Europeu de Educação Superior – EEES, advindo dos múltiplos encontros que antecederam a referida Conferência, considero emblemático o excerto que segue:

⁹ Do Brasil estiveram presentes nesse evento representantes de diversas IES brasileiras, englobando todas as categorias administrativas públicas e privadas definidas nos artigos 19 e 20 da Lei 9.394/96.

O espaço ibero-americano existe também como âmbito comum dotado de uma identidade própria que foi forjada através de um processo histórico, cultural e social, repleto de luzes e sombras mas carregado de possibilidades abertas ao futuro. A construção de um espaço comum de educação superior neste âmbito constitui, antes de tudo, um bem social que se sustenta em valores compartilhados e se nutre deles, ao mesmo tempo que reconhece a importância da educação e do progresso científico e tecnológico no desenvolvimento integral, equitativo e justo das nossas sociedades. **A educação superior não é uma mercadoria, mas um bem público** que contribui para a melhora da equidade e da qualidade de vida dos cidadãos, e a existência prévia de uma identidade ibero-americana deve servir como estímulo para reforçar a cooperação entre as instituições de educação superior europeias e latino-americanas visando atingir esse objetivo (grifos meus).

Neste excerto, podemos ver precisamente a intenção dos participantes da Conferência em enfatizarem a necessária blindagem das universidades aos interesses do mercado com a máxima recorrente em muitos movimentos de defesa do caráter público da educação em quase todos os lugares do planeta, qual seja, de que a “educação não é uma mercadoria”.¹⁰ Enfatiza o texto ainda que a educação é prioritariamente “um bem público”.

Notadamente, semelhante preocupação também encontramos em Lückmann (2009), que se referindo ao Sistema ACADE, em geral, e à UNOESC, em particular, sublinha:

A criação da Unesco e das demais instituições do Sistema Acafe não ocorreu por iniciativa de particulares, com o objetivo de explorar a educação como se esta fosse um bem privado, mas por desejo das comunidades locais, representadas pelo poder público municipal, com a finalidade

¹⁰ Apenas para exemplificar esta assertiva, ver a campanha “Educação não é mercadoria” da Confederação Nacional dos Trabalhadores em estabelecimentos de Ensino – CONTEE (2008), lançada em abril de 2007.

de oferecer **educação superior entendida como um bem público, não como um bem privado subordinado à lógica do mercado** (p. 376, grifos meus).

Temos nestas duas afirmações, como ponto comum, a defesa de que a educação superior, como bem público, deve transcender o campo de produção e circulação das mercadorias. No entanto, cabe aqui a seguinte indagação: seria possível uma determinada atividade social, como a produção e comercialização de serviços educacionais, fugir às legalidades inerentes às propriedades sóciometabólicas do Ser do capital simplesmente movida pela vigilância da volitividade moral de indivíduos e instituições?

Antes de responder esta questão, primeiramente creio oportuno recordar e enfatizar, conforme visto anteriormente, o fato de que as IES fundacionais catarinenses vivem atualmente uma crise sem precedentes em sua breve história. Aqui cabe outra indagação, que em meu entendimento pode contribuir com a resolução da primeira questão formulada: o que teria gerado tal crise?

Recordemos que o modelo idealizado e materializado pelo poder público e seus intelectuais orgânicos à frente da expansão do ensino superior catarinense deu-se, coincidência ou não, em consonância com o pensamento e as recomendações de Rudolph Atcon, qual seja, o modelo de expansão via fundações privadas caracterizadas pela autossustentação financeira.

Recordemos também que já na fase da chamada acumulação primitiva está implícito um conjunto de legalidades que dão forma e conteúdos ontológicos ao modo capitalista de produção. Marx (1989) captura essas legalidades imanentes do complexo do capital, desde a sua conformação primitiva ainda nos séculos XV e XVI, quando se apercebe que no movimento do capital não somente está embutida a expropriação do trabalhador, mas também a própria expropriação do capitalista pelo capitalista:

Essa expropriação se opera pela ação das leis imanentes à própria produção capitalista, pela centralização dos capitais. Cada capitalista elimina muitos outros capitalistas. Ao lado dessa centralização ou da expropriação de muitos capitalistas por poucos desenvolve-se, cada vez mais, a forma cooperativa do processo de trabalho, a aplicação consciente da ciência ao progresso tecnológico, a exploração planejada do solo, a transformação dos meios de trabalho em meios que só podem ser utilizados em comum, o emprego econômico de todos os meios de produção manejados pelo trabalho combinado, social, o envolvimento de todos os povos na rede do mercado mundial e, com isso, o caráter internacional do regime capitalista (p. 881).

A apropriação destas propriedades constituintes do ser do capital não pode se dar na empiria de uma fenomenologia do tipo empírico- descritiva, ou ainda no empiriocriticismo positivista, mas no diálogo com as evidências sócio-históricas presentes nas estruturas sociais que, desde fora, interagem com o mais imediatamente visível. E, fundada nesse pressuposto, a lógica do capital em sua atualidade, como um complexo de complexos, requer a sua compreensão genética e do seu desenvolvimento que, desde os estertores do medievo, lenta e paulatinamente, e decorrente de significativas mudanças na base material, vai se consubstanciando como uma nova forma sociometabólica, representando mesmo, num contraponto com as relações feudais de produção, um conjunto de drásticas rupturas particulares na base material. O então modo de produção capitalista nascente já guarda, em sua forma embrionária, características que lhe são essenciais, isto é, propriedades sem as quais este não existiria. E essas propriedades necessárias podem ser assim compreendidas, primeiramente, pelo fato de que, segundo Marx (1989, p. 829),

duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias têm de confrontar-se e entrar em contacto: de um lado, o proprietário de dinheiro, de meios de produção e de meios de subsistência, empenhado em aumentar a soma de valores que possui, comprando a força de trabalho alheia,

e, do outro, os trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, de trabalho. Trabalhadores livres em dois sentidos, porque não são parte direta dos meios de produção, como escravos e servos, e porque não são donos dos meios de produção, como o camponês autônomo, estando assim livres e desembaraçados deles. Estabelecidos esses dois polos do mercado, ficam dadas as condições básicas da produção capitalista.

Em segundo lugar, outra característica essencial do ser do capital marca a relação capital-trabalho e que atinge em cheio o modelo organizacional das Fundações em questão. À medida que a cúpula dos poderes constituídos, na forma estatutária e regimental, postula a eficiência e eficácia desse modelo organizacional em curso, a saber, estruturado no aporte da moderna empresa capitalista integrada e flexível, tudo indica a assertiva da eficácia quanto ao alcance dadivoso de tal empreitada atingir a sociedade em geral, mais parecer uma crença alicerçada sobre uma falsa ontologia do capital em sua essência.

Na verdade, a escolha das “comunidades” locais em gerirem essas instituições educacionais de ensino superior na lógica, para usar uma expressão de Antunes (2002), de uma “sociedade produtora de mercadorias”, acaba resultando em uma forma sociometabólica própria do atual padrão de acumulação capitalista. Isto é, ao flexibilizarem as relações de trabalho em razão de uma suposta eficiência na racionalização de custos em uma lógica de mercado competitivo, por um lado, e, por outro, proclamarem os professores como participantes “na gestão da instituição”, manifesta-se aí a existência de uma contradição em face do ser do capital que pode ser melhor compreendida nessa descrição por Mézàros (2002, p. 27-28):

O capital, como poder alienado de tomada de decisão, não pode funcionar sem tomar suas decisões absolutamente inquestionáveis (pela força de trabalho) em cada unidade produtiva, pelos complexos produtivos rivais do país, em nível intermediário ou, na escala mais abrangente, pelo pessoal de comando de outras estruturas internacionais

concorrentes. É por isto que o modo de tomada de decisão do capital – em todas as variedades conhecidas ou viáveis do sistema do capital – há forçosamente de ser alguma forma autoritária de administrar empresas do topo para a base. Entende-se, portanto, que toda conversa de dividir o poder com a força de trabalho, ou de permitir a sua participação nos processos de tomada de decisão do capital, só existe como ficção, ou como camuflagem cínica e deliberada da realidade [...] conseqüentemente, numa situação de conflito importante, nenhum capital nacional em particular pode se permitir, nem tem condições de sustentar, uma posição de desvantagem em consequência de decisões que pudessem favorecer uma força de trabalho antagônica no país e, por implicação, seu próprio concorrente capitalista no país.

Esta apreensão do ser do capital por Mézàros atinge em cheio as palavras daqueles que vêm desfraldando a bandeira “educação não é mercadoria”. Para todos os efeitos, todavia, tal bandeira já de antemão suscita o levantamento de uma questão que contribuirá no desenvolvimento da problemática que passo a expor: afinal, é a educação uma mercadoria? É possível comprar-se educação? Se é possível comprá-la, como então se mede o *quantum* de educação adquirida para que se possa pagar um preço justo e condizente com a mercadoria recebida? O que é a mercadoria? O que lhe atribui valor? E, finalmente, admitindo-se que possamos trocar uma suposta mercadoria *educação* por uma mercadoria *dinheiro*, é possível este intercâmbio particular escapar à lógica das relações mercantis em geral?

Para responder a estas indagações, e deixando de lado as IES públicas subsidiadas pelo Estado por seus servidores não operarem com o trabalho de caráter produtivo, comecemos problematizando como uma IES que subsiste preponderantemente da receita das anuidades dos alunos (Anexo D, p. 356), que é o caso das Universidades Fundacionais Públicas de Direito Privado criadas por Lei Municipal, obtém *superávit*? Lei geral, toda instituição subordinada às leis de mercado deve possuir receita maior que as despesas. E, agindo desse modo, elas devem obedecer, portanto, e grosso modo, à mesma estrutura lógica

de Composição Orgânica do Capital como qualquer outra empresa privada em sentido estrito, isto é, estará submetida a uma condição de ter que rivalizar concorrencialmente com outras empresas e de suas forças produtivas entre si.

Tomemos o exemplo dado por Marx (1989) de como se produz a taxa de mais valia, processo que possibilita ao capitalista aumentar o valor da riqueza antecipadamente aplicada:

Sendo o valor do capital variável igual ao valor da força de trabalho por ele comprado, sendo a parte necessária do dia de trabalho determinada pelo valor dessa força de trabalho e a mais valia determinada pela parte excedente do dia de trabalho, segue-se daí que a mais valia se comporta para com o capital variável como o trabalho excedente para com o necessário; em outras palavras, a taxa da mais valia $m/v = \text{trabalho excedente} / \text{trabalho necessário}$, ambas as proporções expressam a mesma relação de forma diferente, na forma de trabalho materializado, de um lado, e na forma de trabalho operante, do outro.

A taxa da mais valia é, por isso, a expressão precisa do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista (p. 243).

No exame desta questão, é preciso ter em conta, primeiramente, que o capitalista entra no processo de valorização de sua aplicação original, ou seja, a riqueza de que dispunha anteriormente, investindo na compra de duas mercadorias: meios de produção (capital constante) + força de trabalho (capital variável); acrescenta-se que a variação inter-relacional física de ambos é o que determina a composição orgânica do capital. Ao colocar em ação a aplicação de força de trabalho sobre/ em seus meios de produção (terra, tecnologia, fábrica, matérias-primas etc.), obterá, ao final deste processo, uma determinada mercadoria resultante da atividade humana sobre os meios de produção de que dispunha. Parte do valor dessa mercadoria produzida (valor da mercadoria aqui entendido como a média do tempo necessário para a sua produ-

ção) é o trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho, isto é, o trabalho necessário para que o trabalhador se produza e se reproduza em sua existência e que determina o valor de sua força de trabalho.¹¹ A outra parte do valor dessa mercadoria é o trabalho excedente do trabalhador e do qual uma fração é apropriada pelo capitalista.

Com efeito, o fato é que, no modo de produção capitalista, tudo potencialmente pode converter-se em mercadoria, e não o é diferente com a força de trabalho dos professores. E aqui é muito importante introduzir a interpretação de Tumolo (2005), quanto ao que caracterizaria o trabalho produtivo.

O primeiro alerta, feito pelo referido autor, é que a finalidade do capitalista não é a produção de valores de uso, mas sim o de valorizar o seu capital ou fazer render o montante de sua riqueza invertida. Nas suas próprias palavras:

Tendo em vista que o trabalho concreto é o substrato do valor de uso e o trabalho abstrato é a substância do valor, eles também estabelecem uma relação de contradição. Num primeiro exercício analítico percebe-se que o trabalho concreto (valor de uso) está subsumido pelo trabalho abstrato (valor), em razão de que o capitalismo é uma sociedade essencialmente mercantil, cujo objetivo não é a produção de valores de uso para a satisfação das necessidades humanas, do estômago à fantasia. Mais do que isto, trata-se de uma relação na qual a afirmação do trabalho abstrato é a negação do trabalho concreto e vice-versa. O desenvolvimento da força produtiva do trabalho, que é uma tendência inelutável do capital, agudiza tal contradição (p. 242).

Lembra ainda Tumolo que a fórmula direta da circulação de mercadorias, expressa na razão $M - D - M$, e que resultaria em uma troca simples, não interessa ao capitalista em razão de que esta forma de

¹¹ Sobre isto, diz Marx (1989, p. 301): “O valor da força de trabalho compreende o valor das mercadorias necessárias para reproduzir o trabalhador, ou seja, para perpetuar a classe trabalhadora”.

intercâmbio “tem como objetivo a troca de mercadorias, intermediada pelo dinheiro, que se transformam para seus oponentes em valores de uso e, dessa maneira, satisfazem suas respectivas necessidades, saindo da esfera da circulação” (p. 243). Ao capitalista interessa valorizar o valor, o que pode ser visto na fórmula geral do capital $D - M - D'$, da qual depreende-se, segundo Tumolo, que, ao contrário da anterior, “parte-se de um montante em dinheiro, compra-se e vende-se mercadoria, com a finalidade de, ao final do processo, obter-se mais dinheiro, ou mais valor (mais-valia)” (idem, *ibid.*).

Muito embora no plano ontológico geral a atividade do professor tenha na sociedade a função teleológica de segunda ordem (seu valor de uso social), isto é, a de desenvolver nos indivíduos meios para que estes exerçam funções necessárias à reprodução do tecido social e suas relações de produção, com o desenvolvimento das forças de mercado no capitalismo, porém, esta passa a ser considerada – não obstante a necessidade de padrões mínimos de qualidade implícitos em seu ineliminável caráter de produção de valor de uso social – uma mercadoria cujo valor de uso é visto prioritariamente pelo capitalista como elemento de consumo destinado à produção de uma determinada rentabilidade de seu capital inicialmente investido no processo produtivo.

Por outro lado, e por sua vez, o professor, para subsistir em meio ao mercado capitalista, vê-se obrigado a vender a sua força de trabalho. E a mercadoria que o professor vende é o seu tempo de trabalho para que, além de precipuamente produzir a sua existência, as suas atividades-fim (ensino e aprendizagem do aluno, pesquisa e extensão) tenham êxito. Notadamente, em relação a outras atividades laborais mais fáceis de serem mensuradas, como, por exemplo, a produção de sapatos, em que concretamente é possível a quantificação em pares de sapatos produzidos em uma determinada jornada de trabalho, a educação não permite uma quantificação que precise o grau de produtividade. Ou seja, um determinado professor pode com poucos alunos apresentar, com lucro menor para o empregador, um excelente

resultado final de sua atividade logrando, como valor de uso, que todos os seus alunos passem, por exemplo, em um exame da OAB. Por outro lado, fosse a sala de aula integrada por 30 alunos, o que acarretaria um maior lucro para a “empresa”, apesar do maior dispêndio de energia gasta pelo professor na atenção para com os alunos, ele poderia eventualmente ter um sucesso semelhante, não resultando daí nenhuma alteração substancial no produto final do produzido pelo professor, isto é, o tempo de trabalho desempenhado pelo professor com um mesmo salário pode apresentar resultados idênticos em seu produto final, qual seja, o ato de ministrar aula durante um determinado tempo, para 15, 30 ou 45 alunos.

Como o que ocorre com muitas empresas dos diversos setores da economia capitalista, as IES ACAFE encontram-se diante da lógica inerente a todas as demais, ou seja, a de terem que investir capital na compra de força de trabalho e nos meios de produção, por um lado, e, por outro, a de terem de vender os produtos de seus serviços por um preço que resulte em um superávit que propicie novos investimentos em insumos vendendo seus serviços, portanto, acima de seu valor. Entretanto, este preço não pode exceder em muito os demais praticados pelos concorrentes intrassetoriais. Ocorrendo uma majoração de preços na venda de seus serviços, os seus clientes-alunos migrarão para uma instituição concorrente, que menos onerará a receita de que dispõem esses clientes-alunos para a produção de sua existência.

As instituições que vendem tal tipo de serviço, por sua vez, e para o caso brasileiro, possuem distintas planilhas de custos. Ocorre que, no Brasil, as instituições que pretendem manter o status de Universidade, diferentemente dos Centros Universitários e Faculdades, são obrigadas a manter, como atividade inerente a sua condição, o instituto da pesquisa, bem como manter ainda cursos em nível de Pós-graduação *stricto sensu*. Desse modo, as planilhas de custos das universidades devem contemplar necessariamente horas destinadas aos docentes que eventualmente desenvolvam pesquisa e/ou extensão.

Acrescente-se a isto os custos que incidirão sobre a implantação e a manutenção de toda a infraestrutura necessária para o desenvolvimento de tais atividades. Como a origem das receitas é preponderantemente oriunda das mensalidades pagas pelos alunos, parte desses recursos é deslocada dos cursos de graduação para a manutenção destas outras atividades não diretamente relacionadas com o ensino. Isto já foi apontado por Esteves (2007) para a particularidade da concorrência entre as IES fundacionais ACAFE e as IES particulares instaladas em Santa Catarina:

Na disputa por esse crescente e valorizado mercado, os dados apontam para o crescimento acelerado do segmento de instituições Privadas Particulares que ofertam cursos nas áreas de maior demanda do mercado e, praticam preços competitivos por estarem focados apenas na atividade de ensino. Essas organizações não incorrem em gastos com atividades de pesquisa e extensão, que exigem altos investimentos, de forma sistemática, em infra-estrutura e pessoal para operação de laboratórios e unidades de pesquisa e serviços que têm que ser sustentados com a mensalidade paga pelos alunos (p. 38).

É justamente aqui que adentra a zona de tensão que indica o conflito contraditório entre as IES particulares, que somente arcam com os custos de manutenção do ensino, e as IES universitárias ACAFE, que, por necessitarem desenvolver o tripé pesquisa, ensino e extensão, possuem maior ônus para a efetivação de suas atividades, de tal maneira que os serviços que vendem concentrar maior quantidade de valor (maior quantidade de trabalho necessário), não podem elas praticarem preços que estejam abaixo do valor dos serviços. Com efeito, é aqui que se apresenta a lei do valor como contradição a ser resolvida pelas IES investigadas. O que é então a lei do valor?

A lei do valor como determinação para a atividade docente

Inicialmente, é necessário enfatizar que Marx não dedicou nenhum texto específico no qual expusesse ou tratasse da particularidade desta Lei. Porém, ela está diluída em grande parte de sua obra, desde *A Miséria da Filosofia* (1979),¹² passando por *Salário, preço e lucro* (1974), de 1865,¹³ em que é tratada em sua forma mais simples, até as várias menções que faz ao longo de sua obra máxima, *O Capital* (1989), onde ele complexifica o alcance desta Lei. Em um texto de Borges Neto (2004) encontra-se uma síntese adequada à compreensão da referida Lei. Este autor ressalta que a lei do valor aparece na obra marxiana em diferentes momentos, e com graus de complexidade cada vez maior. Nesse artigo, primeiramente, ele discute esta Lei e suas implicações no cenário de economia nacional, procurando mostrar “que ela pode ser entendida com base em três versões sucessivas que não se excluem; ela se torna progressivamente mais complexa” (p. 144). Ele ainda discutirá o seu significado na esfera internacional, em que argumenta, “Procuramos mostrar que a lei do valor se apresenta como lei da geração de superlucros e do aprofundamento das desigualdades” (p. 144).¹⁴

¹² A miséria da filosofia data de 1847 e trata-se de um texto onde Marx estabelece uma vigorosa contraposição às teses presentes em *A filosofia da miséria* de Pierre-Joseph Proudhon, episódio que marcaria o fim da amizade entre ambos. Marx (1979), nesse trabalho, dá as primeiras indicações do que viria a constituir-se a sua teoria sobre o valor-trabalho: “Una vez admitida la utilidad, el trabajo es la fuente del valor. La medida del trabajo es el tiempo. El valor relativo de los productos es determinado por el tiempo de trabajo necesario para producirlos. El precio es la expresión monetaria del valor relativo de un producto. Por último, el valor constituido de un producto es simplemente el valor que se forma por el tiempo de trabajo plasmado en él” (p. 24).

¹³ *Salário, preço e lucro*, publicado originalmente em Londres em 1898, resulta de um texto produzido por Marx para servir como informe pronunciado entre os dias 20 a 27 de junho de 1865 nas sessões do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores.

¹⁴ Entretanto, para a finalidade desta tese, não adentrarei no plano da esfera internacional, permanecendo, portanto, somente no plano da concorrência intrassetorial na esfera nacional.

O primeiro entendimento corrente sobre tal Lei, segundo Borges Neto,

diz que os valores das mercadorias são proporcionais ao tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção ou, o que é equivalente, que os seus preços são, na média, proporcionais a esse tempo de trabalho. As mercadorias se trocam, portanto, com base no trabalho despendido na sua produção (p. 144).

Nesta primeira interpretação o valor seria, portanto, determinado pelo tempo de trabalho, ou melhor, as mercadorias teriam o seu valor determinado pelo tempo socialmente necessário para a sua produção. A crítica realizada por Borges Neto é que, nesta forma de expressar a lei, ocorre o problema quanto à proporcionalidade direta entre preço e valor. Com relação a isto, o autor assim se posiciona:

De fato, quando consideramos uma economia capitalista com muitos capitais que concorrem entre si, com composições orgânicas e tempos de rotação distintos, os preços não podem ser, na média, proporcionais aos valores. Os preços médios devem corresponder ao que Marx chamou de preços de produção – sua versão para os preços naturais de Adam Smith –, e não aos valores (p. 145).

No entanto, já no capítulo III de *O capital*, Marx (1989) assinalava a diferença entre preço e valor tratando assim essa questão:

A forma preço não só admite a possibilidade de divergência quantitativa entre magnitude de valor e preço, isto é, entre magnitude de valor e sua própria expressão em dinheiro, mas também pode esconder uma contradição qualitativa, de modo que o preço deixa de ser expressão do valor, embora dinheiro seja apenas a forma do valor das mercadorias. Coisas que, em si mesmas não são mercadorias, por exemplo, honra, consciência etc. Podem seus donos considerar alienáveis por dinheiro, e, assim, receber, por meio de seu preço, a forma de mercadoria. Uma coisa pode, formalmente ter um preço, sem ter um valor (p. 115).

Um segundo sentido atribuído por Borges Neto à lei do valor é aquele que a compreende como uma lei da regulação da distribuição do trabalho social. Munindo-se de argumentos apreendidos do Capítulo I do Livro I de *O capital*, explica o autor que, nesta perspectiva, a lei do valor aparece com o sentido de

realizar a distribuição do trabalho social, numa forma de organização econômica em que os produtores não se relacionam diretamente, mas apenas indiretamente, através do intercâmbio dos seus produtos, no mercado. Esse segundo sentido, aliás, é um desenvolvimento do anterior, já que se associa estreitamente aos desvios dos preços em relação aos valores (p. 146).

Este segundo sentido, argumenta o autor com base nas reflexões de Isaak Rubin, muito embora contribua para o entendimento que “o sentido principal da teoria do valor de Marx não vai do valor ao trabalho (isto é, seu objetivo principal não é o de descobrir que por trás do valor das mercadorias está o trabalho humano), mas sim, do trabalho ao valor” (p. 146), pode incorrer no risco de cair-se na compreensão de que a lei do valor possa reforçar uma associação imediata com uma espécie de lei do equilíbrio. Lembra ainda Borges Neto, contrariamente à tendência naturalizadora do equilíbrio do mercado pela lei da oferta e da procura oriunda dos economistas clássicos, que “uma teoria do equilíbrio geral não poderia estar de acordo com a visão de Marx do capitalismo – a de um sistema que não tende ao equilíbrio, qualquer que seja o sentido que se queira dar a isto” (p. 147).

O terceiro sentido apresentado por Borges Neto para a lei do valor é da sua ação como “lei da minimização do tempo de trabalho abstrato”, expressão que reputa a John Weeks. E este é o sentido que mais apropriadamente se encaixa nos argumentos que procuro expor como fundamento para a defesa da tese que aqui apresento. É claro que este terceiro sentido está diretamente relacionado com os demais. Entretanto, é o que mais contribui para a explicação da redução do número de professores do Sistema ACADE, vale dizer, da média do tempo global de

trabalho abstrato, desde o aumento da concorrência intrasectorial, com o aumento do aparecimento de IES particulares em Santa Catarina na virada do último milênio.

Como lei da minimização do tempo de trabalho abstrato – trabalho abstrato aqui entendido como produtor de valor de troca –, a lei do valor, nesta especificidade, se explica pela necessidade permanente que se apresenta às empresas concorrentes em reduzirem os seus custos de produção aumentando, portanto, a sua produtividade. Há quatro formas essenciais pelas quais se pode aumentar a produtividade: (1) reduzindo-se o trabalho necessário por meio do aumento do investimento em tecnologias (capital constante), (2) pela qualificação da força de trabalho, (3) pela introdução de novas formas de gestão e organização do trabalho ou, ainda, (4) por meio da intensificação da jornada de trabalho (mais-valia relativa), esta última se apresentando como polêmica dentre os marxistas.

Como pode ser percebido aqui, a lei do valor sempre se manifesta como uma relação mediada pelo tempo. Daí porque quando trata da divisão social do trabalho na sociabilidade do capital, Marx (1989) apresenta a explicação para esta categoria definindo que “a lei do valor das mercadorias determina quanto do tempo global de trabalho disponível a sociedade pode despendar para produzir cada espécie de mercadoria” (p. 408).

Aqui Marx se reporta ao conceito de trabalho social na especificidade do modo capitalista de produção. Isto é, como no capitalismo o valor das mercadorias resulta de uma relação indireta entre todos os tempos necessários para a produção de todas as mercadorias que se trocam por seus valores, é que se diz deste intercâmbio mediado ser realizado pela ação dos indivíduos que entram neste processo com sua força de trabalho como mercadorias que produzem, na forma de trabalho abstrato, para adquirirem outras mercadorias. Neste sentido, cabe destacar que Postone (2006, p. 186), fundado na proposição enunciada por Marx de que “o capitalismo é um sistema de dominação abstrato

e impessoal”, desenvolve, a partir daí, a sua reinterpretação das ideias de dominação e exploração presentes nos estudos do filósofo alemão acerca do trabalho abstrato:

Decir que los individuos están subsumidos en la producción es decir que están dominados por el trabajo social. Esto sugiere que la dominación social en el capitalismo no puede ser suficientemente aprehendida en tanto dominación y control de la mayoría de las personas y de su trabajo por unos pocos. En el capitalismo, el trabajo social no es sólo *objeto* de dominación y explotación sino que es, en sí mismo, el *territorio* esencial de la dominación. El modo impersonal, abstracto y “objetivo” de dominación característico del capitalismo está en relación intrínseca con la dominación de los individuos *por* su trabajo social (p. 186).

Notadamente aqui, apesar de Postone, ao que parece, esquecer a unilateralidade da violência indicada por Marx (1989, p. 829) “nos métodos da acumulação primitiva”,¹⁵ é inegável a sua contribuição quando, ao interpelar o capitalismo em suas propriedades constituintes, apre-

¹⁵ No capítulo XXIV de *O capital*, intitulado A chamada acumulação primitiva, Marx (1989) se contrapõe ao que ele chama de lenda teológica e lenda econômica que explicam, cada uma a sua maneira, o porquê de alguns poucos, ao contrário da grande maioria, conseguirem acumular riqueza. Sentencia a primeira das lendas, lembra Marx, que o homem foi condenado a comer o pão com o suor de seu rosto em razão do pecado original e, a partir daí, ocorreu que “havia outrora, em tempos muito remotos, duas espécies de gente: uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo econômica, e uma população constituída de vadios, trapalhões que gastavam mais do que tinham” (p. 829). A segunda lenda, por sua vez, explica que “aconteceu que a elite foi acumulando riquezas e a população vadia ficou finalmente sem ter outra coisa para vender além da própria pele” (idem). Num contraponto a estas afirmações que ele reputa como “puerilidades insulsas”, Marx (idem, *ibid.*) enfatiza que “é sabido o grande papel desempenhado na verdadeira história pela conquista, pela escravidão, pela rapina e pelo assassinato, em suma, pela violência”. Desde esta perspectiva, se torna questionável que Postone tente, ao que parece, tornar asséptica a história do capital e de seu violento processo de dominação iniciado pelos *enclausuraments*, posteriormente pelo colonialismo promotor do genocídio dos povos ameríndios e africanos e, finalmente, se estendendo até os dias atuais, o imperialismo do capital financeiro que, desde as partilhas de Ásia e África pelos países europeus no final do século XIX, atravessando as duas Grandes Guerras, ou ainda a interferência nos países latino-americanos com o patrocínio de ditaduras cruéis, ceifando milhões de vidas vitimadas pela voracidade insaciável dos grupos econômicos à frente dos interesses do capital.

senta elementos consideráveis que não restringem a compreensão deste sistema como um modo de produção no qual indivíduos dominam e exploram a outros indivíduos, mas que também se veem obrigados a autoexplorarem-se em relação ao conjunto do trabalho social. Isto é, como modo de dominação abstrato e objetivo, no capitalismo os indivíduos (sua própria força de trabalho aí compreendida como uma mercadoria posta à venda) entram no processo de produção e troca de mercadorias impelidos constantemente a diminuir o trabalho necessário para a produção de toda e qualquer mercadoria, resultando daí a queda no valor do produto. Entretanto, ao indivíduo ou empresa que necessita continuar subsistindo no mercado mantendo os níveis de produtividade compatíveis com o parâmetro de atualização tecnológica em relação aos seus concorrentes, não restará outra alternativa a não ser avançar o espaço do sobre-trabalho, vale dizer, de sua autoexploração.

Cabe ainda acrescentar a complexa síntese da lei do valor formulada por Mandel (1982), que, com base no pensamento marxiano, formula e expõe no glossário de seu *O capitalismo tardio*, definindo-a como sendo o

mecanismo econômico de uma sociedade de produtores privados que distribui a força de trabalho total à disposição da sociedade (e assim todos os recursos materiais necessários à produção) entre os vários ramos de produção, pela mediação da troca de todas as mercadorias por seu valor (por seus preços de produção, no modo de produção capitalista). Sob o capitalismo, essa lei determina o padrão de investimento – isto é, a entrada e saída de capital dos diversos ramos de produção, segundo desvio de sua taxa de lucro específica relativamente à taxa média de lucro (p. 413).

Ora, com base nesta definição, e tendo em conta que as IES aqui examinadas necessitam de receita maior que a despesa que geram, ou superávit, e considerando ainda que tanto as IES fundacionais quanto as IES particulares são parte integrante de uma sociedade de produtores “privados”, decorre daí que tanto as primeiras como as segundas parti-

cipam ativamente do processo de distribuição da força de trabalho total à disposição da sociedade entre os vários ramos de produção, pela mediação da troca de todas as mercadorias por seu valor. Resulta, então, que, como o que determina o valor da mercadoria é a média do tempo socialmente necessário para a sua produção, a IES que entrar no mercado com um produto que tiver menor tempo total de trabalho nele empregado (o que implica imediata queda no valor dos serviços oferecidos), e considerando-se ainda que o preço é a expressão monetária do valor, poderá tal instituição praticar um preço menor que as suas concorrentes.

Por tempo total de trabalho compreende-se o volume total de trabalho despendido em todos os setores de uma determinada instituição para que os seus produtos (ensino, pesquisa e extensão) sejam materializados. Desse modo, se considerarmos uma determinada IES, teremos que, para que esta apresente como produto final os seus serviços, deverá estruturar uma planilha de custos que, grosso modo, dê conta de cobrir o custeio de pessoal e demais despesas de caráter geral e administrativas, aí incluídos os gastos com manutenção da estrutura física da instituição, bem como com recursos pedagógicos marginais (bibliotecas, laboratórios, hospitais escolas etc.).

Notadamente, se considerarmos comparativamente as IES universitárias ACAFE em relação às particulares, teremos que o rateio dos custos a serem repassados aos alunos se apresentará diferentemente entre ambas. Não se dispõe de dados para aqui serem exibidos que corroborem esta afirmação. Entretanto, os depoimentos de dirigentes em jornais e as conclusões de Esteves (2007) dão conta de sua comprovação. Fica ainda aqui o registro de que uma das conclusões a que chega Bahiense (apud Esteves, 2007) é que

comparando os custos das Universidades com as Instituições não universitárias, as IES não-universitárias têm um custo operacional unitário em torno 45% dos custos operacionais das instituições universitárias, o que equivale dizer que é menor em, aproximadamente, 55% (p. 39).

Assim, porém, esta diferenciação de custos operacionais tem profunda relação com o fato de que, ao final do processo de produção da mercadoria *serviços educacionais* para os clientes-alunos das IES ACAFE, tal produto terá embutido em seu preço mais tempo de trabalho humano nele encerrado do que as faculdades particulares que somente praticam o ensino. Dessa forma, o que ocorre atualmente na concorrência entre as universidades e as IES não universitárias no mercado de prestação de serviços educacionais é um desequilíbrio inerente em razão das distintas atribuições determinadas pela legislação em vigor. Aplicada a lei do valor para esta competição intrassetorial, e não podendo elas operarem com a venda de seus serviços abaixo de seu real valor, resulta que poucas alternativas restam às universidades fundacionais ACAFE, exceto tomarem, como possibilidade, o caminho trilhado por outras IES que, após experimentarem o status de Universidade, passam para a forma de organização acadêmica de Centro Universitário.

Outra alternativa que vem sendo proposta pela cúpula de dirigentes das IES ACAFE é o aumento do subsídio público para as fundações, como, por exemplo, a campanha *Investimento público nas universidades regionais: nossa história merece a atenção do poder público*. Esta campanha vem sendo veiculada desde o ano de 2006 por iniciativa de um pool congregado pelas três universidades fundacionais ACAFE do oeste catarinense, a UnC, a UNOCHAPECÓ e a UNOESC. Argumentam os seus idealizadores, segundo o sitio da UNOESC (2006), que o financiamento público para as instituições resultaria na

- gratuidade nos cursos de graduação oferecidos por estas instituições;
- manutenção e ampliação dos programas de extensão e assistência social já desenvolvidos, os quais possuem ampla repercussão na melhoria da qualidade de vida da população;
- manutenção de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, voltados para o desenvolvimento regional sustentável.

Esta alternativa, entretanto, não contempla nenhuma proposta de modificação nas relações de trabalho entre os professores e as instituições. Notadamente, nas Universidades públicas espanholas, mais particularmente o exemplo da Universidade Autônoma de Barcelona, é possível ver em seus Estatutos (2003), que privilegia a utilização dos recursos públicos de que dispõe, para a garantia da efetividade de seu quadro docente, ao mesmo tempo que pratica o ensino pago.¹⁶

Para o caso de Santa Catarina, por sua vez, a omissão do poder público para com o financiamento das IES fundacionais municipais tem contribuído sobremaneira para que elas sejam expostas às flutuações das legalidades inerentes a uma sociedade produtora de mercadorias, subordinando-as, assim, à lei do valor. Os efeitos desta Lei sobre o trabalho docente, entre outros que veremos mais adiante no IV Capítulo, podem ser percebidos mais diretamente nos recorrentes desvios, em relação ao proclamado, cometidos pelas instituições no que diz respeito ao não cumprimento de exigências quanto aos aspectos relativos ao vínculo de seus profissionais com a instituição.

Nesta perspectiva, somente a UNOCHAPECÓ e a UNOESC cumpriram a legislação quanto à obediência do número mínimo de professores em regime de tempo integral para o ano de 2008.¹⁷ A primeira apresentava, nesse ano, 183 professores em tempo integral para um total de 432, o que, em números percentuais, representa 42,36% do

¹⁶ Apesar de o ensino ser pago na Universitat Autònoma de Barcelona, assim como o é nas IES fundacionais ACAFE, entretanto esta IES catalã, onde os professores são considerados servidores públicos sob regime estatutário, a receita proveniente da anuidade de alunos, que no exercício de 2007 foi de 30.158,1 milhões de Euros, representava tão somente 11,38% da receita total de 264.871,6 milhões de Euros, de cujo total 168.904,6 milhões são subvenções do Governo da Catalunha e 10.142,9 milhões do Governo da Espanha. Resulta daí que contrariamente ao Sistema ACAFE, onde, em média, a receita com anuidades representa 90% e com subvenções públicas, em média 10%, quando são repassadas, na UAB ocorre que, inversamente, o Estado vem garantindo o aporte de cerca de 90% dos recursos necessários para o funcionamento desta Universidade. Sobre os números relativos à origem dos fundos da UAB, cf. no documento *La UAB 2007-2008: xifres i documents*, que se encontra nas Referências Bibliográficas desta tese.

¹⁷ Cf. o Anexo E (p. 357).

total. A segunda, para o mesmo ano, apresentava 283 professores em tempo integral para um total de 844, o que, em números percentuais, representa 33,53% do total.

Já as demais (UnC, 14,92%; UNESC, 30,09%; UNIDAVI, 12,18%; UNIPLAC, 13,71%; UNISUL, 28,76%; UNIVALI, 25,59% e UNIVILLE, 25,54%) encontravam-se abaixo do número mínimo exigido pelo art. 52 da Lei 9.394/96, qual seja, o de um mínimo de 1/3 de professores em regime de tempo integral. Mesmo a UNIDAVI, que por ter passado à forma de organização acadêmica Centro Universitário, não alcançava o mínimo exigido pelo Decreto 5.786, de 24 de maio de 2006, que determina que 1/5 dos professores sejam contratados em regime de tempo integral neste tipo de organização acadêmica.

Outro aspecto relativo às exigências legais quanto aos profissionais dessas instituições, e que vale tanto para as universidades quanto para os centros universitários, é o que concerne à exigência ao corpo docente ter que ser composto, ao menos, de 1/3 de mestres ou doutores. Tal critério, o que pode ser observado no Anexo F (p. 359), é atendido satisfatoriamente por todas as instituições. Porém, cumpre apontar o baixo número de doutores nos seus quadros docentes. Em números percentuais relativos à proporção do número de doutores em relação ao total de docentes, temos, em forma escalar progressiva, na UNIDAVI, a menor delas, a cifra de 4,06%, na UnC 6,78%, na UNOESC 7,58%, na UNIPLAC 8,15%, na UNESC 10,36%, na UNOCHAPECÓ 12,03%, na UNIVILLE 14,05%, na UNISUL 14,56% e, finalmente, a maior delas, na UNIVALI 18,46%.

Estes números apresentados contribuem razoavelmente para explicar como funciona a lei do valor em seus efeitos sobre os dirigentes das instituições ao adotarem certas políticas de gestão sobre o trabalho docente. Necessitadas as IES fundacionais ACADEMIA de reduzir o valor e o preço de seus serviços prestados,¹⁸ procuram elas todos os

¹⁸ Lembrando aqui que o valor de venda da mercadoria com a qual entra no mercado concorrente uma determinada IES é determinado pela média do trabalho socialmente necessário para a sua elaboração.

meios possíveis para reduzir o trabalho necessário.

Apresentei, acima, dois casos de aspectos legais que normatizam as relações de trabalho nas IES brasileiras. Explicarei agora o porquê de as instituições infringirem no primeiro caso, e porque, aparentemente, não infringem no segundo caso. Mas mesmo neste segundo, foi observado, os dirigentes lançam mão de um artifício com vistas à redução do preço da mercadoria vendida por essas instituições.

No primeiro caso, em que observei a infringência da Lei pelas instituições ao não obedecerem o preceito legal de 1/3 de professores em regime de tempo integral, a lógica adotada é cristalina e colige com o fato de essas mesmas instituições possuírem, em média, quase 50% dos professores em regime de trabalho horista. Ora, o raciocínio funciona assim: o professor em tempo integral deve, necessariamente, fazer parte do Plano de Cargos e Salários da instituição, o que, por conta das vantagens advindas daí, como, por exemplo, os adicionais implícitos na progressão da carreira, aumentaria consideravelmente os custos com pessoal. É claro que existe aí também o problema para as instituições em como distribuir seus docentes em regime de tempo integral se a maior parte de seus cursos ocorrem no período noturno, afinal os alunos devem trabalhar para que deem conta de arcar com os custos de sua formação. Dessa maneira, a distribuição da carga horária dos cursos por meio do emprego de professores em regime de trabalho horista com baixa carga horária resulta em um menor custo operacional.

No segundo caso, o baixo número de doutores se explica pelo adicional de titulação. Muito embora as instituições atendam aos preceitos legais de 1/3 do corpo docente dever ser constituído de mestres ou doutores, estas optaram pela prevalência de docentes com titulação de mestrado para os cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, priorizando os doutores para os poucos cursos *stricto sensu* oferecidos. Assim se explica o elevado número de mestres para o atendimento da exigência legal, em detrimento ao de doutores.

Não resta dúvida então de que, nestas condições, as instituições

aqui examinadas necessitam constante e diuturnamente balizarem seus planejamentos desde uma lógica de mercado. Isto é, por mais que queiram seus dirigentes o desenvolvimento das instituições que gestam rumo a um modelo de universidade calcado nos padrões das melhores universidades mundiais, ficam eles, entretanto, subordinados aos ditames da lei do valor, desafiando-os cotidianamente à diminuição do valor da mercadoria que administram em seu processo de produção e distribuição: a educação.

Os efeitos disto para o cotidiano acadêmico – o que detalharei mais largamente no próximo capítulo – são perversos, à medida que impossibilitam o pleno instituto da pesquisa como motor de desenvolvimento regional, por um lado, e, por outro, impedem, sobremaneira, o convívio dos estudantes, especialmente os dos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, com professores com larga experiência e inserção nos fóruns avançados de reflexão e produção da ciência contemporânea.

Finalmente, uma hipótese para a crise ora enfrentada por essas instituições é a de que resulta da “escolha”, pela burguesia regional e local, de administrar a educação superior em Santa Catarina pelo modelo da moderna empresa integrada, flexível e com gestão centralizada. Com efeito, este modelo de gestão torna inexecúvel a participação no processo educativo da parte de professores que se proponha resistir ao pragmatismo didático-pedagógico e científico em curso na ordem do dia das recomendações do capital financeiro; e certamente isso se dá haja vista tal processo ser conflitivo porque político, porque econômico-político, em uma sociedade marcadamente de classes, não só na esfera do local e do regional, tampouco isoladamente determinado pela esfera global, mas numa relação entre o universal e o particular, e que mutuamente se complementam.

4

A CAIXA DE PANDORA: OU DE COMO O MODELO ORGANIZACIONAL DAS IES MUNICIPAIS ACAFE AFETA O TRABALHO DE SEUS PROFESSORES

El valor, en tanto forma de la riqueza, está en el núcleo de las estructuras de dominación abstracta cuya importancia se extiende más allá del mercado y el ámbito de la circulación (hacia el ámbito de la producción, por ejemplo). Este análisis implica que, cuando el valor sigue siendo la forma de la riqueza, la propia planificación se encuentra sujeta a las exigencias de la dominación abstracta.

Moishe Postone

Introdução

Após ter apresentado nos capítulos anteriores uma explanação histórica de como se constituíram ao longo do tempo as IES ACAFE determinadas pelas políticas públicas catarinense, brasileira e internacional para o ensino superior, e também ter demonstrado, nesse processo, o movimento de expansão e estagnação, ou mesmo refluxo, dessas instituições em período recente e, ainda, contrastado este mesmo movimento com algumas legalidades inerentes à relativa autonomia de tais instituições ao ser do capital, especialmente à lei

do valor, passo, neste capítulo, a relatar os efeitos desse movimento histórico sobre as relações de trabalho no interior do referido sistema.

É oportuno lembrar aqui que a materialidade do que apresentarei neste capítulo somente atinge tal concretude se articulada com o exposto nos anteriores. Isto é, se Marx (1983, p. 218) enfatiza que “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”, os efeitos sobre o trabalho docente que aqui apresento aparecem como síntese parcial do complexo total do fenômeno que somente se pode lhe atribuir sentido em articulação com o anteriormente exposto nos demais capítulos. E é através desta articulação que poderemos compreender o fenômeno como unidade da diversidade e, por extensão, como síntese de múltiplas determinações. Por tais razões é que este capítulo, juntamente com os demais, representa o fechamento do trabalho como resultado do esforço desenvolvido no sentido de capturar a essência do fenômeno estudado, qual seja, o trabalho docente no Sistema ACAFE.

Como estratégia de exposição, procuro aqui o estabelecimento de conexões entre o estado do trabalho dos docentes das universidades do Sistema ACAFE e o campo jurídico-legal por onde transitam as IES examinadas. Desse modo, parto, primeiramente, da maneira como se dá, e do ponto de vista legal, o mosaico de formas com que os professores se vinculam, ou podem se vincular, às instituições examinadas, demonstrando em que condições eles ingressam e/ou permanecem no seu interior.

Aponto ainda neste capítulo que, como consequência dos tipos de vínculos trabalhistas que regulam as relações de trabalho entre os professores e as instituições, decorre daí um conjunto de problemas que incidem nas condições e na qualidade do trabalho docente desenvolvido no interior dessas instituições. Veremos que tais problemas, decorrentes do modelo administrativo adotado para a gestão das referidas instituições, têm contribuído sobremaneira para a forte pressão que os professores vêm sofrendo ao longo dos anos no cotidiano de suas

atividades, resultando no alto grau de rotatividade docente ao logo da história de todo o Sistema, acentuando-se, especialmente, a partir de meados da primeira década do terceiro milênio.

Notadamente, o estado precário do trabalho com que são obrigados os professores a se defrontarem os tem conduzido não só à procura de alternativas laborais fora do Sistema, mas também a que sejam relegados ao silêncio em razão do imobilismo dos sindicatos de sua categoria, por um lado, e, por outro, por conta da fragilidade de seus vínculos com as instituições do ponto de vista do acordado com o sindicato patronal que defende os interesses dos estabelecimentos de ensino privado no Estado de Santa Catarina.

Dessa maneira, procuro demonstrar aqui a contradição existente entre o propalado discurso do caráter comunitário e democrático nas IES ACAFE e as reais condições de trabalho de seus docentes, cuja zona de tensão dificulta em demasia a realização da autonomia da atividade dos professores, o que, e por extensão, inviabiliza a necessária liberdade de cátedra como motor de desenvolvimento da ciência livre e emancipada.

Finalmente, esclareço que, do ponto de vista da estratégia metodológica adotada para esta exposição, lanço mão do exame e cotejamento dos mais diversos documentos, a saber: (1) de ordem trabalhista, e que envolvem a relação entre o Estado, as IES ACAFE, os professores, seus sindicatos e o sindicato patronal; (2) de caráter estatístico público e privado e; (3) de ordem legal, e que representam os Estatutos e Regimentos das Fundações e de suas mantidas aqui examinadas.

O vínculo de trabalho celetista, os Sindicatos e as CCTs

As relações de trabalho nas universidades fundacionais ACAFE são reguladas por cinco dispositivos jurídicos de natureza legal: a Constituição Federal – CF, a Consolidação das Leis do Trabalho –

CLT, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Constituição do Estado de Santa Catarina e as Convenções Coletivas de Trabalho – CCT. Estas últimas são resultantes de acordos realizados e renovados anualmente entre o sindicato patronal e o representante dos trabalhadores.

Característica particular das universidades fundacionais municipais do Sistema ACADE, como também de toda e qualquer instituição privada em sentido estrito, é que o regime de trabalho a que são subordinados seus professores e funcionários é regulado pela legislação trabalhista inscrita na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943). A Seção XII da referida legislação, que se estende do Art. 317 ao Art. 324, tem a função de regulamentar esta relação trabalhista. Criada no ano de 1943, auge do período do Estado Novo, tal legislação é responsável pela caracterização, definição e regulação do sistema legal e oficial das relações de trabalho no Brasil.

Todavia, a regulação mais detalhada entre a Instituição contratante e o professor contratado é dada pela CCT. Como já dito, a CCT é resultante de um acordo, com renovação anual, realizado entre o sindicato patronal, representado em Santa Catarina pelo SINEPE, e o sindicato dos profissionais em educação, representado no mesmo Estado pelos diversos sindicatos espalhados pelas regiões onde têm assento as Fundações.

Com efeito, os professores das IES examinadas encontram-se representados em Santa Catarina por distintos sindicatos, conforme a área de abrangência territorial de cada um deles. Desse modo, o Quadro a seguir não somente relaciona os sindicatos quanto às universidades com as quais negociam as CCT, como também indica o ano de fundação de cada um deles, bem como apresenta as suas filiações quanto às federações e centrais sindicais nacionais às quais se vinculam respectivamente.

Quadro 8: Sindicatos representantes dos professores das Universidades Fundacionais Municipais da ACAFE por ano de fundação, filiação e respectivas universidades em suas áreas de abrangência

Sindicatos	Fundação	Filiação	Universidades ²
SINPROESC	1968	FETEESC- CNTEEC – UGT	UnC, UNIPLAC, UNOESC, UNIDAVI e UNIVALI
STEERSESC	1971	FETEESC- CNTEEC – UGT	UNESC
SINPAAET	1989	FETRAESC- CONTEE – CUT	UNISUL
SINPRONORTE	1992	FETRAESC- CONTEE – CUT	UNIVILLE
SINPROITAJAÍ	1988	FETRAESC- CONTEE – CUT	UNIVALI
SINPROESTE	1990	FETRAESC- CONTEE – CUT	UNOCHAPECÓ e UNOESC

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das páginas eletrônicas dos sindicatos e do BRASIL/MTE (2010) e das CCT firmadas entre os sindicatos e o SINEPE.

Primeiramente, é importante destacar, no quadro acima, que inicialmente o SINPROESC atuava como único representante da categoria. A partir do início de 1970, alguns sindicalistas das diversas regiões onde se assentam as IES examinadas iniciam um processo de afastamento do SINPROESC, criando sindicatos regionais para tratar das negociações trabalhistas com o SINEPE, que representa, de forma unificada, todos os estabelecimentos privados do Estado de Santa Catarina.

Os argumentos mais comuns para tais desmembramentos apresentam-se sob dois aspectos. Um que alude à distância do município em relação à capital, onde se situava/situa o SINPROESC, como foi o caso do SINPROESTE (2009):

A defesa dos direitos dos professores passava a ser garantida uma vez que eram representados, até então pelo Sindicato dos Professores de Santa Catarina, situado em Florianópolis e com o qual tinham pouco contato.

Outro argumento pode ser caracterizado como político, em virtude das divergências entre os sindicalistas do SINPROESC e os da região desejosa do desmembramento, como foi o caso do SINPRONORTE (2009):

Para melhor representar, organizar e defender a categoria, a APROFFETT (Associação de Professores da Escola Técnica TUPY) e APROFURJ (Associação dos Professores da FURJ), resolveram organizar um sindicato, seguidos inicialmente pelos professores do Bom Jesus, Santos Anjos e Elias Moreira e posteriormente por professores de outras escolas e auxiliares da administração escolar. [...] A dificuldade em ter o reconhecimento tornou difíceis os primeiros anos. A base territorial requerida pelo Sinpronorte e contestada pelo Sinproesc só solucionada anos mais tarde.

Assim, apesar destes desmembramentos, o que pôde se verificar foi que o exame das referidas CCT firmadas entre as partes,¹ demonstrou grande similitude dos documentos em todas as jurisdições sindicais onde estão presentes as IES aqui examinadas, muito embora deva ser observada a alternância do posicionamento, nos documentos, das cláusulas acordadas. Por exemplo: na CCT firmada entre o SINEPE e o SINPAAET-Tubarão, a Cláusula Décima aparece com o título *Da Irredutibilidade dos Ganhos*, enquanto que na CCT firmada entre o SINEPE e o SINPRO-Itajaí, o mesmo título é localizado na Cláusula Nona. Para me-

¹ Foram examinadas as CCTs firmadas entre o SINEPE e o SINPROESC (2009), SINEPE e SINPRONORTE (2009), SINEPE e SINPROESTE (2009), SINEPE e SINPROITAJAÍ (2009), SINEPE e SINPAAET-Tubarão (2009) e SINEPE e SINPAAET-Criciúma (2009).

lhor esclarecer, foi observado que, enquanto o SINPAAET-Tubarão acordou como Cláusula Nona o título *Remuneração de Outras Atividades*, já na CCT firmada entre o SINEPE e o SINPRO-Itajaí, esta Cláusula inexistia.

É importante salientar, contudo, que em 2008, segundo o SINPRO-Itajaí em seu sítio (2008) com o título *Negociação Coletiva 2008*,

alguns Sindicatos apresentaram questionamentos ao processo de negociação, e por meio deste, decidiram reivindicar o protagonismo da negociação, direito que lhe é assegurado por lei. Os quatro sindicatos que compõem a convenção coletiva de trabalho unificada, Sindicato dos Professores de Itajaí e Região, Sindicato dos Professores do Oeste de Santa Catarina/Chapecó, Sindicato dos Auxiliares da Administração Escolar do Oeste de Santa Catarina/Chapecó e Sindicato dos Professores e Auxiliares de Administração Escolar de Tubarão decidiram, com apoio da categoria, construir uma pauta unitária e um processo próprio de negociação. Assim, entregaram de forma conjunta as pautas ao SINEPE/SC, que este ano foram integradas ao processo de negociação.

Sobre esta intenção anunciada acima, de fato, no dia 1º de agosto de 2009, foi fundada a Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino Privado e Fundações Públicas de Direito Privado e/ou Comunitárias do Estado de Santa Catarina – FETRAESC. Sem adentrar aqui nos meandros fatuais dos motivos dessa cizânia, é notório, porém, que os sindicalistas envolvidos com a fundação da nova federação demonstraram inclinação para com a agenda política da díade sindical em nível nacional CONTEE-CUT, ao mesmo tempo que os outros dois sindicatos (SINPROESC e STEERSESC) permaneceram vinculados à díade CNTEEC-UGT na esfera nacional.

Entretanto, o observado anteriormente, no que tange às diferenças localizadas entre as CCT acordadas pelos sindicatos, que em 2008 haviam articulado uma pauta unitária, para o período 2009/2010 percebe-se que este processo de negociação coletiva em quase nada se di-

ferencia entre as distintas federações. Cabe ressaltar, por exemplo, que todas as CCT examinadas, mudando apenas o número da Cláusula de uma em relação à outra, trazem o seguinte teor, que aqui utilizo como exemplo a CCT firmada entre o SINEPE e o SINPROESC para o exercício 2009/2010, e cujo texto se encontra na Cláusula Décima Terceira:

DO ADICIONAL PELO NÚMERO DE ALUNOS

O trabalho do professor nas salas de aulas que contarem com o número de alunos superior a 54 (cinquenta e quatro) será remunerado com acréscimos conforme o quadro seguinte, tomando-se por base o piso salarial previsto na cláusula terceira:

- a) de 55 a 80 alunos – 15% do piso salarial
- b) de 81 a 100 alunos – 30% do piso salarial
- c) de 101 a 200 alunos – 50% do piso salarial
- d) acima de 200 alunos – 100% do piso salarial

Estes números percentuais relativos aos acréscimos salariais, que derivam da proporção de alunos por turma, merecem ser equacionados em termos qualitativos. Com efeito, se tomarmos como referência o tempo que um determinado professor com 20 horas aula pode dispensar para cada aluno, supondo-se que cada turma tenha 50 alunos, e considerando ainda que 20 horas aula (supostamente um professor de tempo parcial) correspondam a cinco turmas com quatro horas aula cada uma das turmas, terá o professor 250 alunos a zelar pelo aprendizado. Considerando-se então que uma semana com jornada de cinco dias de oito horas resulte em 40 horas, teremos que o professor com 20 horas aula disporá de 9,6 minutos de atenção dedicada por aluno, inclusas as 20 horas presenciais. Isto, é claro, supondo-se que tal professor dedicasse todas as suas 40 horas para seus alunos. Como é muito comum, no Sistema Fundacional, que os professores em regime de tempo parcial tenham atividades laborais fora da instituição, é plausível supor que esse tempo de dedicação caia para níveis ínfimos de acompanha-

mento do processo de aprendizagem dos alunos ou, como é comum ocorrer com o trabalho de docentes em todos os níveis de escolaridade, as atividades complementares às tarefas do ensino (preparação das aulas, correção de trabalhos etc.) terminam por invadir o tempo de que deveriam dispor os professores para a reposição de suas energias vitais.

Neste caso, caberia uma pesquisa específica que dê conta de demonstrar tal contradição do tempo legal das relações de trabalho entre o professor e um determinado empregador, por um lado, e, por outro, a demanda real de tempo necessário para o professor desenvolver satisfatoriamente as suas atividades pedagógicas sem o ônus de sua saúde; questão esta que parece as partes envolvidas historicamente carecerem de um debate mais aprofundado. Fica aqui, no entanto, a postura dos sindicatos diante da admissibilidade do aspecto antipedagógico representado pela quantidade excessiva de alunos em sala de aula.

O corpo docente e as categorias de vínculo de trabalho: ingressar e permanecer em que condições?

Em todas as Universidades pertencentes ao Sistema ACAFE existem formalmente, em seus registros estatísticos publicados em seu sítio, três categorias de professores segundo o tempo de dedicação à instituição que, supostamente, deveriam determinar o tipo de vínculo contratual entre a Instituição e o docente: os de tempo integral, os de tempo parcial e os horistas. O emprego do adjetivo “supostamente” tem a finalidade de afrontar a precariedade dessa classificação quanto a ela dar conta de categorizar satisfatoriamente aos professores.

A forma mais comum de ingresso no Sistema é por meio de convite e na condição de horista. O Anexo E demonstra tal tendência, muito embora essa realidade já tenha sido muito pior se considerados os números relativos ao ano de 1986, quando, para o total de 1474 professores do Sistema, 1263 eram horistas, representando, portanto, um percentual de 85,68% de professores neste regime de trabalho.

Uma década depois, em 1996, os números apresentavam uma considerável melhora no quadro anterior, à medida que, do total de 2596 professores do Sistema, 1499 eram horistas, significando 57,74% de professores trabalhando neste regime. Contudo, os números estão ainda, em 2008, muito aquém das expectativas dos órgãos de fiscalização do MEC que condenam a predominância dos professores em regime de trabalho horista em IES. Notadamente, do total dos 8.951 professores que trabalhavam no Sistema ACADE em 2008, 4.371 eram horistas, representando 48,8% do total.

O regime de tempo parcial, por sua vez, é uma questão um tanto complexa. Sobre este tipo de vínculo de trabalho, Lima (2007, p. 15) esclarece:

A doutrina e a fiscalização educacional criaram, também, a jornada a tempo parcial, que fica no meio termo entre o professor com tempo integral e o horista. Considera-se a tempo parcial o professor que percebe não apenas pelas horas-aula de fato lecionadas, mas, também, pelo tempo reservado a estudos, planejamento, preparação de aulas e avaliação. O MEC tem entendido que este tempo seja de pelo menos 25% das horas totais prestadas pelo professor à IES.

A questão apresentada pelo autor é de grande relevância para o entendimento das relações de trabalho no interior das IES ACADE. De fato, dos Planos de Cargos e Salários examinados (UNIPAC, 1999; UNOCHAPECÓ, 2008; UNOESC, 2007; UNESC, 2008) e de seu congêneres na UNIVILLE (2000), nesta denominado Estatuto do Magistério Superior, apenas neste último, e no da UNIPAC, iam ao encontro de ter sentido o emprego das três categorizações diferenciadoras dos vínculos de trabalho segundo a perspectiva anunciada por Lima. Isto pode ser comprovado à medida que neste documento, em seu Art. 22, consta, *ipsis litteris*, a seguinte redação:

Art. 22. Os Docentes do Quadro da Carreira do Magistério ficam sujeitos a um dos seguintes regimes de trabalho:

I – tempo integral, assim entendido aquele com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho, nele reservado o tempo de no mínimo vinte ~~dezesseis~~ e no máximo vinte e quatro horas semanais, destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e atividades complementares à docência; (Art. 10 do Decreto nº 2.306, de 19.08.97). *para atividades em sala de aula:*

II – tempo parcial, assim entendido aquele com obrigação de prestar vinte horas semanais de trabalho, nele reservado o tempo de no mínimo dez oito e no máximo doze horas semanais, destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e atividades complementares à docência. *para atividades em sala de aula.*

III – regime de horas-aula e/ou atividades, aquele com obrigação de prestar no mínimo 8 horas semanais de trabalho, admitindo-se uma carga horária semanal menor, desde que autorizada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Do ponto de vista do tempo remunerado de que dispunham os professores para dedicação extraclasse ao exercício da função, os termos e frases tachados na citação dão conta do retrocesso promovido pelas alterações realizadas no Estatuto de 2000, se comparadas ao texto do Decreto nº 2.306 de 1997, à medida que suprime efetivamente as horas atividade complementares necessárias para a docência. É necessário frisar, porém, que esse Estatuto data de 2000, o qual, por pressão do aumento da concorrência na região, talvez possa ter sofrido mais algumas alterações. Seria necessário verificar mais detalhadamente este expediente. Entretanto, verificou-se na CCT firmada entre o SINEPE e o SINPRONORTE para o ano de 2009, área de abrangência da UNIVILLE, que nada consta sobre a remuneração relativa a horas-atividade extraclasse, de modo que é bem plausível que nada tenha se modificado neste sentido desde então.

Ora, seria plausível ainda supor que a inexistência da hora-atividade nas Instituições coloca o expediente do emprego da categoria do

Professor em Regime de Tempo Parcial na obsolescência, isto é, não haveria razões, exceto a obediência formal às categorizações desejadas pelos órgãos governamentais, quanto à existência dessa categoria classificatória para a realidade do Sistema ACAFE. Entretanto, foi observado que o que justifica a existência do Professor em Regime de Tempo Parcial não é a alusão ao direito relativo ao acesso ponderado das horas-atividade, inexistentes nas IES ACAFE, mas sim ao fato de que existem aqueles aprovados em processos seletivos externos e internos, e que através dessa forma de ingresso teriam granjeado o direito de participação nos Planos de Cargos e Salários. No entanto, a forma mais comum de ingresso nas IES ACAFE é na condição de horista, conforme os números mesmo demonstram.

Com efeito, se nos indagarmos objetivamente quanto ao sentido estrito do termo “horista”, muito provavelmente chegaríamos à conclusão de que todos os professores são horistas. Ou seja, para o fechamento de uma carga horária de 40 horas, por exemplo, o professor deve comprovar um efetivo envolvimento com atividades presenciais de ensino ou de envolvimento com pesquisa e extensão ou, ainda, administrativas. Saliente-se que as horas destinadas para as atividades de pesquisa são ínfimas, se comparadas às dos Planos de Trabalho das Universidades Públicas. Nos Planos de Trabalho destas últimas, para o fechamento de uma carga horária de 40 horas, existe um fator de multiplicação de 2,5 para as disciplinas ministradas, isto é, são necessárias 16 horas semanais multiplicadas por 2,5 para que se chegue ao coeficiente de 40 horas. O § 3º do Art. 6º da Resolução Nº 01/88 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Pernambuco, por exemplo, é claro neste sentido:

§ 3º Cada docente é obrigado ao ministério de aulas, de graduação ou pós-graduação, na forma dos parágrafos anteriores, nos seguintes quantitativos:

a) Um mínimo de oito (8) horas-aula semanais, quando em regime de 20 horas;

- b) Um mínimo de oito (8) horas-aula semanais, quando o docente, em regime de tempo integral ou de dedicação exclusiva, estiver realizando projeto de pesquisa ou extensão devidamente homologado pela Câmara competente;
- c) Um mínimo de dezesseis (16) horas-aula semanais quando o docente, em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva, não atender às condições da alínea anterior

Já do ponto de vista das IES ACAFE, os Planos de Trabalho dos Professores, aquelas que os têm, devem apresentar todas as horas justificadas de efetivo exercício de atividade. Noutras palavras, é inexistente o pressuposto de que os professores devam, em parte de sua dedicação de 40 horas, desempenhar funções de preparo e avaliação do processo ensino-aprendizagem. Não existindo a previsão da hora-atividade, o que ocorre é que os professores devem concorrer na busca de atividades que possibilitem o alcance da cifra das 40 horas. É claro que, neste caso, não é difícil supor da necessidade de articulação política que determinado professor deva ter com os diversos responsáveis pela distribuição de disciplinas nos setores onde se dá a atribuição de atividades segundo as demandas institucionais.

Finalmente, esta seção reafirma mais alguns expedientes que se veem obrigados os dirigentes das IES ACAFE a lançar mão. Para ter reduzido o custo de sua mercadoria em relação às concorrentes, o fato é que estes vivem às voltas com diversos artifícios contábeis que possibilitem a diminuição do preço da força de trabalho dos professores.

Entre a rotatividade e a senioridade

Vimos até aqui como os professores ingressam no Sistema. Veremos agora os motivos pelos quais os professores o deixam. Apenas para dar mais consistência empírica a esta abordagem, trago alguns números extraídos do primeiro concurso de provas e títulos para o quadro

de professores da recém-criada Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, e realizado ao final de 2009.²

Para este primeiro concurso concorreram 2953 candidatos para 38 disciplinas distribuídas em 42 cursos. Para fins desta tese, examinei os currículos de 1285 candidatos, recorrendo ao banco de dados do Currículo Lattes, com acesso público pelo sitio do CNPq. Observou-se que, dos 1285 currículos examinados, 115 candidatos eram professores do Sistema ACADE e outros 91 já haviam trabalhado no Sistema. O mais curioso, porém, é o fato de que 72 dos candidatos exercem ou exerceram funções administrativas nas universidades do Sistema. Se somarmos a isto outros tantos professores dos Programas de Mestrado em Educação *stricto sensu* que existem nas universidades aqui investigadas, e que também tentaram o mesmo concurso, isto passa a chamar a atenção.

Neste sentido, realizei um entrecruzamento da nominata do corpo docente dos Programas de Mestrado em Educação dessas instituições com a referida lista de candidatos pleiteantes a uma vaga no concurso para ingresso na UFFS. Foi observado que em todos os Programas havia ao menos um professor na lista dos concorrentes na seguinte proporção: dois da UNESC, um da UNIPLAC, quatro da UNOESC e dois da UNIVALI. E aqui cabe indagar o porquê de estes professores com 40 horas de dedicação integral nessas instituições, e envolvidos com pesquisa e formação de novos quadros profissionais em nível de pós-graduação, optarem por abrir mão de seus vínculos atuais para integrar-se no movimento de implantação de uma nova universidade, no caso a UFFS, dedicando-se, em um primeiro momento, exclusivamente à graduação?

Embora tal questão merecesse uma investigação mais detalhada com os referidos professores, muito provavelmente a explicação para

² Com estrutura multi campi, a UFFS possui inicialmente 42 cursos distribuídos por cinco cidades da região Sul do Brasil, a saber, um campus em Santa Catarina, situado na cidade de Chapecó, dois no Rio Grande do Sul, localizados nas cidades de Erechim e Cerro Largo, e dois no Paraná, nas cidades de Realeza e Laranjeiras do Sul.

isto poderá ser encontrada em motivos análogos aos que levam ao alto grau de rotatividade dos professores do Sistema.

Como o regime de trabalho é o celetista e, ao mesmo tempo, inexistem quaisquer indicações estatutárias e regimentais que precisem quaisquer formas de garantia de estabilidade ao profissional, nem mesmo para a/as disciplinas que concursou, de fato torna-se difícil a observação de critérios objetivos. Do exame realizado nos Estatutos e Regimentos Gerais em algumas das IES ACAFE,³ detectou-se apenas a alusão genérica ao ingresso por concurso em duas delas (UNIPLAC, UNIDAVI), e uma delas por processo seletivo (UNIVALI). Todas as demais examinadas mencionam nestes documentos apenas o vínculo celetista e remetem aos Planos de Cargos e Salários como forma mais detalhada do vínculo do docente com a Instituição, como, por exemplo o faz a UNOESC no art. 33 de seu estatuto:

O corpo docente é constituído por professores lotados nas Áreas de conhecimento que exerçam atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, conforme estabelece o Plano de Cargos, Salários e de Carreira da Unoesc respeitado este Estatuto e o seu Regimento.

Parágrafo único. A admissão de professores ocorrerá com base no regime preconizado na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, nos termos das determinações da Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina – Funoesc.

Nos Planos de Cargos e Salários examinados (UNIVILLE, 2000; UNOESC, 2007; UNOCHAPECÓ, 2008; UNESC, 2008), foi observada a continuidade de imprecisão quanto à forma de ingresso, salientando-se que permanece aí a forma genérica “processo seletivo”. A UNIPLAC, entretanto, é entre elas a que mais precisão da, no art. 12 de seu Plano de Cargos e Salários (1999), à forma como se dá o concurso:

³ Foram examinados os Regimentos Gerais da UNISUL (1997), da UNIVALI (2004), da UnC (2005), da FUNDESTE – UNOCHAPECÓ (2002), da UNIPLAC (1999), UNOESC (2005) e os Estatutos da UNIPLAC (1999), UNIDAVI (2006), UNOESC (2007), UnC (2005), UNESC (2006), FUNDESTE – UNOCHAPECÓ (2002).

O concurso seletivo será realizado por uma comissão ou banca examinadora constituída por três docentes, indicados pelo Departamento que agrega a disciplina e designados pela Reitoria, em conformidade com o que preceitua o regimento geral.

Ora, um processo seletivo, se não definido detalhadamente em forma e conteúdo, dá margem a múltiplas interpretações. Isto é, se não ficar estipulado que tal processo deva ocorrer, por exemplo, dentro dos critérios de lisura e transparência advindos da formação de uma banca composta por profissionais dotados de comprovado saber na área específica do concurso, como ainda com a presença de indivíduos externos à instituição, o mesmo pode ocorrer ao sabor da vontade de quaisquer indivíduos eventualmente estranhos à especificidade dos conhecimentos necessários à área.

De todo o exposto nesta seção, destaque-se que uma das formas que contribuem para o alto grau de rotatividade de professores, e em razão da estrutura jurídica que define as relações de trabalho no interior dessas instituições, é o conflito que emerge da tensão política entre professores e dirigentes, resultando daí, muitas vezes, no preterimento de professores dos quadros de algumas das instituições. Notadamente, determinados grupos no poder em algumas das IES examinadas convivem melhor com a diversidade de visões e perspectivas comparativamente a outras. Com efeito, se em algumas (UNOCHAPECÓ, UNIPAC, UNIVILLE e UNESC) o corpo docente, ao que parece, está mais habituado ao exercício democrático de convivência com o dissenso em razão do processo de participação universal na escolha dos postulantes aos diversos cargos administrativos, nas outras tais processos são conturbados, complexos e obscuros. Demandam um grande exercício de interpretação dos textos documentais e, ainda mais, seria mesmo necessária a presença e o acompanhamento *in loco* para compreender a especificidade do jogo de forças em cada uma das instituições e o decorrente processo de escolha de seus dirigentes.

Entretanto, é fato o ocorrido com os professores que vêm ten-

tando implantar uma alternativa sindical aos SINPROS desde 2000, e que consiste na implantação de subseções da ANDES no interior das Fundações ACAFE, de que quase todos foram demitidos ao longo desta década. Silva (2009, p.1) descreve que houve uma tentativa por um grupo de professores de uma das IES ACAFE, que queria lutar pela moralização da instituição e sua democratização, já em 2000, criando em Santa Catarina “o Sindicato dos Docentes do Ensino Superior de Santa Catarina (Sindessc), [...] presididos pelo professor Álvaro Portela Trento Cole Casagrande que viria a ser demitido em seguida à criação deste Sindicato”.

Posteriormente, no ano de 2003, alguns desses professores que ainda não haviam sido demitidos, e somados a outros que viriam a engrossar as fileiras daqueles que queriam se sindicalizar à ANDES-SN, segundo Silva (2009, p. 3),

foram convocados para uma reunião de organização da Seção Sindical Multi-institucional dos Docentes do Ensino Superior do Estado de Santa Catarina – Sindessc a ser realizado no auditório da reitoria da UFSC, em 22 de junho de 2003. No entanto, a Assembleia Geral convocada pelo Andes-SN foi suspensa pela justiça a pedido do SINPROESC e SINPRO que tentava proibir o Andes de se organizar nas suas bases territoriais sob o argumento de que isto estava ferindo o princípio da unicidade sindical.

Passados sete anos deste episódio, e obedecendo uma orientação do ANDES-SN no sentido de criar uma nova Seção de caráter multi-institucional, a ADEESC, quase todos esses professores também resultaram demitidos, entre os quais, inclusive, os que haviam ingressado em IES ACAFE por meio de processo seletivo externo.

Cabe observar que mesmo o ingresso por processo seletivo externo não garante a efetividade do professor nos quadros de quaisquer IES ACAFE, em razão de que deveria constar nos regimentos, ou nos estatutos das Fundações, o impedimento de demissão sem justa causa. Isto pode ser verificado na jurisprudência constituída por meio do Processo

Nº TST-RR-320/2007-006-12-00.7, e relatado pelo Ministro Levenhagen (2009), que tratou de um recurso de revista de contrato celetista que teve como recorrente a Professora Fernanda Beirão e como recorrida a UNISUL, e sobre o qual assim decidiram os Ministros da Quarta Turma do Tribunal Superior do Trabalho:

A decisão recorrida pautou-se no entendimento regional de que não havia, no regimento da recorrida, norma que vedasse a dispensa sem justa causa, mas tão-somente a previsão de algumas penas disciplinares aos professores, dentre elas, a demissão com caráter punitivo, no caso, não configurada.

Aqui é possível perceber o que vinha argumentando no que diz respeito à fragilidade do vínculo trabalhista dos professores das IES ACAFE. É compreensível, portanto, o medo dos professores que lutam em assumir posturas políticas quanto aos seus desejos de participação na condução democrática das instituições onde trabalham. Em última análise, a questão de uma determinada gestão institucional propiciar uma maior ou menor participação dos professores e funcionários que compõem o quadro depende da inclinação “democrática” dos dirigentes que passam pelas sucessivas administrações em cada uma das instituições.

Diante do exposto, é compreensível então o alto grau de rotatividade de professores nas IES fundacionais ACAFE. Muito embora tenha apenas obtido os números da rotatividade dos professores nos Setores de Recursos Humanos de duas das instituições⁴, a saber, a UNIVALI

⁴ A forma de obtenção das referidas informações deu-se através de orientação do sítio da própria ACAFE, que em seu banco de dados publicizados sobre o Sistema, para quaisquer outras dúvidas ou informações, direciona para uma lista de e-mails de responsáveis por informações estatísticas em cada uma das afiliadas. A partir desta orientação, emiti mensagens para cada um daqueles endereços eletrônicos informados, tendo obtido retorno positivo apenas de duas das instituições, a UNIPLAC e a UNIVALI, sendo que da UNOCHAPECÓ já havia obtido tais informações in loco. É importante esclarecer, todavia, que também procurei esses dados junto ao SINPROESC em Florianópolis, local de homologação das rescisões contratuais dos professores das IES particulares e municipais de suas áreas de abrangência, como também uma en-

e a UNOCHAPECÓ, obtive de uma terceira, a UNIPLAC, os números relativos ao tempo de serviço de seus professores. Porém, dada a característica de predomínio de professores em regime de trabalho horista, é bem plausível supor a possibilidade de generalização da alta rotatividade, para mais ou para menos, para todas as demais IES aqui investigadas. Desse modo, a UNIVALI, além de informar o tempo de serviço, também informou os números relativos à rotatividade dos professores, na seguinte proporção: no ano de 2008, para um total de 1479 professores ligados à instituição, houve 164 admissões, enquanto foram realizadas 305 rescisões, e que no ano de 2009, para um total de 1383 professores, houve 139 admissões para 208 rescisões realizadas. Tais números revelam, portanto, uma rotatividade da ordem de 20,6% para o ano de 2008 e de 15,0% para o ano de 2009. Já o Setor de Recursos Humanos da UNOCHAPECÓ, além de fornecer a listagem relativa ao tempo de serviço de professores da instituição, repassou diretamente os números da rotatividade de professores na seguinte proporção: 23,74% para 2006, 25,96% para 2007 e 28,34% para 2008.

A rotatividade de professores traz sérias consequências sobre a qualidade das atividades-fim de toda e qualquer IES. A categoria da “senioridade”, que é um dos critérios implícitos nas avaliações realizadas pelas agências governamentais de avaliação do ensino superior no Brasil, e que diz respeito ao tempo de vinculação de docentes nas IES, é assim definida por Giolo (2005, p. 39):

“Senioridade” é o termo que designa o tempo de vinculação do docente à instituição. Instituições com percentuais elevados de professores com vínculos estabelecidos em longo prazo tendem a ter comunidades acadêmicas organizadas, fortes e atuantes, o que indica, também, que há programas de pesquisa consolidados. Entretanto, instituições cujos professores têm poucos anos de casa ou são instituições novas, ou, sendo antigas, se caracterizam por

trevista com o seu presidente, o Sr. Carlos Magno, sendo infrutíferas todas as tentativas neste sentido.

alta rotatividade de pessoal. Nesse caso, estamos diante de instituições nas quais os processos propriamente acadêmicos têm poucas chances de se concretizarem, considerando que suas administrações se fixam mais atentamente em objetivos mercantis do que nas atividades-fim da educação, que são o ensino, a pesquisa e a extensão.

A manifestação do autor vem ao encontro da argumentação quanto ao problema de que um elevado número de professores com pouco tempo de trabalho nas IES significar um alto grau de rotatividade desses profissionais, bem como quanto aos efeitos da baixa senioridade para a consolidação de grupos e linhas de investigação. Tal fenômeno pode ser observado, conforme a tabela abaixo, nas IES ACAFE que disponibilizaram dados a este respeito:

Tabela 2: Número de professores por tempo de serviço para o exercício 2008 na UNIPLAC, UNIVALI e UNOCHAPECÓ

Tempo de serviço	UNIPLAC		UNIVALI		UNOCHAPECÓ ³	
	Número	Porcentagem	Número	Porcentagem	Número	Porcentagem
Até 5 anos	312	62,02%	433	29,27%	272	54,50%
De 6 a 10 anos	77	15,30%	559	37,79%	114	22,84%
De 11 a 20 anos	65	12,92%	390	26,36%	105	21,04%
Mais de 20 anos	49	9,74%	97	6,55%	8	1,60%
Total	503	100%	1479	100%	499	100%

Fonte: Dados fornecidos pelos Setores de Recursos Humanos das Universidades.

Conforme a tabela anterior pode-se constatar que o número de professores com menos de 10 anos de serviço nas instituições beira os 70%. Se considerarmos os com até cinco anos, a média entre as três ins-

tituições aproxima-se dos 50%, muito embora neste quesito é possível perceber que a UNIVALI apresenta o número menor (29,27%), se comparada à UNOCHAPECÓ (54,50%) e à UNIPLAC (62,02%), destacando-se esta última com o maior número nesta faixa.

Outra constatação nos permite verificar uma grande quantidade de professores em regime horista com considerável tempo de serviço. Isto é, se tomarmos como referência a Tabela do Anexo E (p. 357), na qual aparece o número de professores horistas, do exercício 2008, da UNIPLAC (391), da UNIVALI (632) e da UNOCHAPECÓ (114), e os cotejarmos com a Tabela 2, será possível afirmar que somente a UNOCHAPECÓ possui o número menor de horistas em relação ao número de professores com até cinco anos de serviço. Ou seja, nesta instituição, para um total de 272 professores com até cinco anos na casa, existem 114 horistas. Estes números aparentemente indicam que na UNOCHAPECÓ os horistas se concentram na faixa dos profissionais com até cinco anos de casa.

Já no caso da UNIPLAC, se cotejarmos seus dados relativos à Tabela 2 com os que aparecem no Anexo E, note-se que, para um total de 312 professores com até cinco anos de serviço, existem 391 horistas, do que é possível deduzir a existência de 79 professores horistas com mais de cinco anos de casa. O caso mais destacável é o da UNIVALI. Nesta instituição, de um total de 433 professores com até cinco anos de serviço, existem 632 em regime horista, deduzindo-se daí, portanto, que existem 199 professores em regime horista com mais de cinco anos em atividade na instituição. Evidentemente tal constatação mereceria uma maior investigação no sentido de verificar os motivos pelos quais isto ocorre nas instituições. Mas, para todos os efeitos, é fato que, por não participar o professor horista do Plano de Cargos e Salários, ocorra aí uma redução nos seus encargos, já que, por exemplo, não tendo eles participação no Plano, as IES não teriam custos com os benefícios progressivos inclusos.

Comunitarismo, democracia e relações de trabalho no Sistema ACAFE

A ideia de comunidade, define Houaiss (2009, p. 509) no verbete correspondente, pressupõe a “existência de um determinado grupo social que compartilhe coisas materiais e/ou noções abstratas”. Ou, ainda, pressupõe certo “estado de concordância, concerto, harmonia no interior de um determinado grupamento social que vive num dado lugar ou região, geralmente ligado por interesses comuns”. Ora, se tomarmos tais significados e os cotejarmos com a realidade que grassa no universo das relações sociais de produção no interior do Sistema ACAFE, muito provavelmente a aparência do signo não resistirá à essência do significado, isto é, evidencia-se a existência de uma considerável distância entre a reivindicação do termo pelas instituições, por um lado (emprego da noção de comunitário como aparência), e, por outro, a incongruência deste emprego com a forma concreta de como efetivamente se dão as relações sociais intra e extra institucionalmente.

Com vistas à comprovação da afirmação acima, nesta seção realizo um quadro comparativo entre a forma como as IES investigadas conduzem os processos de participação comunitária em suas instâncias máximas deliberativas, presentes em seus estatutos e regimentos.

Para isto, contudo, tomarei inicialmente como amostra os estatutos e regimentos de duas universidades por mim consideradas como dois extremos do que pode se denominar como a mais democrática e a menos democrática na escolha de seus dirigentes, a saber, a UNOCHAPECÓ e a UNIVALI, respectivamente. Como mais democráticas, entendo aquelas que reservam maior espaço para a participação equilibrada de setores internos e externos à instituição. Inversamente, àquelas onde menor é o espaço de participação equilibrada de setores internos e externos à instituição, são as que compreendo como as menos democráticas.

Tenho presente que alguns cuidados devem ser tomados quando se examinam os documentos que regulam a estrutura e o funcionamen-

to organizacional dessas instituições. O primeiro deles é verificar se os representantes dos diversos segmentos que têm acento nas instâncias máximas de deliberação nas instituições são legitimamente escolhidos por seus pares. Já o segundo cuidado diz respeito ao intrincado e complexo jogo de forças que é representado pelos distintos órgãos de execução e controle em cada uma das fundações. Ou seja, em cada fundação, ao menos três órgãos regulam e/ou fiscalizam a estrutura e o funcionamento das instituições: o órgão de administração e fiscalização da Fundação, o órgão máximo de administração e fiscalização da Universidade e o Conselho Curador como órgão exclusivamente fiscalizador.

Quanto ao primeiro aspecto, torna-se necessária aqui a realização de uma digressão. Tomando como referência a composição dos órgãos máximos deliberativos presentes nos estatutos da FUNDESTE e da Fundação UNIVALI (Anexo H), foi observado, por exemplo, que, na primeira, a qual é possuidora de uma forte cultura de participação democrática desde os princípios que fundamentam o funcionamento da instituição,⁵ a escolha dos Coordenadores de Cursos é realizada mediante eleições com ampla participação da comunidade acadêmica. Também na UNOCHAPECÓ, na redação de seus estatutos, estão previstas eleições para quase todas as demais instâncias de poder decisórias, passando pela escolha dos representantes por seus pares em cada um dos segmentos da comunidade acadêmica. Isto é, cada um dos cursos desta IES possui estrutura colegiada, de maneira que a composição de cada um destes colegiados dar-se-á na seguinte proporção, segundo o art. 50 do Estatuto da UNOCHAPECÓ (2009):

Cada Curso de Graduação ou de Pós-graduação *stricto sensu* terá um Colegiado que será composto como segue:

I – pelo Coordenador de Curso;

⁵ Muito embora o inciso II do art. 5 do Estatuto da FUNDESTE (2009), que anteriormente (FUNDESTE, 2002) rezava ter como um de seus princípios norteadores a “gestão democrática e participativa”, ter sido alterado para “gestão democrática, participativa e eficiente”, é digno de nota que nos Estatutos da Fundação UNIVALI (2008) a palavra “democracia” sequer é mencionada.

II – pelo Coordenador Adjunto, quando houver;

III – pelo responsável do Curso Fora da Sede, quando houver;

IV – por 7 (sete) representantes do corpo docente do curso, garantida a participação de responsável por estágio ou similares;

V – por 2 (dois) representantes do corpo discente do curso, sendo um deles o Presidente do Diretório/Centro Acadêmico.

Já nos Estatutos da UNIVALI (2004), apesar de o art. 34 asseverar que “o Colegiado de Curso, órgão consultivo e de assessoramento do Coordenador de Curso, terá a seguinte composição: I – Coordenador de Curso; II – 04 (quatro) professores, escolhidos por seus pares; III – 02 (dois) acadêmicos, escolhidos por seus pares”, é importante enfatizar que não se obteve nenhuma informação ao longo desta investigação da existência de eleições para a constituição de tais colegiados. Acrescenta-se ainda que se os colegiados na UNIVALI têm somente a função de atuar como órgãos consultivos, já os da UNOCHAPECÓ (2009) aparecem no art. 36 de seus estatutos com funções mais amplas, ou seja, neste documento o Colegiado de Curso é definido como “órgão colegiado consultivo, normativo e deliberativo setorial da estrutura universitária”.

Desse modo, na UNOCHAPECÓ, contrariamente à UNIVALI, muitas das instâncias do poder são eleitas com a participação de toda comunidade universitária na proporção de 50% de peso para cada um dos segmentos dos docentes e dos discentes, para coordenador de curso, e, até recentemente, de 60% para docentes e técnicos administrativos e 40% para discentes, para a eleição do diretor de centro. Como a UNOCHAPECÓ, em seu novo Estatuto de 2009, extinguiu a divisão da estrutura acadêmica em oito centros, para, atualmente, uma divisão em quatro grandes áreas, substituindo assim a função administrativa do Diretor de Centro pela do Diretor de Área, percebe-se aí o enxugamento de quatro funções anteriormente existentes, permanecendo, entretanto, a eleição como forma de escolha destes cargos.

Também na UNOCHAPECÓ está prevista, segundo o art. 30 de seus Estatutos (2009), a eleição para Reitor com participação da comunidade universitária na proporção do peso de voto de 45% para o corpo docente, 35% para discentes e 20% para o corpo técnico-administrativo. Já na UNIVALI, por sua vez, todas as funções administrativas (coordenadores de curso, diretores de centro, coordenadores de núcleos, dirigentes de todas as entidades mantidas etc.) são produto da livre escolha e nomeação pelo Reitor ou pelo seu *staff*. Com efeito, isso tem especial repercussão na vida política no interior da instituição. O reflexo mais imediato pode ser visto no próprio Colégio Eleitoral que elege o Reitor e que tem sua composição regulamentada pelo art. 37 do Regimento Geral da UNIVALI (2004), em que diz que, “para a eleição do Reitor, o Colégio Eleitoral será formado pelo Conselho Universitário – CONSUN da Universidade do Vale do Itajaí, pelo Conselho de Administração Superior – CAS e pelo Conselho Curador da Fundação UNIVALI”. Vejamos o Quadro a seguir, no qual pode ser vista a composição de cada um dos órgãos e suas procedências relativas à indicação de cada uma das representações.

Quadro 9: Composição do Colégio Eleitoral que elege o Reitor da UNIVALI segundo a procedência da indicação

Órgão	Composição	Indicados direta ou indiretamente pelo Reitor	Não Indicados pelo Reitor
CONSUN	I – Reitor	1	
	II – Ex-Reitores	1	
	III – Vice-Reitor	1	
	IV – Pró-Reitores	2	
	V – Procurador Geral	1	
	VI – Diretores de Centro	9	
	VII – Diretores dos Colégios de Aplicação	3	

CONSUN	VIII – Coordenadores de Núcleo Permanente de Educação	1	
	IX – Dois coordenadores de curso por Centro	18	
	X – Cinco coordenadores dos cursos/programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	5	
	XI – Um representante docente por Centro	5	
	XII – Um representante docente por Núcleo Permanente de Educação	1	
	XIII – Dois representantes da Pró-Reitoria de Ensino – ProEn	2	
	XIV – Dois representantes da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura – ProPPEC	2	
	XV – Um representante docente da Educação a Distância	1	
	XVI – Um representante docente da Educação Básica	1	
	XVII – Um representante dos funcionários		1
	XVIII – Um representante da Fundação UNIVALI	1	
	XIX – Dois representantes discentes de cada Campus: Itajaí, Balneário Camboriú, Biguaçu e São José		8
	XX – Dois representantes discentes, sendo um do Campus de Tijucas e um do Núcleo de Balneário Piçarras		2
	XXI – Presidente ou Vice-Presidente da Associação dos Professores do Ensino Superior de Itajaí – APESI		1

CONSUM	XXII – Presidente ou Vice-Presidente da Associação dos Professores do Colégio de Aplicação – APC		1
	XXIII – Presidente ou Vice-Presidente da Associação dos Funcionários da UNIVALI – AFUVI		1
	XXIV – Presidente ou Vice-Presidente do Diretório Central dos Estudantes – DCE		1
	XXV – Prefeito Municipal ou Vice-Prefeito da cidade onde há Campus Universitário		6
	XXVI – Presidente ou Vice-Presidente da Associação Comercial e Industrial de Itajaí – ACII		1
	XXVII – Presidente ou Vice-Presidente da Câmara dos Vereadores de Itajaí		1
	XXVIII – Presidente ou Vice-Presidente da Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí – AMFRI		1
CAS	I – Presidente da Fundação UNIVALI, que o presidirá	1 (voto redundante)	
	II – Reitor da UNIVALI	1 (voto redundante)	
	III – Dirigentes das demais entidades mantidas	1	
	IV – Ex-Presidente(s) da Fundação UNIVALI	1	
	V – Vice-Presidente da Fundação UNIVALI	1	
	VI – Vice-Reitor da UNIVALI	1 (voto redundante)	

CAS	VII – Pró-Reitores da UNIVALI	2 (voto redundante)	
	VIII – Procurador Geral	1 (voto redundante)	
	IX – Secretário Executivo	1	
	X – Diretores de Centro	9 (voto redundante)	
	X – Diretor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional	1	
	XI – Coordenadores de Núcleo Permanente de Educação	1 (voto redundante)	
	XII – Coordenador da UNIPREV		1
	XIII – Um coordenador de curso por centro	9 (voto redundante)	
	XIV – Um representante da Associação dos Aposentados da UNIPREV		1
	XV – Dois representantes docentes do Ensino Superior, filiados à APESI		2
	XVI – Um representante docente da Educação Básica filiado à Associação dos Professores do Colégio de Aplicação – APC		1
	XVII – Um representante dos funcionários, filiado à AFUVI		1
	XVIII – Dois representantes do Diretório Central dos Estudantes – DCE		2
	XIX – Um representante da Associação Comercial e Industrial de Itajaí – ACII		1 (voto redundante)*
	XX – Um representante do Conselho Municipal de Assistência Social – CMAS		1
	XXI – Dois representantes da Comunidade do município de Itajaí		2

CONSELHO CURADOR	I – Um representante da Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí – AMFRI		1 (voto redundante)
	II – Um representante da Associação Comercial e Industrial de Itajaí – ACII		1 (voto redundante)
	III – Um representante dos funcionários, filiado à Associação dos Funcionários da Univali – AFUVI		1 (voto redundante)
	IV – Dois representantes docentes de cada Centro da UNIVALI	18	
	V – Um representante das entidades mantidas	1	
	VI – Um representante do Diretório Central dos Estudantes – DCE		1 (voto redundante)
	VII – Um representante docente por Núcleo Permanente de Educação	1 (voto redundante)	
	VIII – Um representante do Conselho Municipal de Assistência Social – CMAS		1 (voto redundante)
	IX – Dois representantes da comunidade do Município de Itajaí		2 (voto redundante)
	X – Um representante docente do Ensino Superior, filiado à Associação dos Professores do Ensino Superior de Itajaí – APESI		1
	XI – Presidente do Sindicato dos Professores de Itajaí – SINPRO		1
TOTAL		79	37
* O termo “voto redundante” é aqui utilizado para demonstrar aqueles representantes que se repetem nos distintos Conselhos e que por determinação regimental não podem acumular voto no Colégio Eleitoral que escolhe o Reitor.			

Fonte: Organizado pelo autor a partir do Regimento Geral da UNIVALI (2004), Regimento Geral da Fundação UNIVALI (2004), Estatuto da Fundação UNIVALI (2008) e Estatuto da UNIVALI (2004).

Este quadro, estimado em um total de 116 votantes somados os três Conselhos, permite, já à primeira vista, constatar que 68,10% do Colégio Eleitoral que escolhe o Reitor na UNIVALI é constituído por eleitores indicados direta ou indiretamente pelo Reitor. Isto porque, além dos cargos indicados diretamente pelo Reitor (itens I ao X do CONSUN, I ao XIII do CAS e o V do Conselho Curador), há que se considerar ainda que outros são escolhidos por funções indicadas pelo Reitor, como, por exemplo, todos os docentes que estão presentes neste Quadro ou são indicados diretamente pelo Reitor, como é o caso do docente representante da Educação a Distância, ou pelo Diretor de Centro, após eleição no Colegiado de Centro, conforme o Inciso III do art. 4º do Regimento Geral da UNIVALI. Ressalte-se aqui a composição do Colegiado de Centro, que é assim constituído segundo o art. 50 do mesmo Regimento:

O Colegiado de Centro de Educação é o órgão deliberativo, técnico-consultivo e de assessoramento, em matéria de ensino, pesquisa e extensão e pós-graduação, com a seguinte composição:

I – Diretor de Centro de Educação;

II – Coordenadores de curso sequencial, de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*;

III – Um representante docente de cada curso integrante do Centro, escolhido por seus pares;

IV – Representantes discentes do Centro em, no máximo, 30% (trinta por cento) do total dos membros do Colegiado, escolhidos por seus pares;

V – Um representante da Seção de Programas e Ações Integradas;

VI – Um representante da Seção ou Coordenação Administrativa;

VII – Um representante da Seção Pedagógica ou Coordenação Acadêmica.

Mais uma vez aqui, esta composição pode ser compreendida como favorável para a manutenção do grupo que se encontra no poder. Se levarmos em conta um determinado Centro de Educação que possui 10 cursos, veremos que o Colegiado de Centro terá a representação favorável de 10 coordenadores de curso, 1 (um) representante da Seção de Programas e Ações Integradas, 1 (um) da Seção ou Coordenação Administrativa e 1 (um) da Seção Pedagógica, somando, junto com o Diretor de Centro, um total de 14 votos, enquanto que, por outro lado, os potenciais representantes não indicados direta ou indiretamente pelo Reitor terão 10 (dez) discentes escolhidos por seus pares.⁶

Após esta rápida exposição quanto à forma diferenciada como se processa a participação da “comunidade” universitária na escolha de seus dirigentes em duas universidades do Sistema ACADE, resta apresentar, de forma sucinta, as demais IES investigadas quanto à forma de escolha de seus dirigentes. Somadas à UNOCHAPECÓ, somente a UNESC, a UNIPLAC e a UNIVILLE possuem, sob forma estatutária e regimental, o instituto da eleição para diversos cargos administrativos no interior de suas instituições.⁷

Muito embora a UNIPLAC contemple no art. 54 de seu Estatuto (1999) o voto universal para Reitor, e também se repetindo para Coordenador de Curso, o mesmo já não ocorre com a representação discent-

⁶ Os professores, que aqui poderiam servir de fiel-da-balança, representam uma fração à parte. Com relação a este aspecto, é digno de nota que nenhuma informação obtive no que diz respeito à realização de eleições na UNIVALI para a escolha de representantes docentes por seus pares na composição dos Colegiados de Centro. Caberia aqui uma investigação que desse conta de comprovar a forma pela qual os professores alçam ao Colegiado nesta instituição, bem como ainda de que maneira os docentes que compõem o Colégio Eleitoral são escolhidos para cumprirem tal função *ad hoc*.

⁷ Muito embora a UNIDAVI, segundo seu Estatuto (2006), realize eleição para a escolha do Reitor com participação de toda comunidade universitária, e com peso de voto de 70% para professores, 20% para discentes e 10% para os técnicos administrativos (art. 72), o art. 74 determina que “o Coordenador de Curso será nomeado pelo Reitor, com a respectiva carga horária, ouvida a Reitoria”.

te para a escolha do Chefe de Departamento (a UNIPLAC, a UNIVILLE e a UNESC são as únicas que ainda mantêm uma estrutura departamental), sendo esta indicada pelo DCE da UNIPLAC. A UNESC, por sua vez, possui uma estrutura de administração básica dividida em Unidades Acadêmicas – UNA, tendo cada uma delas um Diretor de Unidade nomeado pelo Reitor, que, por sua vez, é eleito por voto universal para acumular esta função com a de Presidente da Fundação, segundo o estatuto da Fundação Educacional de Criciúma – FUCRI (2006), mantenedora da UNESC. Também na UNESC são eleitos de forma direta os Coordenadores de Curso, tendo, no entanto, os discentes a representação de apenas 1/5 no Colegiado de Curso, de acordo com o inciso III do art. 28 do Estatuto. Ao mesmo tempo, é importante que se registre, a participação docente no Colegiado de Curso é representada por todos os professores.

As demais Universidades investigadas se aproximariam mais da forma eleitoral da UNIVALI, isto é, a escolha de seus dirigentes máximos se dá de maneira indireta. No caso particular da UNOESC, a eleição do Reitor não é definida em seus Estatutos e tampouco em seu Regimento Geral, limitando-se o art. 5º deste último (2006, p.5) a mencionar que “o Reitor será escolhido na forma do Regimento Interno da Funoesc”. Não foi possível o acesso a este documento, entretanto, é importante ressaltar, a UNOESC foi a única instituição investigada que não traz em seus Estatutos ou Regimento Geral a forma de escolha do Reitor, como, por exemplo, o faz a UnC no art. 24 de seus Estatutos (2005, p.7):

O Reitor e Vice-Reitor da Universidade do Contestado são eleitos pelo CONSEPE, através do voto direto e secreto, e empossados na mesma reunião, com mandato de 04 (quatro) anos.

Também assim procede a UNISUL em seus Estatutos (2009) quando, nos artigos 29 e 32, define a forma colegiada e indireta de escolha de seus dirigentes máximos:

Art. 29. O Presidente e o Vice-Presidente da Fundação UNISUL são eleitos pelo Colégio Eleitoral da Fundação UNISUL, em eleição com chapa vinculada, nos termos da lei e deste Estatuto para um mandato de 6 (seis) anos, vedada a recondução consecutiva.

§ 1º A escolha do Reitor e o Vice-Reitor da UNISUL se dá no mesmo processo eleitoral do Presidente e do Vice-Presidente da Fundação UNISUL, nos mesmos moldes e com o mesmo mandato, em chapa vinculada àquela mencionada no caput deste artigo.

§ 2º É vedada a acumulação dos cargos mencionados no caput e § 10 deste artigo, sob qualquer hipótese. [...]

Art. 32. O Colégio Eleitoral é composto por dois segmentos, sendo um colegiado interno, integrado por representantes dos docentes da Universidade do Sul de Santa Catarina, por representantes dos discentes da Universidade do Sul de Santa Catarina e por representantes dos empregados técnico administrativos da Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina, e um colegiado externo, integrado por representantes da comunidade externa, na forma identificada neste Estatuto.

Notadamente, ainda ao examinar os Estatutos da UNISUL (2009), percebe-se a inexistência de eleições para outras funções administrativas, do que se depreende que todos estes cargos sejam de escolha dos dirigentes da instituição.

Outro traço comum que pôde ser observado nos pleitos das IES ACAFE é que, à exceção da UNESC e da UNOCHAPECÓ,⁸ é recorrente o lançamento de chapas únicas concorrentes à Reitoria dessas institui-

⁸ É importante apontar que a UNIDAVI realizou, no ano de 2003, a sua primeira eleição direta para a escolha de sua Reitoria para a gestão 2004-2007, tendo, nessa ocasião, concorrido duas chapas. Entretanto, o pleito do ano de 2007 para a gestão 2008-2011, mesmo com a manutenção do voto universal, voltou a ter uma única chapa concorrente.

ções. Não foi possível investigar os motivos pelos quais supostamente exista mais dissenso na UNESCO e na UNOCHAPECÓ em relação às demais. Mas o fato de que em algumas delas a maioria dos componentes do colegiado que escolhe os dirigentes sejam provenientes da indicação do staff que se encontra no poder, como vimos anteriormente, é plausível supor o desestímulo para tentar contrastar visões diferenciadas quanto a distintas propostas de gestão das instituições.

De outro lado, há que se considerar também como se configuram as relações que as instituições estabelecem com a “comunidade” externa. Conforme o exame dos Estatutos das mantenedoras das IES examinadas verificou-se que em algumas delas existe uma forte inclinação para a composição de seu órgão máximo deliberativo ser representada por indivíduos à frente dos interesses empresariais. O Anexo H (p. 363) demonstra claramente que, na composição de Assembleia Geral da FUNOESC, hegemonizam os representantes de entidades patronais em detrimento das de representação dos trabalhadores. Isto é, enquanto o art. 12 do Estatuto da FUNOESC (2003) prevê, em seu inciso V, “1 (um) representante de cada uma das Associações Comerciais e Industriais dos municípios de Joaçaba, São Miguel do Oeste, Videira e Xanxerê”, e em seu inciso VII, “4 (quatro) representantes da Câmara de Dirigentes Lojistas”, não existe um único proveniente de alguma das entidades da classe trabalhadora. Note-se também a ausência de qualquer representação discente e/ou mesmo docente, já que o inciso IV do mesmo artigo não define de que função são provenientes os

16 (dezesesseis) representantes da Universidade, instituição de ensino superior mantida pela FUNOESC, indicados na proporção de 4 (quatro) para cada um dos municípios de Joaçaba, São Miguel do Oeste, Videira e Xanxerê.

Caso semelhante pode ser verificado na UnC/Mafra. Nesta, “a Assembleia Geral é o órgão deliberativo superior”, segundo reza o art. 17 de seu Estatuto (2005). Já o art. 18 define a composição desse órgão:

São membros da Assembleia Geral:

- a) Os membros do Conselho Diretor da UnC/ MAFRA;
- b) Os membros do Conselho Curador da UnC/ MAFRA;
- c) O Presidente da Associação de Pais e Professores do Colégio Mafrense;
- d) O Presidente da Associação de Professores e Funcionários da UnC/ MAFRA;
- e) Um representante do Poder Executivo do Município de Mafra e outro do município de Rio Negrinho, com mandatos coincidentes com o dos seus Prefeitos Municipais.

Como a integralização da composição da Assembleia Geral remete, em seus itens “a” e “b”, à sua junção com a composição de dois outros órgãos (os membros do Conselho Diretor e os membros do Conselho Curador), é necessário que se apresente aqui a representação desses Conselhos, consoante os artigos 21 e 25 do mesmo Estatuto:

Art. 21 – O Conselho Diretor da UnC/Mafra é um órgão deliberativo, e é constituído:

- a) Pela Diretoria da UnC/Mafra;
- b) Pelo Diretor Administrativo;
- c) Pelos Diretores das Unidades de Ensino;
- d) Um representante do corpo docente de cada Unidade de Ensino da UnC/Mafra, eleito por seus pares, com mandato de 2 (dois) anos;
- e) Pelo Coordenador de Rio Negrinho;
- f) Pelo Presidente das entidades de Representação Estudantil de cada Unidade de Ensino;
- g) Um Representante dos Funcionários Técnico Administrativos, não docentes, da UnC/MAFRA, eleito por seus pares, com mandato de 2 (dois) anos;

h) Um representante de cada Comunidade, Mafra e Rio Negrinho, indicado pelo Presidente das respectivas Câmaras de Vereadores;

Art. 25- O Conselho Curador é um órgão de fiscalização e é formado por:

a) Um representante da Secretaria de Educação por Município onde a UnC/Mafra desenvolve Cursos de Graduação, indicado pelo Prefeito Municipal;

b) Um representante do Corpo Docente de cada Unidade de Ensino da UnC/MAFRA, eleito por seus pares, com mandato de 2 (dois) anos;

c) Um representante discente de cada Unidade de Ensino da UnC/MAFRA, indicados pela entidade de representação estudantil, com mandato de 1 (um) ano;

d) Dois representantes das classes empresariais dos municípios, sendo um de Mafra e um de Rio Negrinho, indicado pelo Presidente da respectiva Associação Comercial e Industrial, com mandato de 2 (dois) anos;

e) Um Representante do Governo do Estado de Santa Catarina indicado pelo Órgão local responsável pela educação;

f) Um Bacharel em Ciências Contábeis, indicado pelo Delegado do CRC em Mafra;

g) Um Representante da Câmara de Vereadores de Mafra, nomeado por seu Presidente;

h) Um Representante da ASSERMA, eleito por seus pares;

i) Um Advogado indicado pela subseção da OAB de Mafra;

j) Um Representante dos Funcionários Técnico Administrativos, não docentes, da UnC/MAFRA, eleito por seus pares, com mandato de 2 (dois) anos;

Note-se mais uma vez a ausência de representação direta da classe trabalhadora nestes órgãos. É preciso deixar registrado que, muito

embora a Associação de Professores e Funcionários da UnC/ MAFRA seja uma entidade relativa aos professores, todavia ela não se caracteriza como um órgão de representação sindical, possuindo mais as funções recreativas e assistenciais para as categorias integrantes do que propriamente trabalhistas. Desse modo é destacável a ausência da representação direta da classe trabalhadora e/ou de quaisquer outros movimentos sociais, enquanto que a patronal se vê aí representada. Pergunta-se: qual a razão para que entidades como a OAB e o CRC, justificadamente, tenham assento, ao tempo que outras de igual importância para a fiscalização e orientação estratégica de uma universidade sejam preteridas? Isto é, não seria de grande importância, por exemplo, que o CRM, representado por sua Delegacia Regional, e/ou ainda as Centrais Sindicais presentes na cidade tivessem espaço de participação em tais órgãos?

Também os Estatutos da Fundação UNIVALI (2004) e da Fundação UNISUL não contemplam em seus órgãos máximos de deliberação quaisquer representantes das Centrais Sindicais da região. Da mesma forma que na UnC/Mafra, se registre a presença de um representante da Associação dos Professores do Ensino Superior de Itajaí – APESI na composição do órgão máximo de deliberação da Fundação UNIVALI.

A Fundação UNISUL, por sua vez, e por ter a composição mais rarefeita em termos de participação extra institucional diversificada no seu órgão máximo deliberativo, merece um exame à parte. Note-se, no art. 23 e em seus respectivos incisos e parágrafos de seu Estatuto (2009), a composição do Conselho de Administração:

Art. 23. O Conselho de Administração, órgão máximo de gestão e de deliberação em assuntos de política administrativa e financeira da Fundação UNISUL, é constituído:

I – pelo Presidente da Fundação UNISUL;

II- pelo Vice-Presidente da Fundação UNISUL;

III- pelo Secretário Executivo da Fundação UNISUL;

IV – por oito Conselheiros, escolhidos pelo Conselho Curador da Fundação UNISUL de dentro do quadro da Fundação UNISUL a partir de lista tríplice para cada uma das vagas, encaminhada pelo Presidente da Fundação, todos com mandato de quatro anos.

§1 ° A indicação dos diretores ocorrerá através de lista tríplice para cada um dos cargos, encaminhada pelo Presidente da Fundação UNISUL ao Conselho Curador, que sobre ela deliberará.

§ 2° O Conselho de Administração é presidido pelo Presidente da Fundação UNISUL e, em suas ausências e impedimentos, pelo Vice-Presidente da Fundação UNISUL e pelo Secretário Executivo da Fundação UNISUL, respectivamente.

§ 3° O Secretário Executivo é de livre designação e nomeação do Presidente da Fundação UNISUL.

Cabe observar aqui que é facultada ao Conselho Curador a prerrogativa de escolha da maior parte dos componentes do Conselho de Administração. Isto é, dos 11 conselheiros com assento no Conselho de Administração, oito são provenientes do Conselho Curador. Sendo assim, vejamos então a composição do Conselho Curador, segundo o art. 20 do Estatuto (2009):

Art. 20. O Conselho Curador, órgão deliberativo e de fiscalização da Fundação UNISUL, é constituído:

I – pelo Chefe do Poder Executivo do Município de Tubarão, que o presidirá;

II – pelo Chefe do Poder Legislativo do Município de Tubarão, que substituirá o Presidente do Conselho em caso de ausência ou impedimento;

III – pelo Presidente da Associação Comercial e Industrial de Tubarão (ACIT);

IV – pelo Presidente da Câmara de Dirigentes Lojistas de Tubarão (CDL);

V – pelo Presidente da Sociedade de Previdência Complementar PREVUNISUL;

VI – pelo Presidente da Fundação UNISUL, sem direito a voto.

§ 1 Ao tomar posse, cada conselheiro assinará termo de compromisso de sigilo e confidencialidade sobre as informações a que tiver acesso em decorrência desta função, sob pena da responsabilização civil e penal cabível.

§ 2 As reuniões do Conselho Curador são secretariadas pelo Presidente da Fundação UNISUL.

Veja-se que, assim como as Fundações anteriormente examinadas, também a Fundação UNISUL não apresenta na composição de seu órgão deliberativo máximos quaisquer representações da classe trabalhadora. Porém, cabe frisar, está assegurado, em seus incisos III e IV, o assento de dois representantes da categoria patronal da região. Note-se ainda que, como não é reservada nenhuma vaga para representantes docentes e discentes nos dois Conselhos, estes também podem ser entendidos como preteridos do processo de tomada de decisões deliberativas da referida Fundação. Não poderia deixar de salientar ainda que, não bastasse a ausência no Conselho Curador de representação de setores vitais para a estrutura e o funcionamento de uma universidade filiada à ABRUC, o § 1º do art. 20, ao determinar “sigilo e confidencialidade sobre as informações” que o conselheiro tenha acesso, única a lançar mão deste expediente em seu Estatuto, fere os princípios da transparência e publicidade exigidas para que uma instituição pública tenha legitimidade “comunitária”.

Com relação às demais instituições, registre-se a existência de ao menos um representante das Centrais Sindicais presentes nos polos geo-educacionais onde se situam as IES. Isto pode ser verificado, segundo o Anexo H, no Estatuto da Fundação UNIPLAC (1998, Art. 20), no Estatuto da FUCRI (2006, art. 20, inc. XI), no estatuto da Fundação UNIDAVI (2003, art. 18, inc. XI), no estatuto da FUNDESTE (2001, art. 16, inc. X) e no estatuto da FURJ (2007, art. 14, inc. XII).

Foi constatado ainda que algumas fundações lançam mão, em seus estatutos, da categoria “representantes da comunidade” para justificar a participação comunitária em seu órgão de deliberação máxima. Curiosamente, pode-se verificar que as Fundações utilizam interpretações diversificadas para determinar a forma e o conteúdo de tal participação. Isto pode ser visto no inciso VI do art. 12 do estatuto da FUNOESC (2003):

4 (quatro) representantes da comunidade regional, sendo um de cada um dos municípios de Joaçaba, São Miguel do Oeste, Videira e Xanxerê, indicados pelo respectivo poder executivo municipal.

Se, neste caso, é o Prefeito quem tem a prerrogativa da indicação, já no caso da UnC/Mafra, o item “h” do art. 21 do seu Estatuto (2005) reza que “um representante de cada Comunidade, Mafra e Rio Negrinho”, seja “indicado pelo Presidente das respectivas Câmaras de Vereadores”.

Também o inciso XXIII do art. 23 da Fundação UNIVALI (2004), em seu Conselho de Administração Superior, reserva assento para “dois representantes da Comunidade do município de Itajaí”. Este documento, entretanto, remete para o Regimento Geral da Fundação UNIVALI (2004) a prerrogativa de indicação destes representantes, em que, segundo o item “i” do § 1º do art. 25, determina que “os representantes do Município de Itajaí serão indicados: um pelo Prefeito Municipal e outro pelo Presidente da Câmara de Vereadores”. Uso mais diferenciado das demais, entretanto, o faz a FURJ, que no inciso XII do art. 14 de seu Estatuto (2007) estipula como “representantes da comunidade regional”:

- a) um representante do Poder Executivo de cada município que a UNIVILLE tenha um campus ou extensão;
- b) um do Poder Legislativo de Joinville;
- c) um da Associação dos Municípios da Região Nordeste de Santa Catarina;
- d) um da ACIJ – Associação Comercial e Industrial de Joinville;

e) um da classe trabalhadora, indicado pelas Centrais Sindicais de Joinville.

Como visto, são variadas as formas pelas quais as distintas Fundações atribuem significado à categoria “representantes da comunidade”. Enquanto a FURJ compreende como representantes da comunidade os integrantes do Poder Público, como prescrevem os itens “a” e “b” do inciso XII do art. 14 de seu Estatuto (2007), já as demais reservam uma interpretação diferenciada quanto à categoria a que pertencem dever ser outra que não a de “representantes da comunidade”. Há que se registrar ainda o fato de que não se teve acesso de que forma os representantes dos Poderes Executivo e Legislativo definem os critérios para a indicação desses representantes.

Especial atenção merece o exame da FUNDESTE. Única mantenedora que enverga na razão social de sua mantida o termo “comunitária” (Universidade Comunitária da Região de Chapecó), seu Estatuto (2001)⁹ indiscutivelmente se apresentava como o que mais procurava diversificar, de maneira equilibrada, a presença de indivíduos oriundos dos mais diversos setores da sociedade. Vejamos o art. 16 deste Estatuto:

Art. 16º – A Assembleia Geral é o órgão deliberativo máximo da FUNDESTE, assim constituída:

I – Por um representante do Conselho Curador;

II – Por dois representantes dos Profissionais Liberais atuantes no Município de Chapecó;

III – Pelo Prefeito Municipal de Chapecó;

IV – Por um representante do Poder Legislativo do Município de Chapecó;

V – Por um representante da Associação Comercial e Indus-

⁹ Muito embora desde 2009 a FUNDESTE tenha elaborado um novo estatuto alterando a denominação de seu órgão máximo deliberativo de *Assembleia Geral* para *Conselho Superior da FUNDESTE*, a sua composição, conforme a página eletrônica da UNOCHAPECÓ, permanece com 30 integrantes. Registre-se ainda que não foi possível o acesso à integridade do texto do novo Estatuto da FUNDESTE (2009).

trial de Chapecó – ACIC;

VI – Por um representante da entidade que congregue todos os Conselhos Comunitários de Chapecó ou por um representante dos próprios Conselhos Comunitários;

VII – Por um representante da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina – AMOSC;

VIII – Por um representante dos Conselhos Municipais de Chapecó;

IX – Por dois representantes da comunidade sindical patronal de Chapecó;

X – Por dois representantes da comunidade sindical dos trabalhadores de Chapecó;

XI – Pelo Reitor e Vice-Reitores de Administração, Graduação e Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação da Universidade;

XII – Por oito representantes docentes da Universidade, cada um representando um Centro;

XIII – Por dois representantes do corpo técnico-administrativo da Universidade;

XIV – Pelo presidente do Diretório Central dos Estudantes da Universidade;

XV – Por dois alunos representantes dos Estudantes da Universidade.

Com efeito, se cotejarmos a composição deste Colegiado com os demais vistos anteriormente, pode-se observar que a FUNDESTE, contrariamente às demais Fundações, não somente transferia a prerrogativa de escolha da representação comunitária aos Conselhos Comunitários, como ainda contemplava uma composição numericamente mais equitativa. Isto é, eram contemplados na sua composição tanto um membro efetivamente vinculado a instituições comunitárias (inc. VI), como também estavam aí representados os diversos Conselhos Municipais (inc. VIII) que sabidamente abrangem as mais diversas áreas de inserção nos problemas de ordem social regionais, como, por exemplo, o Conselho Municipal de Assistência Social (COMAS), dos Direitos

da Criança e do Adolescente (CMDCA), da Educação (COMED) e da Saúde (CMS). Acrescente-se a isto o espaço reservado à participação dos professores (inc. XII), maior representação dentre todas, e aos estudantes os incisos XIV e XV reservam três assentos. Destaque-se ainda a presença equilibrada entre a representação patronal, com dois assentos (inc. IX), e a dos trabalhadores por meio de seus sindicatos, também com dois assentos (inc. X).

Para todos os efeitos, com esta seção pretendeu-se desenhar o mapa do estado do trabalho docente e de sua participação formal nas instâncias decisórias das IES examinadas. Procurou-se ainda, por meio dos estatutos e regimentos dessas instituições, demonstrar o grau de inserção da comunidade regional, bem como da comunidade universitária nos órgãos máximos de deliberação que decidem os rumos de suas mantidas.

Na minha compreensão, os tipos de vínculo e regime de trabalho a que são sujeitados os professores, como também a impossibilidade em participarem das instâncias decisórias sem se submeterem ao risco da perda do emprego, e isto aliado à complacência ou concordância de seus representantes sindicais diante do instituído legalmente, é o que contribui, como determinações mais diretas, para a o estado precário das condições de trabalho desses profissionais. Não é para menos que aqueles que põem como meta o desenvolvimento de uma carreira acadêmica têm procurado alternativas ao Sistema ACADE. À medida que tais acadêmicos vão atingindo níveis mais elevados de titulação e qualificação, resulta que a maior parte deles acaba migrando (ou aspira migrar) para IES públicas dotadas de Planos de Carreira que proporcionam, por enquanto, melhores condições de trabalho para o exercício do ensino, da pesquisa e da extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, apresentei duas questões as quais anunciei uma haver me acompanhado desde o início do estudo, e a outra permaneceu como pano de fundo orientando as reflexões em torno da tese central desse livro. Na primeira delas, indagava sobre o efetivo grau de autonomia de que dispõem os professores das IES ACAFE para o desenvolvimento de suas atividades. Na segunda, por sua vez, perguntava: caso possível trocar uma suposta mercadoria *serviços educacionais* por uma mercadoria *dinheiro*, se este intercâmbio particular poderia escapar à lógica das relações mercantis em geral corroborando, nessa perspectiva, o lema da bandeira de luta de diversas agremiações que defendem, mesmo em instituições que vivem preponderantemente da anuidade de seus alunos, a possibilidade da educação não se comportar com as características próprias de uma mercadoria?

Ao final deste estudo, tais questões, com efeito, podem ser aglutinadas em uma única pergunta, a saber: admitindo-se que uma determinada IES, que tem sua receita baseada preponderantemente na anuidade captada de seus alunos, subsista da troca de uma suposta mercadoria *serviços educacionais* pela mercadoria *dinheiro*, é possível este intercâmbio particular escapar, volitiva e autonomamente, à lógica das relações mercantis em geral?

Vimos, ao longo desta exposição, um conjunto de legítimas e justas

preocupações da parte de pessoas, em diversos *fóruns* que pensam e estruturam as universidades em todos os lugares do planeta, inclinadas a defenderem-nas dos assaltos pragmáticos do mercado; inclusive, no plano regional, não somente os representantes de entidades sindicais, mas também alguns intelectuais orgânicos do próprio Sistema ACAFE também passaram a desfraldar tal bandeira.

Observamos também que a forma encontrada, pelos poderes econômicos e políticos em Santa Catarina, para a expansão do ensino superior neste Estado ao longo das últimas quatro décadas do século XX, foi por meio de instituições fundacionais municipais criadas por lei e que, no início largamente subsidiadas por recursos públicos, foram paulatinamente se convertendo, em razão das crenças desses poderes na centralidade do mercado como eixo balizador das relações sociais, em organizações que passaram a operar sobre os fundamentos da moderna empresa integrada e flexível nas suas estratégias de estruturação e funcionamento diante das flutuabilidades do mercado.

Vimos ainda que, durante três décadas, as IES ACAFE contaram com as vantagens do monopólio da oferta na prestação de seus serviços, o que assegurava a elas certa situação de conforto em relação à demanda reprimida por ensino superior neste estado. Contudo, a partir das políticas de Estado mínimo, implantadas no Brasil desde fins dos anos de 1980, com forte ênfase no declínio do financiamento público para o ensino superior, o CNE, em sintonia com esta orientação, passou a conceder largamente autorizações para a implantação de novas IES particulares em um grau jamais visto na história do Brasil. Decorrência disto foi o aumento vertiginoso da quantidade de IES particulares no Estado de Santa Catarina e em todo o Brasil desde meados dos anos de 1990, estrangulando a já diminuta autonomia das IES ACAFE, nos moldes das legalidades inerentes a uma sociedade de mercado.

Com base nisto, pode-se considerar que a relativa autonomia das IES ACAFE, que anteriormente a esse período se restringia ao controle do capital na esfera regional com a finalidade da reprodução de força

de trabalho dirigida ao mercado de trabalho e às demandas advindas da sociedade por formação para o mesmo mercado, se amplia para o campo concorrencial da oferta de serviços educacionais em nível superior. A partir daí, a subordinação ao mercado, que até então se dava de forma direta, ou seja, pela demanda direta do capital e do trabalho, se expande para o campo aberto, indireto e abstrato, das relações de produção de uma sociedade orientada pelos fluxos de capital. Pode-se afirmar, portanto, que, neste sentido, a autonomia universitária¹ é colapsada pelo mercado em quatro planos:

1. Do controle ideológico e político das IES ACADEMICAS pelo capital na esfera regional, que necessita qualificar a força de trabalho segundo as demandas dos setores produtivos e de seu posicionamento na divisão social do trabalho na esfera global;
2. Da demanda da sociedade por ensino superior na esfera regional e que vai ao encontro da fluidez da oferta de postos de trabalho pelo mercado;
3. Pela manifestação da lei do valor, decorrente da concorrência intrasetorial que obriga as instituições constantemente a diminuir o trabalho necessário para a consecução de suas atividades-fim, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão, e,
4. Pelo impacto dos três planos anteriores sobre o trabalho docente nessas IES, à medida que ao demandarem seus gestores um alto grau de flexibilidade no manejo do quadro do corpo docente, diante das necessidades externas mais prementes de criação e/ou extinção de cursos, segundo as qualificações cada vez mais pontuais exigidas pelo mercado, o que reafirma o regime celetista como ideal para a maleabilidade na contratação ou demissão de professores e técnicos administrativos.

¹ Lembro, e reforço mais uma vez, que por meio desse trabalho procurei defender e esclarecer que a autonomia universitária é a soma da possibilidade de independência da instituição, e daqueles que trabalham no seu interior, em face às pressões utilitaristas e pragmáticas internas e externas.

Desde este quadro, que demarca os planos de dependência das universidades em relação ao mercado e às forças das crenças que retroalimentam a subordinação do trabalho social à centralidade da autonomia da mercadoria, é que se encontra o nó górdio da questão da autonomia universitária. Em outras palavras, numa sociedade onde hegemônica heteronomicamente nos indivíduos, para utilizar a expressão de Castoriadis, um “outro-em-mim” com base nas leis de mercado e do trabalho abstrato, delimitando assim os contornos das possibilidades dos sujeitos de idealizar previamente os pores teleológicos de suas atividades, esta relação se apresenta como ilusória no que diz respeito à possibilidade da autonomia, tanto da instituição, quanto dos indivíduos que desenvolvem atividades no seu interior.

Muito embora na primeira década do milênio em curso os intelectuais orgânicos do Sistema tenham enfaticamente, e cada vez mais lançado mão, em seus discursos em nome do comunitarismo, da defesa do modelo de gestão participativa e democrática dessas instituições, a verdade é que, e os instrumentos legais assim o demonstram, o espaço reservado para a participação das “comunidades” interna e externa se mostra com forte inclinação ao preterimento de uma representação mais equilibrada das categorias que compõem a população universitária e da sociedade em geral. Os dados documentais demonstram nitidamente que na maior parte das IES ACADEMICAS ocorre a tendência marcante da forte participação de indivíduos representantes dos interesses do capital em detrimento dos setores representantes do trabalho.

Há que se ressaltar, entretanto, que, ainda nas instituições que se revelam como mais equilibradas na participação dos diversos setores da sociedade, tomando elas o cuidado para que tenham assento em seus órgãos máximos de deliberação e fiscalização indivíduos representantes, o mais equitativamente possível, da tensão entre capital e trabalho, mesmo aí, os indicadores de precarização do trabalho docente demonstraram grande similitude, ou às vezes até maior, se comparados com as instituições onde a gestão se apresenta com forte verticalização

e controle dos grupos econômicos e políticos regionais. Destaque-se, inclusive, o imobilismo dos sindicatos da categoria dos professores, que demonstram não fazer mais do que endossar o quadro do estado do trabalho docente levado a termo em seus acordos com a representação patronal, de forma que todas as CCT se replicam a sua semelhança e em igual teor, e independentemente da Central Sindical ou tendência política a que estão alinhados. Como explicar este fenômeno então? Por que as instituições com aparência de gestão mais democrática e participativa exibiam semelhantes indicadores?

Os argumentos que venho lançando desde o início desta exposição e do ponto de vista dos fundamentos teóricos que embasam este trabalho, e vale recuperar mais uma vez, é que as IES ACAFE padecem das determinações da lei do valor. Isto é, elas não podem operar a venda de seus serviços abaixo do valor neles incorporados. É necessário que se registre, que sob os ditames desta Lei, pouco importa que haja, ou não, eleições em tais instituições, que elas sejam democráticas ou não, que a sua gestão seja participativa ou verticalizadamente centralizada.

Muito embora o instituto da gestão democrática e participativa com base na escolha universal dos dirigentes de uma instituição como a universidade contribua significativamente para a criação e o enriquecimento do fato político, há que se considerar que, estando elas subordinadas às flutuações do mercado, e com seu quadro laboral sob o regime celetista sem garantias estatutárias do impedimento de demissão sem justa causa, por mais democrático que seja o processo de escolha de seus dirigentes, não importa a tendência política que chegue ao poder; qualquer grupo, ao chegar ao poder, por mais imbuído que esteja de um espírito democrático, acabará sendo conduzido ao desenvolvimento de estratégias para a sobrevivência da instituição de forma muito semelhante às que seus concorrentes setoriais adotariam. Em outras palavras, seus dirigentes, sejam eles indivíduos ou o coletivo “comunitário” organizado de forma paritária, deverão constantemente diminuir o trabalho necessário de seus funcionários e/ou aumentar a

sua (auto) exploração em detrimento da formação e disponibilização de abundantes quadros docentes de alta qualificação e com o tempo de serviço necessário para a consolidação de grupos de investigação. Também se confrontarão, constantemente, seus gestores, com o imperativo de extinguir, implementar, ou mesmo moldar cursos em novas modalidades, customizando-os e flexibilizando-os às transitórias demandas utilitaristas e pragmáticas externas. Deverão ainda orientar a realização de pesquisas que retroalimentem a cadeia produtiva de forma solícita e acrítica, enfim, deverão abrir mão da possibilidade de edificação de uma universidade que, longe de sua constituição como centro de elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, de ciência e saber fundamental básico, como o preconizado por Anísio Teixeira e tantos outros autores aqui vistos, efetivamente possa contribuir com a sociedade na problematização de seus princípios ético-jurídicos para a realização da ciência na ordem do capital.

A tábua de salvação das IES ACAFE, diante das imposições do mercado, muito provavelmente não possa se dar com respostas de mais mercado. Isto somente as manteria em um movimento cujo fim é o de se igualarem, necessária e independentemente da vontade moral autônoma de quaisquer formas de gestão, às IES privadas mercantis, onde o valor de uso social da função da universidade fica subsumido ao valor de troca do competitivo cenário do mercado. E este, temos visto, não tem conseguido dar conta de promover equanimemente o bem-estar geral da sociedade. Ao contrário, o que vimos assistindo é o recrudescimento da crise estrutural que tem colocado trabalhadores de vários países sob a insegurança de sua obsolescência e de seu desemprego. Já as sucessivas políticas públicas implementadas pelo Estado burguês-liberal catarinense, e que equivocadamente têm colocado as suas históricas instituições na vala comum do cenário competitivo das organizações corporativas, longe de resolver os preceitos constitucionais mais básicos, como o seu dever para com o acesso da população à educação e à saúde, tem, contrariamente, contribuído com a fragilização da função social de suas universidades, especialmente as públicas municipais,

tornando-as, juntamente com seu corpo docente, indefesas reféns da voracidade do mercado.

Considerando-se as formas como jurídica e administrativamente estão estruturadas as Universidades Municipais da ACAFE, parece não ser possível mudar o atual estado do trabalho de seus docentes. Dadas as condições vigentes, torna-se precarizado o ingresso dos professores no debate franco com a sociedade quanto ao papel a ser desempenhado por essas instituições frente ao mercado e suas necessidades pragmáticas e, também, à garantia do espaço para a realização da crítica aos modelos regionais e catarinense de desenvolvimento em face da divisão internacional social do trabalho. Mas tal debate somente poderá se dar, fundamentalmente, em um ambiente democrático e livre das amarras do medo que embotam e emudecem o espírito crítico como pré-condições necessárias para diminuir a distância entre o proclamado discurso do caráter comunitário e participativo dessas IES e a práxis que poderá advir daí, rumo a uma universidade moldada sob outro princípio ético-jurídico, para além da religião do mercado.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ABMES. **Cadastro de IES associadas a ABMES**. Disponível em: http://www.abmes.org.br/asp/filiados/mostra_mantenedora.asp?estado=SC . Acesso: 15/12/2009.
- ABRUEM. **Filiadas**. Disponível em: <http://www.abruem.org.br/filiadas.php>. Acesso: 25/05/2009.
- ABRUC. **Instituições**. Disponível em: <http://www.abruc.org.br/>. Acesso: 25/09/2009.
- ACAFE. **ACAFE 25 anos: 1974-1999**. Florianópolis: Associação Catarinense das Fundações Educacionais, 1999.
- _____. **ACAFE 30 anos**. Florianópolis: Associação Catarinense das Fundações Educacionais, 2004.
- _____. **Boletim estatístico do Sistema ACADE**. Disponível em: <http://www.acao.org.br/new/index.php?endereco=boletim/index.php>. Acesso: 20/06/2009.
- _____. **Panorama do ensino superior fundacional de Santa Catarina**. Florianópolis: ACADE, 1994.
- ALENCAR, F.; RAMALHO, L. C.; RIBEIRO, M. V. T. **História da Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- AMPESC. **Encontro de diretores das instituições privadas de educação superior do Estado de Santa Catarina**: Educação Superior e a Parceria Público-Privada. Florianópolis/SC, 23 de maio de 2007. Disponível em: http://www.ampesc.com.br/_arquivos/download/1218140031.pdf. Acesso: 20/09/2009.

- ANDERSON, P.. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, P. & SADER, E. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, L. Capacidade penal das pessoas jurídicas. Boletim Jurídico, Uberaba/MG, a.4, nº. 173. Disponível em: <http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=1197>. Acesso: 08/09/2009.
- ANDRADE, L. R. de. Direito ao direito: o poder III. **Rede Diário do Sul**, Tubarão, 11 de março de 2003. Geral, p. 7.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARAÚJO, J. M. & BITTAR, M. A implantação da rede internacional das Instituições Universitárias Salesianas (IUS) no contexto da globalização e das políticas públicas neoliberais. In: Anais XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: ANPAE, 2007. Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpa/index2.html>. Acesso: 30/08/2009.
- AURAS, G. M. T. **Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.
- AURAS, M. **Poder Oligárquico Catarinense:** da guerra aos “fanáticos” do Contestado à “opção pelos pequenos”. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D.C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1994.
- BARBOSA, G. P. **ADESSC:** uma realidade em construção. Disponível em: <http://adessc.blogspot.com/2009/03/adessc-uma-realidade-em-construcao.html>. Acesso: 12/05/2009.
- BASBAUM, L. **História sincera da República**. 4v. (de 1961 a 1967). São Paulo: Alfa-Omega, 1977.
- BECKER, G. S. Human capital: a theoretical and empirical analysis with Special Reference to Education, 2nd ed. Chicago, University of Chicago Press, 1975. Disponível em: <http://www.nber.org/books/beck75-1>. Acesso: 31/08/2009.

BHASKAR, R. Realismo crítico, relações sociais e argumentos para o socialismo. Trad. (2005) Astrid Baecker Ávila; revisão (2006) Mario Duayer e Maria Célia Marcondes de Moraes. In: _____. **Reclaiming Reality: a critical introduction to contemporary philosophy.** London/ New York: Verso, 1993.

_____. Capítulo 1 (Filosofia e Realismo Científico). In: **A Realist Theory of Science.** London, Verso, 1977. Versão Preliminar: Rodrigo Leitão (Economia/UFF). Tradução: Rodrigo Moerbeck (Economia/UFF). Revisão/Supervisão: Mário Duayer (UFF). Versão preliminar.

BITTAR, M. O Ensino Superior Privado no Brasil e a Formação do Segmento das Universidades Comunitárias. In: **Anais da 23ª Reunião Anual da Anped.** Caxambu, MG.: Anped, 2000.

_____. **Universidade comunitária: uma identidade em construção.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1999.

BLOCH, M. **Introdução à história.** Portugal: Europa-América, 1997.

BLUMENAU. **Lei Orgânica do Município,** 1990.

BORDIGNON, G. **Estabelecimentos isolados de ensino superior: um estudo das Fundações Educacionais de SC.** Dissertação (Mestrado em Administração de Sistema Educacionais) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas (FGV), 1978.

BORGES NETO, J. M. As várias dimensões da lei do valor. **Nova Economia** (UFMG), Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 143-158, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL/MEC/CFE. **Parecer nº 112/82.** Relatório que dispõe sobre solicitação de exame quanto à Competência para aprovação de emenda regimental pela FUNDAÇÃO DE ENSINO DO DESENVOLVIMENTO DO OESTE (FUNDESTE). Brasília, 02 de março de 1982. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010680.pdf>. Acesso: 19/06/2009.

BRASIL/Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro**

de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL/CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – **CNAS. RESOLUÇÃO N.º 24, DE 16 DE MARÇO DE 1998.** Recadastramento e Renovação do Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos da Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Diário Oficial da União – DOU, 24/03/98.

BRASIL/MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados.** Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec>. Acesso: 12/05/2009.

_____. **Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior** – EAPES – (Acordo MEC/USAID). Rio de Janeiro: MEC/DESU, 1969.

BRASIL/MTE. **Cadastro nacional de entidades sindicais.** Disponível em: http://www2.mte.gov.br/cnes/cons_sindical.asp. Acesso: 24/04/2010.

BRASIL/Presidência da República. **Decreto-Lei N° 200, de 25 de fevereiro de 1967,** Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto-lei/Del0200.htm>. Acesso: 28/09/2009.

_____. **Decreto-Lei N° 5.452, de 1° de maio de 1943,** Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decreto-Lei/Del5452.htm>. Acesso: 25/09/2009.

_____. **Decreto N° 3100 de 30 de junho de 1999,** Regulamenta a Lei No 9.790/99, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado e sem fins lucrativos como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, instituindo e disciplinando o Termo de Parceria. Disponível em <www.planalto.gov.br> Acesso: 20 jan. 2005.

_____. **Decreto N° 5773 de 9 de maio de 2006,** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773compilado.htm. Acesso: 22/02/2010.

_____. **Decreto 5.786 de 24 de maio de 2006**, Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5786.htm. Acesso: 12/01/2010.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextolntegral.action?id=75529>. Acesso em: 14/07/2009.

_____. **Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987**. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L7596.htm#art1>. Acesso: 28/09/2009.

_____. **Lei nº 9131 de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9131.htm>. Acesso: 12/07/2009.

_____. Reforma universitária: relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto n. 62937/68. Brasília: Presidência da República, 1968.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia**: (a idade da fábula) : histórias de deuses e heróis / Thomas Bulfinch ; tradução de David Jardim Júnior — 26a ed. — Rio de Janeiro, 2002.

CARDOSO, J. L. **DS entrevista – com Aílton Soares e Salésio Herdt**. In. Diário do Sul, 22 de março de 2009. Disponível em: http://www.diariodosul.com.br/entrevista_reitor.htm. Acesso: 25/10/2009.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CHAUÍ, M. de S. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPED. Poços

de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acesso: 10/06/2009.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

CIMADON, A. **Fundações instituídas pelo poder público segundo a Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.unoescjba.edu.br/~cimadon/produções/texto7.html>, 2004. Acesso: 25 abr. 2004.

COLLAÇO, F. R. **Inconstitucionalidade da eleição direta para diretores de escolas públicas**. Florianópolis, 7 de outubro de 2000. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/pecas/texto.asp?id=258>. Acesso: 10/02/2008.

_____. **Inovações Normativas no Sistema de Educação Superior do Estado de Santa Catarina**. In. ACADE. <http://www.acafe.org.br/newpage/index.php?endereco=conteudo/educacionais/ano1n2agosto1998/caderno.html>. Acesso: 06/03/2007.

COMTE, A. **Reorganizar a Sociedade**. São Paulo: Escala, 2006.

COMUNG/ACAFE. **Projeto de Lei das Instituições Comunitárias**: proposta para debate. Disponível em: http://www.sinprors.org.br/comung/InstituicoesComunitarias_Abril2009.pdf. Acesso: 12/12/2010.

CONCÓRDIA. **Lei Orgânica do Município**, 1990.

CONTEE. **Educação não é mercadoria**. Revista de divulgação da campanha. Brasília/DF: CONTEE, 2008. Disponível em: www.contee.org.br/noticias/enem/revista/enem1.pdf. Acesso: 25/05/2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONVENÇÕES COLETIVAS DE TRABALHO DO SINDICATO DOS PROFESSORES DE ITAJAÍ E REGIÃO 2007/2008. **Termo de Acordo**, Florianópolis, 28 de maio de 2007. p. 1-24.

CONVENÇÕES COLETIVAS DE TRABALHO DO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO PARTICULAR E

FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS DO NORTE DE SANTA CATARINA. **Termo de Acordo**, Florianópolis, 28 maio. 2009. p. 1-19.

CONVENÇÕES COLETIVAS DE TRABALHO DO SINDICATO DOS PROFESSORES DO OESTE DE SANTA CATARINA 2009/2010.

Termo de Acordo. Disponível em: http://sinproeste.org.br/portal/?page_id=84. Acesso: 02/01/2010.

CONVENÇÕES COLETIVAS DE TRABALHO DO SINDICATO DOS PROFESSORES NO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Termo de Acordo**. Florianópolis, 17 jun. 2009. p. 1-25.

CONVENÇÕES COLETIVAS DE TRABALHO DO SINDICATO DOS PROFESSORES E AUXILIARES DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DE TUBARÃO. **Termo de Acordo**. Florianópolis, 27 maio 2009. Disponível em: <http://www.sinepe-sc.org.br/index.php?link=legis&id=586>. Acesso: 02/01/2010.

CONVENÇÕES COLETIVAS DE TRABALHO DO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA. **Termo de Acordo**. Florianópolis, 17 de jun. 2009. Disponível em: <http://www.sinepe-sc.org.br/index.php?link=legis&id=576>. Acesso: 02/01/2010.

CONVENÇÕES COLETIVAS DE TRABALHO DO SINDICATO DOS PROFESSORES DE ITAJAÍ. **Termo de Acordo**. Florianópolis, 27 de maio 2009. Disponível em: <http://www.sinepe-sc.org.br/index.php?link=legis&id=590>. Acesso: 02/01/2010.

CORREIO DO NORTE. **Trautwein acusa UnC de perseguição**. Canoinhas, SC, 05 de Março de 2007. Disponível em: http://www.adjorisc.com.br/jornais/correiodonorte/noticias/index.phtml?id_conteudo=85491. Acesso: 12/08/2007.

CORREIO LAGEANO. **Uniplac busca meios de acabar com a crise**. Lages, SC, 20 de nov. de 2008. Disponível em: <http://www.correiolageano.com.br/htmNoticia.php?id=14890&c=2>. Acesso: 25/11/2008.

COSTA, E. C. **Sonhei na UNISUL**. (e-mail publicizado para a lista de funcionários da Universidade do Sul Catarinense – UNISUL e encaminhado por professores para fora da instituição). (mimeo)

CRICIÚMA. **Lei Orgânica do Município**, 1990.

CRUB. **IES associadas**. Disponível em: <http://www.crub.org.br/interna.php?id=40> . Acesso: 15/12/2009.

CUNHA, L. A. Autonomia universitária: teoria e prática. Em publicação: **Universidad y investigación científica**. CLACSO, Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Noviembre, 2006.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003.

DALLARI, D. De A. Fundações públicas e suas limitações. **Revista Adusp**. São Paulo, n. 3, p. 16-20, 02 de julho de 1995.

D'ÁVILA, E. Fundação do Ensino Superior em Itajaí: Público e Privado – complicitades e desavenças. **Revista Alcance**. Ano VI, n.2. Itajaí, SC: Univali, out., 1999.

_____. **O público e o privado na fundação do ensino superior em Itajaí (1962/1970)**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1995. Dissertação de Mestrado em História.

DERRIDA, J. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DOURADO, L. F. **A interiorização da educação superior e a privatização do público**. Goiânia: Ed. Da UFG, 2001.

DREHER, M. T.; SOUZA, V. D. S; ARTNER, E. Gestão da responsabilidade social nas universidades do Vale do Itajaí. In. **Anais do XVIII ENANGRAD**. Cuiabá, Mato Grosso: ENANGRAD, 2007.

DURHAM, E. R. A autonomia universitária: extensão e limites. In. STEINER, J. E. & MALNIC, G. (orgs.). **Ensino Superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: Edusp, 2006.

ESPAÑA. **LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades**. Jefatura del Estado. BOE nº. 307, Lunes 24 diciembre 2001.

ESTEVES, P. C. L. **Fatores determinantes de mudanças na estrutura competitiva do sistema de ensino superior de Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FÁVERO, M. L. A. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

FEBVRE, L. **Lucien Febvre**: história. Organizador (da coletânea) Carlos Guilherme Mota. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. **Universidade Brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERNANDEZ LIRIA, C.; SERRANO GARCÍA, C. **El plan Bolonia**. Madrid: Catarata, 2009.

FESC. **A UDESC e o ensino superior em Santa Catarina** (Catálogo). Florianópolis: Fundação Educacional de Santa Catarina, 1973.

FLORES, L. C. da S. **Fatores de gestão que influenciam o desenvolvimento das Universidades Comunitárias do Sistema Fundacional de Ensino Superior em de Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção/CTC, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

FRANTZ, W. & SILVA, E. W. da. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das Comunitárias. Ijuí (RS): Editora da Unijuí, 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

FROTSCHER, M. **Identidades móveis**: práticas e discursos das elites de Blumenau (1929-1950). Blumenau: Edifurb, 2007.

FUNDAÇÃO DAS ESCOLAS UNIDAS DO PLANALTO CATARINENSE. **Estatuto Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense**. De fevereiro de 1998. Disponível em: http://www.uniplac.net/uniplac/estatuto_fundacao.pdf. Acesso: 05/05/2008.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA. **Estatuto da Fundação Educacional de Criciúma** – FUCRI. De 30 de outubro de 2006. Disponível em: <http://www.unesc.net/intranet/info/sec/csa/r0207.pdf>. Acesso: 06/07/2009.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO DESENVOLVIMENTO DO OESTE. **Estatuto da Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste – FUNDESTE**. Chapecó, SC, 2001. (mimeo)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Estatuto da Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina – FUNOESC**. De 23 de abril de 2003. Disponível em: http://www.unoescxxe.edu.br/web_reitoria/envio_arquivos/arquivos/1605Estatuto%20da%20FUNOESC%20Aprovado%20Res%2003-AG-2003.pdf. Acesso: 04/06/2008.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO SUL CATARINENSE. **Estatuto da Fundação Universidade do Sul Catarinense**. Tubarão, SC, 2009. (mimeo).

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ. **Estatuto da Fundação Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí**. Rio do Sul, SC, 2003. (mimeo)

GARCIA, J. C.; ALONSO, C. S.; CRESPO, M. U. **Euro-universidad: mito y realidad del proceso de Bolonia**. Barcelona: Icaria Editorial S.A., 2006.

GENTILI, P. A Universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: GENTILI, P. (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez/CLACSO, 2001.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1993.

GIAUFALDONI, M. H. T. A. & MICHELETTO, N. As possibilidades da razão: Immanuel Kant (1724-1804). In: GIAUFALDONI, M. H. T. A. & MICHELETTO, N. et alli. **O confronto de alternativas na sociedade e na ciência: o capitalismo nos séculos XVIII e XIX**. São Paulo: EDUC, Coleção Pré-print, 1987.

GIOLO, J. Os docentes da educação brasileira. In: RISTOFF, D. & SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2005.

GOULARTI FILHO, A. **Formação econômica de Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. V.2, Trad. Carlos Nelson Coutinho, 4 ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HAWERROTH, J. L. **A expansão do ensino superior nas universidades do Sistema Fundacional Catarinense**. Florianópolis: Insular, 1999.

HOSTINS, R. C. L. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

HOUAISS, A. & VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IHERING, R. V. **A luta pelo direito**. Trad. Mário de Méroe. São Paulo: Centauro, 2003.

INEP. **Educação superior: cursos e instituições**. Disponível em: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_ies.asp. Acesso: 20/05/2009.

IOMERÊ. **Lei nº 0227/03, de 1º de julho de 2003**. Autoriza transação entre, de um lado, o Município de Iomerê e, de outro lado, o Município de Videira e a FEMARP, tendo por objeto os imóveis desta localizados no Município de Iomerê e dá outras providências. (mimeo)

ITAJAÍ. **Lei Orgânica do Município**, 1990.

JAEGER, W. **Paideia: los ideales de la cultura griega**. México: Fondo de Cultura Económica, 1957.

JORNAL IMPACTO. **A crise da Univali é culpa do Morastoni ou do Provesi?** 25 de Junho de 2008. Disponível em: <http://impactosc.blogspot.com/search?q=A+crise+UNIVALI>. Acesso: 25/05/2009.

KANT, I. **Crítica da Razão Prática**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAGES. **Lei Orgânica do Município**, 1990.

LANDER, E. Conhecimento para quê? Conhecimento para quem?: reflexões acerca da geopolítica dos saberes hegemônicos. In.

GENTILI, P. (Org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez/CLACSO, 2001.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, P. (Org.). **Universidades na Penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez/CLACSO, 2001.

LEVENHAGEN, B. (relator). **PROCESSO N° TST-RR-320/2007-006-12-00.7**, Recurso de revista. Contrato celetista. Limitação da dispensa à ocorrência de justa causa. Revista Jurídica Netlegis, 15 de Setembro de 2009. Disponível em: <http://www.netlegis.com.br/imprimirPage.jspimp=/detalhesNoticia.jspcod=55273&imprimir=sim>. Acesso: 12/12/2009.

LIMA, F. G. M. de. **Proteção do direito do trabalho aos professores universitários**. Fortaleza: ADUNIFOR, 2007.

LÜCKMANN, L. C. Universidade do Oeste de Santa Catarina: sua inserção no processo de desenvolvimento regional. In: SCHMIDT, J. P. (Org.). **Instituições Comunitárias**: instituições públicas não-estatais. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

_____. **Os pressupostos da modernidade e a universidade brasileira**: um novo marco conceitual para a universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, SC: Ed. UNOESC, 2007.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Para a Ontologia do Ser Social**: introdução. [Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins: einleitung]. Trad. Mário Duayer. Einleitung. Darmstadt: Luchterhand, 1984. Versão preliminar.

_____. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. **Para a Ontologia do ser social**: a reprodução. [Per una Ontologia dell'Essere Sociale: la riproduzione]. Trad. Sérgio Lessa. Roma: Editori Riuniti, 1981.

_____. **Para a Ontologia do ser social**: o ideal e a ideologia. [Per una Ontologia dell'Essere Sociale: Il momento ideale e l'ideologia]. Trad.

Maria Angélica Borges e Ester Vaisman. Roma: Editori Riuniti, 1981.

_____. **Para a Ontologia do ser social: o trabalho. [Per una Ontologia dell'Essere Sociale: il lavoro]**. Trad. Ivo Tonet. Roma: Editori Riuniti, 1981.

MAGALHÃES, A. M.. A transformação do modo de regulação estatal e os sistemas de ensino: a autonomia como instrumento. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, nº 59, p. 125-143, Fev. 2001.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARKUN, P. & HAMILTON, D. **Muito além de um sonho: a história da UNISUL**. Tubarão, SC: Editora UNISUL, 2001.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. (S/D). In. http://www2.uol.com.br/cultvox/livros_gratis/alema.pdf. Acesso: 09/06/2006.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Miseria de la filosofia**. 7. ed. Mexico: Siglo Veintiuno, 1979.

_____. **O Capital** – Crítica da Economia Política. L. 1: O processo de produção do capital, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.

_____. Salário, preço e lucro. In. Marx, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção Os Pensadores, nº XXXV. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MENDONÇA, A. W. C. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira. . *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 289-308, 2003

MENEGATTI, C. **Metodologia e concepção de planejamento: um estudo nas Fundações Universitárias do Estado de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Curso de Pós-Graduação em Administração/CSE, Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MICHELS, I. L. **Crítica ao modelo catarinense de desenvolvimento:** do planejamento econômico – 1956 aos precatórios – 1997. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

MICK, J. **Crimes impunes:** o lado oculto da intervenção no BESC. Florianópolis, SC: QUORUM, 1997.

MINOGUE, K. **O conceito de universidade.** Trad. Jorge Eira Garcia Vieira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

MIOR, M. A.; ZOTTI, S. A.; PANSERA, T. **História do ensino superior no Município de Concórdia:** o processo de criação da FEAUC (1976-1980). Disponível em: [http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/historia/HISTORIA_ENSINO_SUPERIOR_MUNICIPIO_CONCORDIA_PROCESSO_CRIACAO_FEAUC_\(1976-1980\).pdf](http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/historia/HISTORIA_ENSINO_SUPERIOR_MUNICIPIO_CONCORDIA_PROCESSO_CRIACAO_FEAUC_(1976-1980).pdf). Acesso: 17/06/2009.

MOROSINI, M. & FRANCO, M. E. D. P. **Universidades Comunitárias e sustentabilidade:** desafio em tempos de globalização. Educar, Curitiba, n. 28, p. 55-70, 2006.

MOYSÉS, R.; MOTTA, G.; TAVARES, E. Demissões na Univali: universidade do atraso. In. **Observatório da Imprensa.** Disponível em: www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/da050320032.htm. Acesso: 10/04/2009.

_____. A universidade do atraso. Disponível em: www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/02/248812.shtml. Acesso: 10/05/2003.

MÖNCKEBERG PARDO, M. O. **El negocio de las universidades en Chile.** Santiago de Chile: Random House Mondadoria S.A., 2007.

MUNIZ, M. D. **Educação Superior em Santa Catarina:** consolidação e expansão. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2006.

NETTO, J. P. Relendo a teoria marxista da história. In. SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J. L.. (Orgs.). **História e História da Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. Lukács: tempo e modo (apresentação). In. NETTO, J. P. &

FERNANDES, F. **Lukács**. [Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 20]. São Paulo: Ática, 1992.

O ESTADO DE SÃO PAULO. O novo perfil do CNE. São Paulo, 14 de fev. 2008. Caderno Notas e Informações. Disponível em: <http://txt.estado.com.br/editorias/2008/02/14/edi-1.93.5.20080214.2.1.xml>. Acesso: 12/06/2009.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ORTEGA Y GASSET, J. **Misión de la universidad**. (1930) Disponível em: http://www.cedus.cl/files/mision_universidad.pdf. Acesso: 22/03/2008.

PAGÈS, M. et all. **O poder nas organizações**. Trad. Maria Cecília Pereira Tavares, Sonia Simas Favatti. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PEGORARO, L. O terceiro setor e o ensino superior no Brasil: O sistema fundacional catarinense. In. PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PEREIRA, L. C. B. **Plano de controle macroeconômico**. 1987, Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/curric/complete.htm>. Acesso: 05/07/2009.

PERKINS, J.A. Autonomy. In: **The internacional encyclopedia of higher education**. San Francisco, California, USA, 1978, v. 2

PIAZZA, W. F. **O Poder Legislativo Catarinense: das suas raízes aos nossos dias – 1834-1984**. Florianópolis, SC: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1984.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

POSTONE, M. **Tiempo, trabajo y dominación social: una reinterpretación de la teoría crítica de Marx**. Madrid: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales, S.A., 2006.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PRODESC/PNTE/FUCAT/FIESC. **Anais do Seminário de Políticas Governamentais de Ensino Superior**. Blumenau: PRODESC/PNTE/FUCAT/FIESC, 1976.

PROVESI, J. R. **Discurso do Reitor José Roberto Provesi quando de sua posse em 22 de maio de 2002**. Disponível em: www.univali.br. Acesso: 12/06/2009.

_____. **Discurso na Sessão Solene da Assembleia Legislativa alusiva aos 42 anos do ensino superior em Itajaí**. Disponível em: www.univali.br. Acesso: 12/05/2009.

_____. **Universidade do Vale do Itajaí**: papel preponderante no desenvolvimento do Litoral Centro-Norte de Santa Catarina. In: SCHMIDT, J. P. (org.). **Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2009.

RABASSA, M. Crise financeira na Unesc? In: *Içara News*, 04 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.icaranews.com.br/display3.asp?func=display&resid=82&tree=4>. Acesso: 14/11/2009

REIS, J. R. **O processo de criação de uma universidade no Brasil: o caso UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí**. Florianópolis, 1990. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Curso de Pós-Graduação em Administração/CSE, Universidade Federal de Santa Catarina, 1990.

RIBAS JÚNIOR, S. A. Ensino Superior no Estado de Santa Catarina. (Conferência). In: **Anais do Seminário de Políticas Governamentais de Ensino Superior**. Blumenau, jul. 19-21, 1976. Florianópolis: PRODESC/PNTE/FUCAT/FIESC, 1976.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

RICHTER, L. E. & LEIDENS, L. V. O marco legal do terceiro setor e sua (in)compatibilidade normativa com as instituições comunitárias. In: SCHMIDT, J. P. (org.). **Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

RIO DO SUL. **Lei Orgânica do Município**. 1990.

ROHRMOSER, G. Autonomia. In: KRINGS, H. et all. **Conceptos fundamentales de filosofía**. V.1. Barcelona: Editorial Herder, 1977.

ROSSETTO, S. FUNDESTE – UNOESC: origens do ensino superior no oeste catarinense. **Revista Grifos**, Chapecó, n 01, p. 7-24, jul. 1994.

SACHET, C. Ensino superior e desenvolvimento regional. In: PEREIRA, N. V. et. all. **Ensaio sobre sociologia e desenvolvimento em Santa Catarina**. Florianópolis: Edeme, 1971.

SACRISTÁN LUZÓN, M. **La Universidad y la división del trabajo**. (1971). Disponível em: http://www.nodo50.org/carlosmarx/spip/IMG/pdf/La_universidad_y_la_divisi_n_del_trabajo.pdf. Acesso: 20/10/08.

SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, Assembleia Legislativa/IOESC, 1989.

_____. **Decreto 8828 de 31 de dezembro de 1969**, aprova o Plano Estadual de Educação. Florianópolis: Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, 1970.

_____. **Emenda Constitucional 038**, Dá nova redação aos arts. 8º, 13, 14, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 39, 40, 44, 46, 50, 58, 69, 71, 78, 80, 81, 83, 98, 99, 103, 110, 111, 118, 123, 132, 136, 137, 164 e 169, acrescenta os arts. 23-A, 104-A, 105-A e 111-A, revoga o art. 20, o § 4º, do art. 30, os incisos III, VIII e X, do art. 40, os §§ 3º e 4º, do art. 73, a alínea d, do inciso X, do art. 131, o inciso III, do art. 132, o § 3º, do art. 182 e o art. 185, da Constituição do Estado, revoga os arts. 14 e 34, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e revoga expressões integrantes do inciso XIV, do art. 71, do inciso VI, do art. 162, da Constituição do Estado e do art. 6º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. In: Santa Catarina. Constituição, 1989. Constituição do Estado de Santa Catarina. Ed. atualizada com 45 Emendas Constitucionais – Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2006.

_____. **Lei Complementar 170 de 7 de agosto de 1998**, Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Disponível em: http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal/portal_lista.asp?campo=1463. Acesso: 13/06/2009.

_____. **Lei Complementar Nº 281 de 20 de janeiro de 2005**, Regulamenta o art. 170, os arts. 46 a 49 do Ato das Disposições

Constitucionais Transitórias, da Constituição Estadual e estabelece outras providências. Disponível em: <http://200.192.66.20/ALESC/PesquisaDocumentos.asp#A>. Acesso: 24/08/2009.

_____. **Lei nº 13.448 de 25 de julho de 2005**, Altera dispositivo da Lei nº 3.030, de 1962, que dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação, e da Lei nº 4.394, de 1969, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis: Assembleia Legislativa/IOESC, 2005.

_____. **Lei nº 14.276 de 11 de janeiro de 2008**, Estabelece a forma de participação de entidades integrantes do Conselho Estadual de Educação. Florianópolis: Assembleia Legislativa/IOESC, 2008.

_____. **Plano de notas do Governo**. COMISSÃO DE PROGRAMAS E COORDENAÇÃO ORÇAMENTÁRIA. Objetivos e metas do projeto do Plano Estadual de Educação. Florianópolis: [s.n.], 1969.

_____. **Plano Estadual de Educação**: 1969/1980. Florianópolis, 1969.

SANTA CATARINA/CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.

Resolução nº 03 de 27 de fevereiro de 1997, Enquadra as Instituições de Ensino Superior do Sistema Fundacional Catarinense no inciso II do artigo 17 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=65&Itemid=79. Acesso: 25/04/2010.

SANTA CATARINA/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Plano Estadual de Educação**: quadriênio 1980/1983. Florianópolis, SC: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina S.A., 1980.

_____. **Plano Estadual de Educação**: 1985-1988. Florianópolis, 1984.

SANTA CATARINA/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO.

Plano Estadual de Educação: justificativas. Florianópolis: SEC/ UDESC, 1994. (mimeo).

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SÃO MIGUEL DO OESTE. **Lei Nº 878 de 2 de abril de 1974**, Institui a Fundação Educacional do Extremo Oeste de Santa Catarina e dá outras providências. Disponível em: <http://www.>

camarasmoo.sc.gov.br/images/Lei%20878%20-%201974.pdf. Acesso: 13/10/2009.

SAURIN, V. **Administração Financeira das Instituições de Ensino Superior Comunitárias de Santa Catarina**. Disponível em: www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/completos/Valter%20Saurin%20-%20Administra%E7%E3o%. Acesso: 12/05/2009.

SCHMIDT, J. P. & CAMPIS L. A. C. A. As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não-estatal. In: SCHMIDT, J. P. (Org.). **Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

SCHMIDT, J. P. (Org.). **Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

SCHMITZ, S. **Planejamento Estadual: a experiência do Plameg**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, FESC/UEDESC, 1985.

SCHNEEWIND, J. B. **A invenção da autonomia**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2001.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SEMINÁRIO DE POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS DE ENSINO SUPERIOR, Blumenau, jul. 19-21, 1976. Anais. Florianópolis: PRODESC/PNTE/FUCAT/FIESC, 1976.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: **Anais da 26 Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas: ANPed, GT: Política de Educação Superior, 2003. p. 1-18. Disponível em CDROM

_____. **Pós-graduação (em educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade**. Exposição feita na Sessão Especial "A política e o caráter de cursos de pós-graduação em educação no contexto atual". 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, MG., 9 de outubro de 2007.

_____. Rumo à Universidade Mundial: e a universidade será feita à sua imagem e semelhança. In. SGUISSARDI, Valdemar (org). **Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

_____. **Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFScar.** São Paulo: Estação Liberdade, 1993.

SILVA JÚNIOR, J. D. R. Tendências do Ensino Superior Diante da Atual Reestruturação do Processo Produtivo no Brasil. In: **Anais da 18ª Reunião Anual da Anped.** Caxambu, MG.: Anped, 1995.

SILVA, M. A. **Breve nota histórica sobre a luta pela construção da ADESSC.** 2009. (mimeo)

SINEPE/SC. **Filiados.** Disponível em: <http://www.sinepe-sc.org.br/>. Acesso: 29/05/2009.

SINPRO-Itajaí. **Negociação coletiva 2008:** valorizar o profissional é investir na saúde do trabalhador. Disponível em: <http://www.sinproitajai.org.br/negociacao/>. Acesso: 03/01/2010.

SINPROESTE. **Institucional:** história do SINPROESTE. Disponível em: http://sinproeste.org.br/portal/?page_id=12. Acesso: 12/10/2009.

SINPRONORTE. **Histórico.** Disponível em: <http://www.sinpronorte.org.br/Arquivos%20do%20Site/Hist%c3%b3rico.aspx>. Acesso: 20/11/2009.

STEINER, J. E. Diferenciação e classificação das instituições de ensino superior no Brasil. In. STEINER, J. E. & MALNIC, G. (Orgs.). **Ensino Superior: conceito e dinâmica.** São Paulo: Edusp, 2006.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

THOMÉ, N. **Gênese da Educação Superior na Região do Contestado (SC).** Educação Temática Digital, Campinas, SP, v.4, n.2, p.1-16, jun. 2003.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2005.

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In. GENTILI, P. (Org.). **Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária.** São Paulo: Cortez/CLACSO, 2001.

TUBARÃO. **Lei Orgânica do Município**, 1990.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005.

UCZAI, P. **Matematicamente incorreto**. Chapecó, SC: Argos, 2001.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Balanco Social 2007**. Criciúma, SC, 2007. Disponível em: www.unesc.net/aunesc/index.php?cd_capa=70&nc=1&pc=0&cd_conheca=506&cd_conheca_filho=419. Acesso: 20/05/2009.

UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ. **Balanco patrimonial**: exercício social de 2007. Disponível em: <http://www.unidavi.rct-sc.br/?pagina=FILE&id=42716>. Acesso: 12/05/2009.

_____. **Estatuto da Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí. Rio do Sul (SC)**, 22 de novembro de 2006. (mimeo)

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE. **Balanco 2007**. Lages, SC, 2007. Disponível em: www.uniuplac.net/uniuplac/financeiro.php. Acesso: 10/11/2008.

UnC. **Estatuto da Universidade do Contestado**. Caçador (SC), 25 de outubro de 2005. (mimeo)

_____. **Regimento geral da Universidade do Contestado**. Caçador (SC), 25 de outubro de 2005. (mimeo)

UNESC. **Estatuto da Universidade do Extremo Sul Catarinense**. Criciúma (SC), 31 de agosto de 2006. (mimeo)

_____. **RESOLUÇÃO n. 03/2008/CSA**, Aprova Plano de Carreira do Corpo Docente da UNESC. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/documentosoficiais/1837.pdf>. Acesso: 12/12/2009.

UNIPLAC. **Estatuto Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense**. Lages (SC), fevereiro de 1998. (mimeo)

_____. **Estatuto da Universidade do Planalto Catarinense**. Lages (SC), 24 de março de 1999. Disponível em: http://www.uniuplac.net/uniuplac/estatuto_universidade.pdf. Acesso: 22/02/2010.

_____. **Plano de Cargos e Salários 1999**. Disponível em: http://www.uniplac.net/uniplac/plano_cargos.php. Acesso: 05/01/2010.

_____. **Regimento Geral**. Lages, 24 de março de 1999. Atualizado e alterado em ser artigo 57, através da Resolução n.º 084, de 11/06/01. Atualizado e alterado em seu artigo 51, através da Resolução n.º 016, de 27/06/02. Atualizado e alterado em seus artigos 104, 105 e 174, através da Resolução n.º 012, de 19/03/2004. (mimeo)

UNISUL. **Balanco Patrimonial 2007**. Tubarão, dez., 2007. Disponível em: www.unisul.br/content/site/auniversidade/demonstracoescontabeis.cfm. Acesso: 20/05/2009.

_____. **Regimento Geral da Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina**. Tubarão (SC), agosto de 1997. (mimeo)

UNIVALI. Estatuto da Fundação Univali. De 05 de dezembro de 2008. Disponível em: www.univali.br. Acesso: 06/07/2009.

_____. **Regimento Geral da UNIVALI**. Itajaí (SC), 1º de outubro de 2004. (mimeo)

UNIVERSITÀ DI BOLOGNA. **Magna Charta delle Università**. Bologna: Università di Bologna, 1988. Disponível em: <http://www2.unibo.it/avl/charta/charta.htm>. Acesso: 02/09/2009.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA. **Declaração de Compostela**. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2004. Disponível em: www.usc.es/gl/gobierno/reitoria/iberoam.html. Acesso: 25/05/2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO/CONSELHO UNIVERSITÁRIO. **Resolução N° 01/88**, Disciplina a aplicação do Decreto n° 94.664, de 23 de julho de 1987, no que concerne ao regime de trabalho do pessoal de magistério superior no âmbito da Universidade e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ufpenova/images/ccpd/res.01-88.pdf>. Acesso: 20/01/2010.

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. **Estatuts de la Universitat Autònoma de Barcelona**. Bellaterra (Barcelona): Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2003.

_____. **La UAB 2007-2008: xifres i documents**. Disponível em: http://www.uab.es/xifres_documents07/tot/cat/index2.htm. Acesso: 12/10/2009.

UNIVILLE. **Balço Social 2006**. Catálogo. Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2007.

_____. **Estatuto e Regimento Geral**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

_____. **Estatuto do Magistério Superior da Universidade da Região de Joinville**. Disponível em: <http://www.univille.edu.br/searchGoogleContent/?content=estatuto+do+magist%E9rio+superior>. Acesso: 12/01/2010.

UNOCHAPECÓ. **Balço Social 2007**. Catálogo. Chapecó, SC: Extra Comunicação, 2007.

_____. **Estatuto**. Chapecó (SC), 11 de março de 2002. (mimeo)

_____. **Estatuto**. Chapecó (SC), 30 de julho de 2009. Disponível em: http://www.unochapeco.edu.br/arquivos/estatuto_unochapeco_2009.pdf. Acesso: 12/03/2010.

_____. **Regimento Geral**. Chapecó (SC), 11 de março de 2002. (mimeo)

_____. **Regimento Geral**. Chapecó (SC), 30 de julho de 2009. Disponível em: http://www.unochapeco.edu.br/arquivos/regimento_unochapeco_2009.pdf. Acesso: 12/03/2010.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 003/AS.GERAL/2006**, Aprova o Plano de Cargos e Salários do Pessoal Docente da Unochapecó. Disponível em: <http://www.unochapeco.edu.br/arquivos/downloads/resolucao003.pdf>. Acesso: 12/12/2009.

UNOESC. **Balço Social 2007**. Catálogo. Joaçaba, SC: Editora UNOESC, 2008.

_____. **Estatuto da Universidade do Oeste de Santa Catarina**. Joaçaba (SC), 19 de dezembro de 2007. (mimeo)

_____. **Investimento público nas universidades regionais: nossa história merece a atenção do poder público**. Fonte: <http://www.unoescjba.edu.br/reitoria/investimento-publico/index.php>. Acesso: 03/05/2009

_____. **Plano de Cargos, Salários e de Carreira dos Empregados Docentes de Ensino Superior da UNOESC**. Disponível em: http://www.unoesc.edu.br/sites/default/files/PLANO_DE_CARGOS_docentes__aprov_AG_19-12-2007_.pdf. Acesso: 10/01/2010.

_____. **Regimento Geral da Universidade do Oeste de Santa Catarina.** Joaçaba (SC), 22 de novembro de 2006. (mimeo)

VALLE, I. R. **Burocratização da educação:** um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

VELHO, R. S.. **Ensino Superior em Santa Catarina:** o público e o privado nas fundações educacionais. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

VEYNE, P. M. **Como se escreve a história.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

VIEIRA, L. M. M. **UNIPLAC:** a ideia de universidade como discurso de desenvolvimento. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

VILLELA, E. **Discurso do professor Edison Villela, quando da Instalação da Univali, em 21 de março de 1989.** Disponível em: <http://www.univali.br/>. Acesso: 12/06/2009.

WANDERLEY, L. E. W. Criação de novas universidades: um processo à brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas e Rio de Janeiro: Autores Associados e ANPEd, n° 8, p. ?, mai./jun./jul./ago., 1998.

WASSOASKI, E. Mesmo com 50% das vagas ociosas, UnC supera crise. **Jornal Correio do Norte.** Canoinhas, SC, 27 de mar. De 2009. Disponível em: http://www.adjorisc.com.br/jornais/correiodonorte/noticias/index.phtml?id_conteudo=185777. Acesso: 25/05/2009.

WEBER, M. **Ciência e Política:** duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Sobre a Universidade:** o poder do Estado e a dignidade da profissão academia. São Paulo: Cortez, 1989.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Aparecimento/evolução da concorrência no sistema de educação superior catarinense (por número de aparecimento de concorrentes na região do polo geoeeducacional da Instituição, sendo que o eixo das ordenadas representa a quantidade de concorrentes e o eixo das abcissas representa a evolução ao longo dos anos).
Gráfico 2	Comparativo entre a evolução do número total de matrículas nas Universidades do Sistema ACADE, nas Universidades públicas gratuitas e nas IES particulares no Estado de Santa Catarina.
Gráfico 3	Evolução no nº de professores nas universidades do Sistema ACADE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Registros do autor como professor no Sistema ACADE em contraste com sua vivência em uma IFES.
Quadro 2	IES pertencentes ao Sistema ACADE por Municípios de abrangência.
Quadro 3	Planos dos governos catarinenses de 1956 aos dias atuais, com os eventuais planos de educação elaborados e/ou aprovados.
Quadro 4	Fundações pertencentes ao Sistema ACADE por localização, suas respectivas Leis Municipais de criação e Leis de reconhecimento e transformação em Universidades.
Quadro 5	Organização acadêmica das Universidades do Sistema ACADE por categoria administrativa em distintas instituições.
Quadro 6	Atribuições dos diferentes tipos de organizações acadêmicas quanto aos compromissos com o ensino, pesquisa e extensão e com o regime de trabalho docente.

Quadro 7	A autonomia na perspectiva lukacsiana.
Quadro 8	Sindicatos representantes dos professores das Universidades Fundacionais Municipais da ACAFE por ano de fundação, filiação e respectivas universidades em suas áreas de abrangência.
Quadro 9	Composição do Colégio Eleitoral que elege o Reitor da UNIVALI segundo a procedência da indicação.
Quadro 10	Órgãos superiores de deliberação de cada Fundação da ACAFE por composição e representatividade segundo estatutos das Fundações analisadas.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Comparativo da evolução do número total de matrículas nas Universidades do Sistema ACAFE, nas Universidades gratuitas e nas IES particulares no Estado de Santa Catarina.
Tabela 2	Número de professores por tempo de serviço para o exercício 2008 na UNIPLAC, UNIVALI e UNOCHAPECÓ.
Tabela 3	Origem das receitas das IES fundacionais ACAFE no exercício 2007.
Tabela 4	Evolução no nº de professores segundo o regime de trabalho nas universidades do Sistema ACAFE (1996-2008).
Tabela 5	Evolução da titulação de docentes nas Universidades do Sistema ACAFE.
Tabela 6	Evolução na proporção do N° de alunos matriculados por N° de professores nas universidades do Sistema ACAFE (1990-2008).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
- ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
- ABRUEM – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
- ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
- ACIC – Associação Comercial e Industrial de Criciúma
- ACII – Associação Comercial e Industrial de Itajaí
- ADEESC – Associação dos Docentes de Ensino Superior de Santa Catarina
- ALESC – Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina
- AMESC – Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense
- AMPESC – Associação de Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina
- AMREC – Associação dos Municípios da Região Carbonífera
- AMURES – Associação dos Municípios da Região Serrana de Santa Catarina
- ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares
- APC – Associação dos Professores do Colégio de Aplicação da UNIVALI
- APESI – Associação dos Professores do Ensino Superior de Itajaí
- ARENA – Aliança Renovadora Nacional
- BANCO INCO – Banco da Indústria e Comércio
- BESC – Banco do Estado de Santa Catarina
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior

CCT – Convenções Coletivas de Trabalho

CDL – Clube de Diretores Logistas

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEE-SC – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina

CEOSE – Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas
de Ensino

CFE – Conselho Federal de Educação

CIPEE – Comissão de Implantação do Plano Estadual de Educação

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CMAS – Conselho Municipal de Assistência Social

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e
Tecnológico

CNTEEC – Confederação Nacional dos Trabalhadores em
Estabelecimentos de Educação e Cultura

COMAS – Conselho Municipal de Assistência Social

COMED – Conselho Municipal da Educação

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do
Adolescente

CMS – Conselho Municipal da Saúde

COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas

CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em
Estabelecimentos de Ensino

CONSEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CRC – Conselho Regional de Contabilidade

CRM – Conselho Regional de Medicina

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCE – Diretório Central dos Estudantes
DEM – Democratas
EaD – Educação à Distância
EAPES – Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
EEES – Espaço Europeu de Educação Superior
FEARP – Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe
FEAUC – Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense
FEBE – Fundação Educacional de Brusque
FEDAVI – Fundação Educacional para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
FEL – Fundação Educacional de Lages
FEMARP – Fundação educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe
FEPEVI – Fundação de Ensino do Pólo Geo Educacional do Vale do Itajaí
FEPLAC – Fundação Educacional do Planalto Central Catarinense
FERJ – Fundação Educacional Regional Jaguarense
FESC – Fundação Educacional de Santa Catarina
FESSC – Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina
FETEESC – Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Estado de Santa Catarina
FETRAESC – Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino Privado e Fundações Públicas de Direito Privado e/ou Comunitárias do Estado de Santa Catarina
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FIESC – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FILCAT – Faculdades Integradas do Litoral Catarinense
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUCAT – Fundação Catarinense do Trabalho
FUCRI – Fundação Educacional de Criciúma
FUNDESTE – Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste

FUNORTE – Fundação Universitária do Norte Catarinense
FUNPLOC – Fundação das Escolas do Planalto Norte Catarinense
FUOC – Fundação Educacional do Oeste Catarinense
FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau
FURJ – Fundação Educacional da Região de Joinville
GTRU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IELUSC – Instituto Educacional Luterano de Santa Catarina
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IGP-DI – Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna
IMES – Instituto Municipal de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira
LC – Lei Complementar
MEC – Ministério da Educação
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
OSCIPs – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PCD – Projeto Catarinense de Desenvolvimento
PDC – Partido Democrata Cristão
PDS – Partido Democrático Social
PEE – Plano Estadual de Educação
PFL – Partido da Frente Liberal
PLAMEG I – Primeiro Plano de Metas do Governo
PLAMEG II – Segundo Plano de Metas do Governo
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNTE – Programa Nacional de Treinamento de Executivos

POE – Plano de Obras e Equipamentos
PP – Partido Progressista
PRODESC – Programa de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
PSD – Partido Social Democrata
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
RH – Recursos Humanos
SE – Secretaria da Educação
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU – Secretaria de Educação Superior
SIES – Sociedade Itajaiense de Ensino Superior
SINDESSC – Seção Sindical Multi-institucional dos Docentes do Ensino Superior do Estado de Santa Catarina
SINEPE/SC – Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina
SINPAAET – Sindicato dos Professores e Auxiliares de Administração Escolar de Tubarão
SINPROESC – Sindicato dos Professores no Estado de Santa Catarina
SINPROESTE – Sindicato dos Professores do Oeste de Santa Catarina
SINPROITAJÁ – Sindicato dos Professores de Itajaí e Região
SINPRONORTE – Sindicato dos Trabalhadores em Instituições de Ensino Particular e Fundações Educacionais do Norte do Estado de Santa Catarina
SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina
STEERSESC – Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino da Região Sul do Estado de Santa Catarina
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB – Universitat Autònoma de Barcelona
UCE – União Catarinense dos Estudantes
UCRE – Unidade de Coordenação Regional de Ensino

UDESC – Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina

UDN – União Democrática Nacional

UE – União Europeia

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UGT – União Geral dos Trabalhadores

UnC – Universidade do Contestado

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNERJ – Centro Universitário de Jaraguá do Sul

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNIBAVE – Centro Universitário Barriga Verde

UNIDAVI – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

UNIFEBE – Centro Universitário de Brusque

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

UNIPREV – UNIVALI Previdência

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

USAID – United States Agency for International Development

USJ – Universidade de São José

UVERES – União das Câmaras de Vereadores da Região Serrana

ANEXOS

ANEXO A

A universidade do atraso: denúncia de perseguição política na Universidade do Vale do Itajaí – cotada hoje entre as oito maiores instituições universitárias do país

O ano de 2002 foi um ano cheio. As eleições presidenciais tomaram conta da agenda brasileira e, ao final, Luiz Inácio Lula da Silva chegou à presidência. O Brasil vivia um clima de euforia. A mudança parecia chegar, enfim, dando fim a uma era massacrante de pensamento único, de neoliberalismo, de destruição. Mas, na Universidade do Vale do Itajaí – cotada hoje entre as oito maiores instituições universitárias do país – e mais especificamente no curso de Jornalismo, um reduto crítico da instituição, a história iria começar a andar para trás. Enquanto nas ruas milhões de vozes gritavam que a esperança vencera o medo, a cúpula do poder univaliano agia nas sombras, espalhando o terror e a opressão, espezinhando a dignidade humana.

O estopim parece ter sido um documento elaborado pelo grupo de professores do Jornalismo, apontando alguns problemas do curso. Como em todo final do ano, fora realizada uma reunião de avaliação e de projeção de metas e o resultado encaminhado à diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas (Cehcom), Maria Mersilda Pinheiro. No dia da entrega do documento, um pequeno número de professores foi fazer as vezes de porta-voz do grupo todo. O clima foi de agressividade e ameaça. Após um superficial passar de olhos pelo documento, a diretora começou a esbravejar, dizendo que os professores a estavam ameaçando, o que causou total perplexidade. Não havia ameaças e, sim, constatações claras, a partir de um diagnóstico dos docentes, de que a administração da universidade precisava tomar urgentes provi-

dências para melhorar as condições do curso, resolvendo uma situação que poderia se tornar explosiva entre os estudantes no semestre seguinte. O grupo apenas cumpria seu papel de alertar a direção e lutar por um curso melhor, mas a professora chegou a afirmar que se mandasse o documento “para a frente, ao reitor,” todos seriam demitidos.

Dias mais tarde, a coordenadora do curso, a jornalista Vera Sommer, foi arbitrariamente afastada de suas funções e três educadores acabaram demitidos sumariamente, sem qualquer explicação. Coincidentemente nós três, os demitidos – jornalistas Elaine Tavares, Gilberto Motta e Raquel Moysés, respectivamente há sete, três e nove anos ensinando no curso de Jornalismo – éramos visivelmente politicamente engajados em todas as áreas da vida do campus. Nos últimos anos, realizávamos projetos de extensão sempre ligados aos excluídos. Um, com as comunidades de periferia de Itajaí, outro tentando furar o cerco para atuar em projetos de iniciação científica com alunos e na área da televisão, onde era sistematicamente podado, e a outra trabalhando jornalismo experimental e extensão com os apenados do Complexo Penitenciário da capital. Durante o ano de 2002, vários foram os problemas enfrentados. Falta de estrutura e até agressões, supostamente movidas por discriminação racial e de classe, a membros das comunidades que atuavam junto a um dos projetos, o Barca do Povo. Tudo isso foi discutido junto à direção do Cehcom e também, com a comunidade universitária através de palestras e seminários. Por outro lado, os projetos promoveram diversas atividades culturais, agitando a vida da universidade, fazendo cumprir sua função social, trazendo o povo para dentro dela. Isso, como mostram os fatos, não era visto com bons olhos em uma instituição mantida por uma fundação dita filantrópica. Além do mais, nós mantivéramos sempre uma postura crítica frente a qualquer pretensão meramente mercadológica no campo do ensino, exigindo qualidade e decência. Nesses anos em que ajudamos a construir a história do curso de jornalismo, que já passa de uma década, o que nos moveu sempre foi a certeza de que o interesse público precisa prevalecer em qualquer instituição, seja ela de natureza pública ou privada.

Para a demissão também parece ter pesado o fato de termos uma visão crítica e humanista do jornalismo, o que sempre provocara controvérsias. Mas, até então, essas controvérsias e batalhas teóricas eram vistas como a riqueza do curso, que conseguia passar para os estudantes as três principais linhas teóricas do jornalismo: a tecnicista, a crítico/humanista e a dos estudos culturais. Segundo a diretora do Cehcom, Maria Mersilda, nós fomos demitidos porque não vestíamos “a camisa da Univali”. O novo reitor, José Roberto Provesi, em reunião solicitada pela diretora da AJA, entidade que congrega os estudantes do jornalismo, alegou que “os professores demitidos “tinham a cabeça na Federal”. Não serviam, portanto, para a sua empresa, o que configura uma demissão arbitrária, marcadamente política. Estranho esse argumento usado pelo dirigente máximo de uma instituição que ostenta a marca de filantrópica no seu sítio na Internet, e que, portanto, teria que estar voltada para o interesse público e não para o lucro.

Registro de Entidade de Fins Filantrópicos (como consta no sítio www.univali.br): Processo nº 212.652/76/CNSS/MEC, deferido em 13/03/80 Utilidade Pública Federal: Decreto nº 86.072 de 04/06/81 Utilidade Pública Estadual: Decreto nº 5.061 de 19/09/74 Utilidade Pública Municipal: Decreto nº 1.141 de 07/12/71, essa instituição dita sem fins lucrativos, de natureza beneficente, de assistência social e de direito privado, se construiu e expandiu também sobre terras públicas doadas pelas prefeituras e com recursos públicos generosamente oferecidos por vários governos neoliberais. O que falar então das altas somas que deixa de recolher em impostos aos cofres públicos, por conta do registro de filantropia que ostenta? Se a vida universitária fosse marcada por um clima indispensável de respeito ao interesse público e à alteridade, não haveria qualquer motivo que respaldasse a decisão de a Univali mandar embora justamente educadores considerados pelos estudantes entre os mais combativos e exigentes no tocante à qualidade e ao convívio com a população. Paradoxal, portanto, o reitor ter nos acusado, durante encontro com representantes da AJA, que nós havíamos barrado a implantação de um curso de mestrado em Jornalismo. Nós defendíamos,

na verdade, a ideia de que o mestrado só fosse criado quando a graduação estivesse suficientemente melhor estruturada. E essa não era uma posição isolada, mas compartilhada por outros docentes.

A resposta que tivemos ao nosso empenho em buscar envolver os estudantes em projetos ligados ao jornalismo vivo, vibrante, popular, foi a demissão sumária. A falta de ética e respeito foi tanta que nos enviaram a carta de demissão pelo correio, às vésperas do Natal, quando os estudantes em sua maioria já haviam viajado. Justamente por saber da nossa profunda empatia junto aos estudantes, é que a demissão aconteceu quando eles já estavam de férias. Tentaram evitar assim manifestações, que ainda assim ocorreram por parte de um pequeno grupo que ainda circulava pelo campus.

Quando a nação brasileira sufocada e massacrada pelo projeto neoliberal começa a respirar novos ares, os que se julgam donos do poder agem como nos tempos da ditadura, embaixo dos porões...pagando única e tão somente 40% de multa sobre o FGTS, essa armadilha que faculta aos empregadores agirem na clandestinidade, mascarando perseguição política, assédio moral, difamação, ofensa à honra e tudo o mais sob uma capa de legalidade...Sem justa causa...

Como lembra o ex-estudante da Jornalismo da Univali, Gustavo Pereira, no artigo Não podemos permitir, entra gestão, sai gestão, mudam os discursos, "mas o poder, da forma que é exercido na Univali, é cacoete autoritário, sequela da ditadura, sinal de despreparo daqueles que só conhecem um modo de administrar: pela força. Ignoram que a Univali é uma instituição complexa, povoada por diferentes pontos de vista, refletindo uma sociedade que, a duras penas, vai amadurecendo politicamente."

O jornalista lembra que a reitoria infringe claramente o Regimento da Fundação Univali em pelo menos um ponto: ao negar o direito de ampla defesa dos professores demitidos. Aliás,diz: "A pena de demissão é o último recurso cabível no regime de sanções. Já o Regimento Geral da Univali, em seu Cap. III, Art. 4, diz o seguinte: A Univali consa-

gra os princípios que asseguram a dignidade da pessoa e seus direitos fundamentais, proscritas quaisquer discriminações de ordem filosófica, política, religiosa, racial ou de classe [...] lutando pela defesa da liberdade, da investigação, da expressão, da fraternidade e da paz.”

Essa forma desrespeitosa e truculenta de agir ameaça a todos que ousarem pensar e se manifestar como seres pensantes...E contradiz claramente a missão que a Univali apregoa e publica em seus calendários acadêmicos e no sítio da Internet, diretamente para o mundo: “Produzir e socializar o conhecimento pelo ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo parcerias solidárias com a comunidade, em busca de soluções coletivas para problemas locais e globais, visando a formação do cidadão crítico e ético”. Contrasta também frontalmente com valores que publicamente afirma seguir: “respeito ao pluralismo de ideias, ética no relacionamento e formação e profissionalização de vanguarda...”

Tudo o que opressores, censores, ditadores, exploradores, esperam de gente como nós é que abandonemos a luta por um mundo decente e uma educação livre e emancipadora para poderem agir mais livremente nos seus domínios do terror... Como nos tempos dos porões da ditadura: “O que, essa gente existiu um dia.? É mentira,” diziam os torturadores... Agindo assim, esse tipo de instituição vai dando passos para trás, na contramão da história, fazendo prevalecer o preconceito, a arbitrariedade, o conservadorismo, a mediocridade, o rancor. Coisa típica de dirigentes arrivistas, dispostos a tudo pelo poder. A nós, cabe a perplexidade de ver que, nesse tempo de mudanças em todo o país, ainda há lugares, e pior, universidades, onde não é permitida qualquer visão crítica, como se o olhar criterioso fosse uma coisa ruim, passível de punição.

O dirigente que prefere ao seu lado bajuladores é como o rei estúpido que comprou a roupa dita invisível de um mercador vigarista. Infelizmente para ele, não adianta cortar essa ou aquela cabeça, pois sempre haverá um olhar de menino a gritar: o rei está nu!!! O rei está nu!!! O que vai denunciar toda a sua estupidez. Isso é inexorável, senhores que se julgam onipotentes...Mil vezes a crítica honesta e transformadora dos

que resistem movidos pelo imperativo ético e jamais vão deixar a luta para cair no abismo da inércia... Nós que somos eternos repórteres e educadores jamais vamos nos render... Vamos continuar nesse mundo gritando a nossa palavra, lutando pela libertação da palavra, pela vida digna, pela educação libertadora... Ninguém apaga essa chama assim. Não vamos ficar no escuro...!!!

Educadores onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão, é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. (Rubem Alves)

Elaine Tavares, Raquel Moysés e Gilberto Motta
27/02/2003

Fonte: MOYSÉS, R.; MOTTA, G.; TAVARES, E. **Demissões na Univali:** universidade do atraso. In. Observatório da Imprensa. Disponível em: www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/da050320032.htm. Acessado em: 10/05/2003.

ANEXO B

Sonhei na UNISUL

Olá para todos!

Muitos de vocês me conhecem e muitos não. Já fiz parte do quadro de docentes desta instituição e tudo começou em agosto de 2001 quando lecionei minha primeira disciplina no campus de Tubarão. Foi o começo de um sonho... A partir de então fui pegando mais disciplinas, agora na Ponte do Imaruí, e fui sonhando com o plano de carreira: professor universitário, orientar alunos, fazer pesquisa, etc. Todas estas coisas que um professor universitário, em início de carreira, sonha para o seu futuro. Algumas coisas foram se realizando, como a participação em um grupo de pesquisa, do qual resultaram dois artigos publicados (*Brazilian Journal of Physics*, vol. 33, n°. 3, September, 2003; *Surface Science* 598 (2005) 200-208) e a participação em duas edições do Encontro Nacional de Física da Matéria Condensada, evento nacional onde levei o nome da UNISUL. Gostaria de mencionar que recebi ajuda de custo para a participação em tais eventos, o que me deixou entusiasmado. No entanto, após alguns semestres, as coisas começaram a mudar. Meu número de créditos foi sendo reduzido e, a cada início de semestre, aquela preocupação e incerteza a respeito do futuro foi aumentando até que, em 2006/1, minha carga horária caiu para uma disciplina. De quatro disciplinas em cursos diferentes, horário de monitoria e pesquisa, só me sobrou isto: apenas uma única disciplina. Foi então que o sonho virou pesadelo. Precisei vender meu carro para pagar as dívidas que se acumulavam, afinal era apartamento, condomínio, luz, telefone, fraldas e mais fraldas, leite em pó e consultas, entre outras coisas, porque meu filho acabara de nascer (31 de março de 2006). O mais incrível nisto tudo é que “fui trocado” por outro professor, que não sei quem é e nem tenho vontade de conhecer, porque eu não tinha nenhuma empresa.

Empresa? Isto mesmo, o coordenador do curso no qual eu lecionava minha única e última disciplina me dissera que preferia manter um professor que tivesse uma empresa porque assim os alunos do curso poderiam conseguir estágio e até se formarem já empregados! Curioso... Pensei comigo "então agora é pré-requisito que um professor tenha uma empresa onde possa conseguir estágios para os alunos... é melhor para a UNISUL". Puxa! Pensava que não apenas o futuro do aluno pudesse ser construído na UNISUL mas o de um professor também, como divulgado na mídia "UNISUL, aqui seu futuro se constrói..." Que enganação! Mas consegui vencer esta etapa de minha vida... Passa cerca de um ano saiu a aprovação de um projeto de pesquisa junto a Eletrosul e retornei a esta instituição na, acho eu, qualidade de professor pesquisador mas vinculado à Faepesul. Na realidade um vínculo verbal porque não lembro de ter assinado nenhum documento que me vinculasse a Faepesul. Então comecei a sonhar novamente. Um projeto de pesquisa, depois outro... quem sabe o retorno à graduação, mas que nada! A Faepesul trabalha de um jeito que ela só paga pelo serviço de pesquisa após ser reembolsada pela, no caso Eletrosul, para então repassar este pagamento ao pesquisador. Vejam que "legal", que "estímulo" à pesquisa. Você trabalha por dois ou três meses, envia um relatório, depois é que recebe o pagamento. A Faepesul não dá algo semelhante a uma bolsa para que o pesquisador possa se manter mês a mês. E se você só conta com esta verba... É, meu último vencimento foi em outubro de 2007. Existia a previsão de mais um pagamento na segunda-feira passada, depois ficou para sexta-feira e até agora nada. Minhas contas estão novamente atrasadas, estou com uma lista de indicações para o serasa-spc e recebendo ajuda dos meus pais. Graças a Deus eles ainda podem me ajudar. Novamente um sonho virou pesadelo... Será que sonhei alto demais? Ou será que fui muito ingênuo achando que uma universidade que se mantém as custas de mensalidade de aluno poderia, de fato, propiciar um futuro universitário como eu sonhava em ter? Não sei ainda... só sei que UNISUL/Faepesul nunca mais e por isso estou escrevendo a vocês. Escrevo como um desabafo e como um alerta aos

novos professores que sonham como eu sonhei e que acreditam nesta instituição como eu acreditei. Sonhem mas sonhem acordados. Acreditam mas com desconfiança...

Um abraço

ECC

Fonte: COSTA, E. C. **Sonhei na UNISUL**. (e-mail publicizado para a lista de funcionários da Universidade do Sul Catarinense – UNISUL e encaminhado por professores da instituição para fora da lista no dia 19/02/2008). Disponível em: <https://wuebmail.unisul.br/exchange/elizeu/Caixa%20de%20entrada/sonhei%20na%20UNISUL>. Acessado em: 19/02/2008.

ANEXO C

Capítulo VIII da Lei 170/98, Complementar à Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989.

Da Educação Superior

Art. 53 A educação superior tem por objetivos:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação continuada;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica e filosófica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, desenvolvendo a criação do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade;

V – continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.

Art. 54 As instituições de educação superior integrantes ou vinculadas ao Sistema Estadual de Educação classificam-se, quanto à organização acadêmica, em universidades, centros universitários, faculdades integradas ou centros de educação superior e em faculdades, institutos de educação superior ou escolas superiores.

§ 1º São universidades as instituições de educação superior especializadas em uma ou mais áreas do conhecimento, caracterizadas por:

I – indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão;

II – produção intelectual institucionalizada;

III – pelo menos um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

IV – pelo menos um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

§ 2º São centros universitários as instituições de educação superior que, abrangendo uma ou mais áreas de conhecimento, se caracterizam pela excelência do ensino, comprovada pela qualificação do corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, com grau de autonomia definido no ato de credenciamento, assegurada, no mínimo a possibilidade de:

a) oferecer, fora da sede, seus cursos de graduação reconhecidos, criando vagas em número nunca superior ao do curso reconhecido, salvo para atender situações emergenciais mediante convênio com o Poder Público;

b) criar novas habilitações na área de seus cursos reconhecidos, promovendo a necessária expansão do número de vagas;

c) aumentar o número de vagas dos cursos reconhecidos, para oferecê-los em novos turnos ou permitir até dois ingressos anuais.

§ 3º São faculdades integradas ou centros de educação superior a reunião de faculdades, institutos ou escolas superiores, com propostas

curriculares em mais de uma área do conhecimento que não atendam as condições para ser credenciados como centros universitários;

§ 4º São faculdades, institutos ou escolas superiores as instituições que ofereçam pelo menos um curso de graduação na mesma área de conhecimento.

§ 5º Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, incluído o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras quatro séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 55 A educação superior abrange os seguintes cursos e programas:

I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam às exigências das instituições de educação;

II – cursos de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, e cursos de especialização, aperfeiçoamento ou atualização, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que atendam às exigências das instituições de educação;

IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de educação.

Parágrafo único. As formas de processo seletivo e os critérios de seleção para o ingresso em curso de graduação serão estabelecidos e previamente divulgados pela instituição de educação superior, respeitada a valorização do ensino médio.

Art. 56 As instituições de educação superior, integrantes ou vinculadas ao Sistema Estadual de Educação, exercerão sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial na forma das leis que dispuserem sobre sua criação e organização e na de seus estatutos e regimentos.

Parágrafo único. Para obediência ao princípio da gestão democrática, é assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos de que participarão os segmentos da comunidade acadêmica, local e regional.

Art. 57 O credenciamento de instituições de educação superior e o reconhecimento de seus cursos, qualquer que seja sua classificação acadêmica, bem como a autorização para o funcionamento de cursos de graduação em instituições não-universitárias se fará por decreto, após parecer do órgão competente.

§ 1º As instituições credenciadas e os cursos reconhecidos ou autorizados serão objeto de avaliação permanente pelo Poder Público estadual.

§ 2º Identificadas deficiências ou irregularidades no processo de avaliação e esgotado o prazo fixado para saneamento, nunca inferior a seis meses, haverá reavaliação, que poderá resultar na suspensão temporária ou desativação de cursos e habilitações, na suspensão temporária de atributos da autonomia didático-pedagógica ou na reclassificação acadêmica da instituição.

Art. 58 Cabe ao Poder Público estadual, sem ônus para a instituição solicitante, credenciar instituições de educação superior integrantes ou vinculadas ao Sistema Estadual de Educação, reconhecer seus cursos de graduação e autorizar o funcionamento de cursos de graduação em instituições não-universitárias, bem como promover sua avaliação, observados os seguintes aspectos:

I – quanto à instituição de educação:

a) administração geral: garantias de liberdade operacional oferecidas pela entidade mantenedora, efetividade do funcionamento dos órgãos singulares e colegiados e eficiência das atividades-meio em relação aos objetivos finalísticos;

b) regime acadêmico: adequação à realidade local ou regional e, quando exigido, nacional, dos currículos dos cursos de graduação, e formas de controle de sua execução e do rendimento escolar;

c) integração sócio-econômica: significado do relacionamento da instituição com a comunidade local e regional por meio de programas de extensão e de prestação de serviços;

d) produção cultural, científica e tecnológica: produtividade em relação à disponibilidade de docentes e técnicos qualificados, considerado seu regime de trabalho;

II – quanto aos cursos de graduação:

a) projeto político-pedagógico;

b) suficiência de bases físicas;

c) adequação de laboratórios, oficinas e demais equipamentos indispensáveis à execução do currículo;

d) qualificação do corpo docente;

e) acervo bibliográfico e regime de funcionamento de bibliotecas.

Art. 59 As universidades e instituições não-universitárias criadas e mantidas pelo Poder Público estadual terão, nos termos das leis que sobre elas dispuserem, estatuto jurídico próprio para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização, formas de financiamento, plano de carreira e regime jurídico de seu pessoal.

Art. 60 Na educação superior de graduação, o ano letivo, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

Art. 61 O credenciamento de docentes para o exercício do magistério superior é feito pelas instituições de educação, de acordo com os critérios e exigências previstos em seus estatutos e regimentos, observado o seguinte:

I – a titulação mínima para o exercício do magistério em cursos de graduação é a de ser o docente graduado na área da disciplina ou afim e comprovar experiência profissional ou produção intelectual, técnica ou científica relacionadas com a disciplina;

II – a titulação mínima para o exercício do magistério em cursos de especialização ou de aperfeiçoamento é a de ser o docente portador do título de mestre, admitida a presença no corpo docente do curso de até trinta por cento de portadores do título de especialista que comprovem experiência profissional ou produção intelectual, técnica ou científica relacionadas com a disciplina;

III – a titulação mínima para o exercício do magistério em programas de mestrado é o título de doutor, admitida a presença, no corpo docente de cada programa, de até vinte por cento de mestres que comprovem experiência profissional ou produção intelectual, técnica ou científica relacionada com a disciplina;

IV – a titulação mínima para o exercício do magistério em progra-

mas de doutorado é o título de doutor, podendo integrar o corpo docente do programa, em caráter excepcional, não portadores do título, que comprovem alta qualificação, experiência profissional e produção intelectual, técnica ou científica relacionadas com a disciplina.

Art. 62 Os diplomas de cursos superiores serão registrados pela universidade que os expedir e os expedidos por instituição não-universitária por universidade para tanto credenciada.

Parágrafo único. Os diplomas de graduação expedidos por instituições estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que mantenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitados os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

ANEXO D

Tabela 3: Origem das receitas das IES fundacionais ACAFE no exercício 2007²

Instituição	Receitas	Anuidades e taxas de ensino	%
UNESC	67.152.127,28	58.857.007,632	87,6
UNIDAVI	22.440.003	19.414.170	86,5
UNIPLAC	34.885.975,73	30.554.218,99	87,5
UNISUL	190.285.677,95	172.808.0313	90,8
UNIVILLE4	68.726.855	58.203.050	84,6
UNOCHAPECÓ	49.695.619,76	48.833.982,06	98,2
UNOESC	115.734.870	108.150.585	93,4

Fontes: UNIDAVI (2007), UNISUL (2007), UNESC (2007), UNIPLAC (2007), UNIVILLE (2007), UNOESC (2008) e UNOCHAPECÓ (2007). (Organizado pelo autor)

² Este quadro não apresenta os números da UnC e da UNIVALI em razão de que a primeira apenas traz em seu sítio um demonstrativo contábil de difícil interpretação e que inclusive, segundo matéria publicada no Jornal Correio do Norte (2007), seria objeto de reclamações de membros da Câmara de Vereadores do Município de Canoinhas já que, diz a matéria, “a Câmara recebeu a prestação de contas com um demonstrativo analítico contábil. Toda a movimentação financeira da UnC em três anos se reduz a 13 páginas, o que deixou os vereadores mais desinformados que antes. A comparação com os demonstrativos anteriores a 2004, que eram enviados regularmente à Câmara é gritante. Os demonstrativos eram compostos de mais de 100 páginas por ano, discriminando toda a movimentação, inclusive com relatório de inadimplência por curso e cópias de notas fiscais, além de declarações assinadas por fornecedores”. No caso da UNIVALI, esta não disponibiliza demonstrativo contábil e sequer realiza balanço social. Dreher et all (2007, p. 11) observam que “Quanto ao conhecimento dos gestores sobre o balanço social das instituições, constatou-se que a grande maioria não tem conhecimento, atingindo um percentual de 74%. Isso se deve ao fato de que a Unidavi e Univali não possuem, ainda, balanço social”. Entretanto, é bom frisar, que apesar de a UNIDAVI não possuir um balanço social publicizado, esta apresenta em seu sítio um bem estruturado balanço contábil, o que permite ver a origem de suas receitas.

ANEXO E

Tabela 4: Evolução no nº de professores segundo o regime de trabalho nas universidades do Sistema ACAFE (1996-2008)

Instituição	Regime	1996	1998	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UnC	Horista	237	328	498	597	682	688	431	582	414	561
	Parcial	47	74	108	127	144	189	250	213	237	206
	Integral	21	41	75	105	133	124	203	134	165	130
	Total	305	449	681	829	959	1001	884	929	816	897
UNESC	Horista	194	247	184	195	273	397	380	300	271	236
	Parcial	6	6	159	198	139	185	191	196	197	189
	Integral	20	20	124	170	155	152	129	171	167	183
	Total	220	273	467	563	567	734	700	667	635	608
UNIDAVI	Horista	47	62	106	164	151	225	131	111	129	132
	Parcial	22	20	31	0	25	0	22	46	31	41
	Integral	0	0	24	18	26	0	38	35	24	24
	Total	69	82	161	182	202	225	191	192	184	197
UNIPLAC	Horista	113	122	181	163	214	192	215	218	306	391
	Parcial	14	19	45	107	113	141	156	154	99	43
	Integral	5	18	46	41	38	44	47	91	56	69
	Total	132	159	272	311	365	377	418	463	461	503
UNISUL	Horista	197	323	780	829	1390	1357	1310	1261	610	983
	Parcial	158	261	393	466	18	14	14	0	319	0
	Integral	111	184	344	379	192	188	183	171	523	397
	Total	466	768	1517	1674	1600	1559	1507	1432	1452	1380
UNIVALI	Horista	210	177	481	584	527	606	588	225	617	632
	Parcial	286	468	558	629	627	630	540	1027	573	496
	Integral	220	259	494	526	510	377	495	381	361	388
	Total	716	904	1533	1739	1664	1613	1623	1633	1551	1516

UNIVILLE	Horista	194	253	367	385	400	392	368	138	141	159
	Parcial	20	40	93	117	126	161	173	269	236	249
	Integral	30	34	57	67	75	85	82	110	134	140
	Total	244	327	517	569	601	638	623	517	511	548
UNOCHAPECÓ	Horista	0	0	0	142	155	151	165	177	149	114
	Parcial	0	0	0	84	72	76	93	105	102	135
	Integral	0	0	0	137	169	160	158	160	182	183
	Total	0	0	0	363	396	387	416	442	433	432
UNOESC	Horista	307	392	518	465	430	417	283	317	463	463
	Parcial	51	54	412	242	132	110	121	132	98	98
	Integral	86	137	19	12	164	247	230	236	283	283
	Total	444	583	949	719	726	774	634	685	844	844

Fonte: ACAFE/Serviços (2009) (organizado pelo autor).

ANEXO F

Tabela 5: Evolução da titulação de docentes nas Universidades do Sistema ACAFE (2001-2008)

Instituição	Titulação	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UnC	Graduado	54	73	111	110	79	71	41	59
	Especialista	414	464	507	507	412	471	303	427
	Mestre	175	248	282	338	342	330	388	325
	Doutor	38	44	59	46	51	57	41	59
	Total	681	829	959	1001	884	929	773	870
UNESC	Graduado	90	104	44	78	53	54	40	35
	Especialista	219	253	263	339	333	321	303	280
	Mestre	133	173	207	252	254	233	233	230
	Doutor	25	33	53	65	60	59	59	63
	Total	377	563	567	734	700	667	635	608
UNIDAVI	Graduado	32	29	19	21	4	18	15	16
	Especialista	86	98	105	119	105	106	104	108
	Mestre	40	51	74	79	77	65	58	65
	Doutor	3	4	4	6	5	3	7	8
	Total	161	182	202	225	191	192	184	197
UNIPLAC	Graduado	33	25	43	43	73	69	59	87
	Especialista	148	172	182	176	187	215	220	234
	Mestre	84	105	124	142	139	149	148	141
	Doutor	7	9	16	16	19	30	34	41
	Total	272	311	365	377	418	463	461	503
UNISUL	Graduado	281	288	245	239	203	203	165	136
	Especialista	672	699	626	607	548	548	508	459
	Mestre	441	536	529	526	541	541	580	584
	Doutor	123	151	200	187	215	215	199	201
	Total	1517	1674	1600	1559	1507	1507	1452	1380

UNIVALI	Graduado	121	85	142	151	145	146	102	156
	Especialista	525	614	426	407	376	380	350	345
	Mestre	725	846	871	819	853	845	810	735
	Doutor	162	194	225	236	249	262	289	280
	Total	1533	1739	1664	1613	1623	1633	1551	1516
UNIVILLE	Graduado	101	101	51	66	35	18	14	24
	Especialista	231	214	242	227	208	159	166	172
	Mestre	162	220	265	290	314	272	266	275
	Doutor	23	34	43	55	66	68	65	77
	Total	517	569	601	638	623	517	511	548
UNOCHAPECÓ	Graduado	0	24	20	25	22	47	27	21
	Especialista	0	148	151	137	141	131	140	145
	Mestre	0	179	208	198	220	224	227	214
	Doutor	0	12	17	27	33	40	39	52
	Total	0	363	396	387	416	442	433	432
UNOESC	Graduado	41	41	29	26	13	12	69	69
	Especialista	497	385	372	385	259	266	311	311
	Mestre	388	274	301	326	316	354	400	400
	Doutor	23	19	24	37	46	53	64	64
	Total	949	719	726	774	634	685	844	844
	TOTAL GERAL	6007	6949	7080	7308	6996	7035	6844	6898

Fonte: ACAFE/Serviços (2009) (organizado pelo autor).

ANEXO G

Tabela 6: Evolução na proporção do N° de alunos matriculados³ por N° de professores nas universidades do Sistema ACAFE (1998-2008)

Instituição	Mat./Prof.	1998	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UnC	n° de matrículas	5555	11272	12337	13438	14507	15856	15074	13209	12704
	n° de professores	449	681	829	959	1001	884	929	816	897
	alunos/ professor	12,3	16,5	14,8	14,0	14,4	17,9	16,2	16,1	14,1
UNESC	n° de matrículas	6153	6516	8601	9886	10543	10302	9952	10957	10582
	n° de professores	273	467	563	567	734	700	667	635	608
	alunos/ professor	22,5	13,9	15,2	17,4	14,3	14,7	14,9	17,2	17,4
UNIDAVI	n° de matrículas	1230	2906	3425	3837	3982	3867	4008	3910	3615
	n° de professores	82	161	182	202	225	191	192	184	197
	alunos/ professor	15,0	18,0	18,8	18,9	17,6	20,2	20,8	21,2	18,3
UNIPLAC	n° de matrículas	2446	4193	5298	5809	5587	6156	4859	4756	4358
	n° de professores	159	272	311	365	377	418	463	461	503
	alunos/ professor	15,3	15,4	17,0	15,9	14,8	14,7	10,4	10,3	8,6

³ Número relativo à soma dos alunos matriculados nos cursos de graduação, pós-graduação e seqüenciais.

UNISUL	n° de matrículas	10742	21482	19528	21524	23604	26618	30801	34638	27662
	n° de professores	768	1517	1674	1600	1559	1507	1432	1452	1380
	alunos/ professor	13,9	14,1	11,6	13,4	15,1	17,6	21,5	23,8	20,0
UNIVALI	n° de matrículas	15909	28003	28762	29733	28772	29196	25159	23487	23910
	n° de professores	904	1533	1739	1664	1613	1623	1633	1551	1516
	alunos/ professor	17,5	18,2	16,5	17,8	17,8	17,9	15,4	15,1	15,7
UNIVILLE	n° de matrículas	4318	8735	9127	9862	9768	9477	9074	8993	8831
	n° de professores	327	517	569	601	638	623	517	511	548
	alunos/ professor	13,2	16,8	16,0	16,4	15,3	15,2	17,5	17,5	16,1
UNOCHAPECÓ	n° de matrículas	0	6693	7493	7475	8536	9018	8852	8105	7898
	n° de professores	0	0	363	396	387	416	442	433	432
	alunos/ professor	0	0	20,6	18,8	22,0	21,6	20,0	18,7	18,2
UNOESC	n° de matrículas	9647	10950	12675	13589	14950	16385	15784	15974	15734
	n° de professores	583	949	719	726	774	634	685	844	844
	alunos/ professor	16,5	11,5	17,6	18,7	19,3	25,8	23,0	18,9	18,6

Fonte: ACAFE/Serviços (2009) (organizado pelo autor).

ANEXO H

Órgãos máximos de deliberação de cada Fundação da ACAFE por composição e representatividade segundo estatutos das Fundações analisadas⁴

Fundação: FUNOESC (UNOESC)

Órgão: Assembleia Geral

Artigos:

Art. 12. A Assembleia Geral é o órgão superior, soberano e de deliberação da FUNOESC, sendo constituída:

I – pelo Presidente da FUNOESC;

II – pelo Vice-Presidente da FUNOESC;

III – pelo dirigente máximo de cada uma das entidades mantidas;

IV – por 16 (dezesesseis) representantes da Universidade, instituição de ensino superior mantida pela FUNOESC, indicados na proporção de 4 (quatro) para cada um dos municípios de Joaçaba, São Miguel do Oeste, Videira e Xanxerê;

V – por 1 (um) representante de cada uma das Associações Comerciais e Industriais dos municípios de Joaçaba, São Miguel do Oeste, Videira e Xanxerê;

VI – por 4 (quatro) representantes da comunidade regional, sendo um de cada um dos municípios de Joaçaba, São Miguel do Oeste, Videira e Xanxerê, indicados pelo respectivo poder executivo municipal;

VII – por 4 (quatro) representantes da Câmara de Dirigentes Lojistas, sendo um de cada um dos municípios de Videira, Joaçaba, Xanxerê e São Miguel do Oeste.

⁴ Os textos dos artigos relativos aos Estatutos das Fundações encontram-se aqui reproduzidos *ipsis litteris*.

Fundação: UNIPLAC (UNIPLAC)

Órgão: Conselho de Administração

Artigos:

Art. 20 – O Conselho de Administração é constituído pelos seguintes membros:

I – o Presidente da Fundação, como Presidente;

II – os Pró-Reitores;

III – dois (02) representantes dos Chefes de Departamento;

IV – dois (02) representantes do Corpo Docente;

V – dois (02) representantes do Corpo Discente;

VI – dois (02) representantes do Corpo Técnico-Administrativo;

VII – um (01) representante dos Órgãos Complementares e Suplementares;

VIII – o Prefeito do Município de Lages, ou seu representante;

IX – o Presidente da Câmara dos Vereadores do Município de Lages, ou seu representante;

X – o Presidente da Associação Comercial e Industrial de Lages – ACIL, ou seu representante;

XI – o Presidente da Associação dos Municípios da Região Serrana de Santa Catarina – AMURES, ou seu representante;

XII – um (01) representante das organizações sindicais dos trabalhadores da Região Serrana;

XIII – um (01) representante da União das Câmaras de Vereadores da Região Serrana – UVERES;

XIV – quatro Prefeitos que respondem pelos Departamentos da AMURES, sendo um (01) do Departamento de Educação; um (01) do Departamento de Saúde; um (01) do Departamento de Agricultura e um (01) do Departamento Tradicionalista, ou seus representantes;

XV – o representante da União dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME, na Região Serrana de Santa Catarina.

Fundação UNIVALI (UNIVALI)

Órgão: Conselho de Administração Superior (CAS)

Artigos:

Art. 23 – O CAS terá a seguinte composição:

- I – Presidente da Fundação UNIVALI, que o presidirá;
- II – Reitor da UNIVALI;
- III – Dirigentes das demais entidades mantidas;
- IV – Ex-Presidente(s) da Fundação UNIVALI;
- V – Vice-Presidente da Fundação UNIVALI;
- VI – Vice-Reitor da UNIVALI;
- VII – Procurador Geral;
- VIII – Secretário Executivo;
- IX – Pró-Reitores da UNIVALI;
- X – Diretor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional;
- XI – Diretores de Centro;
- XII – Representante da UNIPREV;
- XIII – Dois Coordenadores de Curso por Centro;
- XIV – Dois Coordenadores de Cursos/Programas de pós-graduação – *stricto sensu*;
- XV – Dois representantes docentes da Educação a Distância;
- XVI – Um representante docente da Educação Básica;
- XVII – Três representantes docentes do Ensino Superior, filiados à Associação dos Professores do Ensino Superior de Itajaí – APESI;
- XVIII – Um representante docente da Educação Básica, filiado à Associação dos Professores do Colégio de Aplicação – APC;
- XIX – Um representante dos funcionários, filiado à Associação dos Funcionários da UNIVALI – AFUVI;

- XX – Dois representantes do Diretório Central dos Estudantes – DCE;
- XXI – Um representante da Associação Comercial e Industrial de Itajaí – ACII;
- XXII – Um representante do Conselho Municipal de Assistência Social – CMAS;
- XXIII – Dois representantes da Comunidade do município de Itajaí.

Fundação: FUCRI (UNESC)

Órgão: Conselho Superior de Administração (CSA)

Artigos:

Art. 20 – O Conselho Superior de Administração, CSA, órgão máximo e soberano de deliberação em assuntos e políticas administrativas da FUCRI, será constituído pelos seguintes membros efetivos:

- I. Pelo Diretor Presidente da FUCRI, seu Presidente.
- II. Pelo Vice-Diretor Presidente da FUCRI, que substituirá o Presidente em seus impedimentos.
- III. Pelos Pró-Reitores da UNESC.
- IV. Pelos responsáveis das demais entidades mantidas, quando houver.
- V. Pelos Diretores das Unidades Acadêmicas da UNESC.
- VI. Por 02 (dois) representantes discentes indicados pelo DCE da UNESC.
- VII. Por 01 (um) representante da Associação dos Municípios da Região Carbonífera, AMREC.
- VIII. Por 01 (um) representante da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense, AMESC.
- IX. Por 01 (um) representante da Associação Empresarial de Criciúma, ACIC.
- X. Por 01 (um) representante da Prefeitura Municipal de Criciúma.
- XI. Por 01 (um) representante do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino de Criciúma.

XII. Por 01 (um) representante do Conselho Curador, que não seja membro das entidades mantidas.

XIII. Por 01 (um) representante do Conselho Universitário da UNESC.

XIV. Por 01 (um) representante do corpo docente da FUCRI, indicado pela APROFUCRI.

XV. Por 01 (um) representante do corpo técnico-administrativo da FUCRI, indicado pela APROFUCRI.

Fundação: UNIDAVI

Órgão: Conselho de Administração

Artigos:

Art. 18.– O Conselho de Administração é constituído pelos seguintes membros:

I – o Presidente da Fundação, como Presidente;

II – o Vice-Presidente da Fundação;

III – os Pró-Reitores;

IV – dois (02) representantes do Corpo Docente dos cursos superiores da UNIDAVI;

V – dois (02) representantes do Corpo Discente;

VI – um (01) representantes do Corpo Técnico-Administrativo;

VII – o Prefeito do Município de Rio do Sul, ou seu Vice;

VIII – o Presidente da Câmara dos Vereadores do Município de Rio do Sul, ou seu Vice;

IX – o Presidente da Associação Comercial e Industrial de Rio do Sul, ACIRS, ou seu Vice;

X – o Presidente da Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí, AMAVI, ou seu Vice;

XI – um (01) representante das organizações sindicais dos trabalhadores da Região de abrangência da Fundação;

XII – um (01) representante da União das Câmaras de Vereadores da

região do Alto Vale do Itajaí, UCAVI;

XIII – um (01) representante do Fórum de Desenvolvimento de Rio do Sul;

XIV – um (01) representante da Fundação de Saúde do Alto Vale do Itajaí – FUSAVI.

Fundação: FUNDESTE (UNOCHAPECÓ)

Órgão: Assembleia Geral

Artigos:

Art. 16 – A Assembleia Geral é o órgão deliberativo máximo da FUNDESTE, assim constituída:

I – Por um representante do Conselho Curador;

II – Por dois representantes dos Profissionais Liberais atuantes no Município de Chapecó;

III – Pelo Prefeito Municipal de Chapecó;

IV – Por um representante do Poder Legislativo do Município de Chapecó;

V – Por um representante da Associação Comercial e Industrial de Chapecó – ACIC;

VI – Por um representante da entidade que congregue todos os Conselhos Comunitários de Chapecó ou por um representante dos próprios Conselhos Comunitários;

VII – Por um representante da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina – AMOSC;

VIII – Por um representante dos Conselhos Municipais de Chapecó;

IX – Por dois representantes da comunidade sindical patronal de Chapecó;

X – Por dois representantes da comunidade sindical dos trabalhadores de Chapecó;

XI – Pelo Reitor e Vice-Reitores de Administração, Graduação e Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação da Universidade;

XII – Por oito representantes docentes da Universidade, cada um representando um Centro;

XIII – Por dois representantes do corpo técnico-administrativo da Universidade;

XIV – Pelo presidente do Diretório Central dos Estudantes da Universidade;

XV – Por dois alunos representantes dos Estudantes da Universidade. (ESTATUTO DA FUNDESTE, 2001).

Fundação: UNISUL

Órgão: Conselho de Administração

Artigos:

Art. 23.– O Conselho de Administração, órgão máximo de gestão e de deliberação em assuntos de política administrativa e financeira da Fundação UNISUL, é constituído:

I – pelo Presidente da Fundação UNISUL;

II- pelo Vice-Presidente da Fundação UNISUL;

III- pelo Secretário Executivo da Fundação UNISUL;

IV – por oito Conselheiros, escolhidos pelo Conselho Curador da Fundação UNISUL de dentro do quadro da Fundação UNISUL a partir de lista tríplice para cada uma das vagas, encaminhada pelo Presidente da Fundação, todos com mandato de quatro anos.

§1 ° A indicação dos diretores ocorrerá através de lista tríplice para cada um dos cargos, encaminhada pelo Presidente da Fundação UNISUL ao Conselho Curador, que sobre ela deliberará.

§ 2° O Conselho de Administração é presidido pelo Presidente da Fundação UNISUL e, em suas ausências e impedimentos, pelo Vice-Presidente da Fundação UNISUL e pelo Secretário Executivo da

Fundação UNISUL, respectivamente.

§ 3º O Secretário Executivo é de livre designação e nomeação do Presidente da Fundação UNISUL.

Art. 20 – O Conselho Curador, órgão deliberativo e de fiscalização da Fundação UNISUL, é constituído:

I – pelo Chefe do Poder Executivo do Município de Tubarão, que o presidirá;

II – pelo Chefe do Poder Legislativo do Município de Tubarão, que substituirá o Presidente do Conselho em caso de ausência ou impedimento;

III – pelo Presidente da Associação Comercial e Industrial de Tubarão (ACIT);

IV – pelo Presidente da Câmara de Dirigentes Lojistas de Tubarão (CDL);

V – pelo Presidente da Sociedade de Previdência Complementar PREVUNISUL;

VI – pelo Presidente da Fundação UNISUL, sem direito a voto.

§ 10 Ao tomar posse, cada conselheiro assinará termo de compromisso de sigilo e confidencialidade sobre as informações a que tiver acesso em decorrência desta função, sob pena da responsabilização civil e penal cabível.

§ 20 As reuniões do Conselho Curador são secretariadas pelo Presidente da Fundação UNISUL.

Fundação: UNIVILLE

Órgão: Conselho de Administração

Artigos:

Art. 14 – O Conselho e Administração, órgão máximo e soberano de deliberação em assuntos de política administrativa e financeira da FURJ, constituir-se-á dos seguintes membros:

I – Reitor, como presidente;

- II – Pró-Reitores;
- III – Diretor Geral do Campus de São Bento do Sul;
- IV – Chafes de Departamento;
- V – Representação docente;
- VI – Representação discente;
- VII – Diretores dos Órgãos Complementares;
- VIII – Chafe dos Órgãos Suplementares e Coordenadores dos Programas “stricto sensu” institucionias;
- IX – O último ex-Reitor;
- X – Um representante da APP do Colégio da UNIVILLE;
- XI – Um representante do corpo técnico-administrativo;
- XII – Representantes da comunidade Regional:
 - a) um representante do Poder Executivo de cada município que a UNIVILLE tenha um campus ou extensão;
 - b) um do Poder Legislativo de Joinville;
 - c) um da Associação dos Municípios da Região Nordeste de Santa Catarina;
 - d) um da ACIJ – Associação Comercial e Industrial de Joinville;
 - e) um da classe trabalhadora, indicado pelas Centrais Sindicais de Joinville;
- XIII – um representante do Conselho Municipal de Educação.

Fundação: UnC

Artigos:

Art. 17 – A Assembleia Geral é o órgão deliberativo superior da UnC/MAFRA.

Art. 18 – São membros da Assembleia Geral:

- a) Os membros do Conselho Diretor da UnC/ MAFRA;
- b) Os membros do Conselho Curador da UnC/ MAFRA;
- c) O Presidente da Associação de Pais e Professores do Colégio Mafrense;
- d) O Presidente da Associação de Professores e Funcionários da UnC/ MAFRA;
- e) Um representante do Poder Executivo do Município de Mafra e outro do município de Rio Negrinho, com mandatos coincidentes com o dos seus Prefeitos Municipais.

Art. 21 – O Conselho Diretor da UnC/Mafra é um órgão deliberativo, e é constituído:

- a) Pela Diretoria da UnC/Mafra;
- b) Pelo Diretor Administrativo;
- c) Pelos Diretores das Unidades de Ensino;
- d) Um representante do corpo docente de cada Unidade de Ensino da UnC/Mafra, eleito por seus pares, com mandato de 2 (dois) anos;
- e) Pelo Coordenador de Rio Negrinho;
- f) Pelo Presidente das entidades de Representação Estudantil de cada Unidade de Ensino;
- g) Um Representante dos Funcionários Técnico Administrativos, não docentes, da UnC/MAFRA, eleito por seus pares, com mandato de 2 (dois) anos;
- h) Um representante de cada Comunidade, Mafra e Rio Negrinho, indicado pelo

Presidente das respectivas Câmaras de Vereadores;

Art. 25 – O Conselho Curador é um órgão de fiscalização e é formado por :

- a) Um representante da Secretaria de Educação por Município onde a UnC/Mafra desenvolve Cursos de Graduação, indicado pelo Prefeito Municipal;
- b) Um representante do Corpo Docente de cada Unidade de Ensino

da UnC/MAFRA, eleito por seus pares, com mandato de 2(dois) anos;

c) Um representante discente de cada Unidade de Ensino da UnC/MAFRA, indicados pela entidade de representação estudantil, com mandato de 1 (um) ano;

d) Dois representantes das classes empresariais dos municípios, sendo um de Mafra e um de Rio Negrinho, indicado pelo Presidente da respectiva Associação

Comercial e Industrial, com mandato de 2 (dois) anos;

e) Um Representante do Governo do Estado de Santa Catarina indicado pelo Órgão local responsável pela educação;

f) Um Bacharel em Ciências Contábeis, indicado pelo Delegado do CRC em Mafra;

g) Um Representante da Câmara de Vereadores de Mafra, nomeado por seu

Presidente;

h) Um Representante da ASSERMA, eleito por seus pares;

i) Um Advogado indicado pela subseção da OAB de Mafra;

j) Um Representante dos Funcionários Técnico Administrativos, não docentes, da UnC/MAFRA, eleito por seus pares, com mandato de 2 (dois) anos;

Outros lançamentos de 2018

Classes dominantes, política e capitalismo contemporâneo

Danilo Enrico Martuscelli

*“Terra, trabalho e teto”: Ocupação
Amarildo de Souza e a luta por
Reforma Agrária Popular na
Grande Florianópolis*

Fernando Calheiros

*A caminhada de luta dos
trabalhadores das
empresas recuperadas*

Maria Alejandra Paulucci

*Trabalho e capital na virada
do milênio*

Paulo Tumolo

*A Carta Aberta de E. P. Thompson
a L. Kolakowski e outros ensaios*

Ricardo Gaspar Müller e
Mario Duayer (Org.)

Maurício José Siewerdt

Professor da área de fundamentos da educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é mestre em Educação: Educação e Movimentos Sociais e doutor em Educação: Trabalho e Educação, ambos também pela UFSC. Pesquisador integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica – GEPOC/UFSC, é ainda líder e coordenador do Grupo de Estudos em Trabalho e Educação – GETRED/UFFS.

E-mail: mauricio.siewerdt@uffs.edu.br

A alternativa encontrada pela classe dominante catarinense para a reprodução da força de trabalho em nível superior foi por meio do ensino pago, e com professores subordinados ao regime de trabalho celetista em instituições municipais fundacionais públicas de direito privado, aglutinadas em torno da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). No entanto, com a concessão desenfreada para a implantação de IES particulares pelo CNE a partir dos anos 1990, implicando o aumento da concorrência intrasetorial, as IES ACAPE, que até então gozavam do monopólio da oferta de seus serviços, acabaram subordinadas à Lei do Valor. Nessas condições, a relativa autonomia administrativa às legalidades do ser do capital é inversamente proporcional à realização da autonomia da instituição e da atividade docente. Conclui-se que essa concorrência põe tanto os dirigentes como os professores das IES ACAPE na condição de reféns do mercado, o que resulta na exacerbação da customização dos serviços, na intensificação do já precário estado do trabalho docente e na descaracterização dessas instituições como universidades.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-45535-29-4



9 788545 535294

