





Mauri Antonio da Silva (org.)

# CRÍTICA À PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL



Aqui você rcela as mensalidades!  
Com o Crédito PRAVALER  
você paga seus estudos sem aperto.



MAURI ANTONIO DA SILVA  
(ORGANIZADOR)

# CRÍTICA À PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL



UFSC

Florianópolis

2013

Copyright © 2013 Mauri Antonio da Silva

Capa

*Tiago Roberto da Silva*

Imagem de capa

*Montagem de Ane Girondi*

Editoração eletrônica

*Carmen Garcez, Flávia Torrezan*

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

C934 Crítica à privatização do ensino superior no Brasil /  
Mauri Antonio da Silva organizador – Florianópolis :  
Em Debate, 2013.  
311 p. : grafs., quadros.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-8328-014-9

1. Ensino superior – Aspectos políticos. 2.  
Universidades e faculdades públicas – Aspectos  
políticos. 3. Privatização. I. Silva, Mauri Antonio da.

CDU: 378.058 (81)

Todos os direitos reservados a

Editoria Em Debate

Campus Universitário da UFSC – Trindade

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Bloco anexo, sala 301

Telefone: (48) 3338-8357

Florianópolis – SC

[www.editoriaemdebate.ufsc.br](http://www.editoriaemdebate.ufsc.br)

[www.lastro.ufsc.br](http://www.lastro.ufsc.br)



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<b>PARTE I – EM DEFESA DO CARÁTER PÚBLICO DO SISTEMA ACAFE – <i>Mauri Antonio da Silva</i></b>	
INTRODUÇÃO.....	13
HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR.....	15
Origem e desenvolvimento das universidades.....	15
A função das universidades na América Latina.....	16
Universidades no Brasil.....	20
O desenvolvimento do ensino superior em Santa Catarina.....	28
A crise do Sistema ACAFE na origem da Lei das Comunitárias.....	39
ANÁLISE CRÍTICA DA LEI DAS COMUNITÁRIAS DE ENSINO SUPERIOR.....	
As ambiguidades em torno do conceito de comunitárias.....	45
A democracia em falta nas IES “comunitárias”.....	49
Verbas públicas para instituições privadas: a polêmica central.....	51
Laicidade x Confessionalidade.....	61
Precarização e repressão sindical nas IES “comunitárias”.....	63
O caráter público das IES do Sistema ACAFE.....	68
O questionamento do MEC ao caráter público das fundações.....	79
A crise da dívida do Sistema ACAFE.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	93

## PARTE 2 – ARTIGOS

Universidades fundacionais ACADE, instituições públicas de direito privado: uma parceria histórica entre a ideia do “comunitário” e a ideologia do livre mercado ..... 111

*Maurício José Siewerdt*

Um direito a ser conquistado: liberdade sindical é questão básica para impulsionar consciência de classe ..... 145

*Dalva Marisa Ribas Brum*

ADESSC: uma realidade em construção ..... 149

*Geraldo Pereira Barbosa*

Futuro da ACADE: publicização ou morte ..... 153

*Geraldo Pereira Barbosa*

Pela democratização e plena publicização das IES do Sistema ACADE ..... 161

*Diretoria da ADESSC*

## PARTE 3 – ENTREVISTAS

Elas são públicas..... 165

*Maurício José Siewerdt*

Conhecer é compreender relações ..... 175

*Dermeval Saviani*

É preciso superar a “colonialidade” do saber ..... 185

*Roberto Leher*

Atualidade de Marx, crise do capitalismo e educação em crise” ..... 191

*Geraldo Pereira Barbosa*

# APRESENTAÇÃO

Este livro foi organizado com o objetivo de estimular a reflexão sobre a importância da educação pública em nossa sociedade e das lutas contra todas as formas de mercantilização do conhecimento.

Na primeira parte encontra-se o texto de abertura intitulado *Em defesa do caráter público do Sistema ACADEMIA*, de minha autoria. Na primeira seção do mesmo, traço uma retrospectiva histórica sobre o surgimento das universidades e o seu papel no desenvolvimento socioeconômico no Brasil e em Santa Catarina. Na segunda seção, critico os fundamentos do Projeto de Lei 7.639/2010, conhecido como Lei das Instituições Comunitárias de Educação Superior, denunciando o fato de que ataca o caráter público das IES do Sistema ACADEMIA ao incorporá-las ao conceito de comunitárias que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional são instituições privadas.

Na segunda parte vários autores contribuem com artigos a respeito do sistema fundacional catarinense e da dimensão das lutas pelas liberdades sindicais, as quais, lamentavelmente, vêm sendo historicamente cerceadas pelas administrações universitárias.

Maurício José Siewerdt aborda no artigo *Universidades fundacionais ACADEMIA, instituições públicas de direito privado: uma parceria histórica entre a ideia do “comunitário” e a ideologia do livre mercado*, as conexões entre o modelo fundacional herdado pelos catarinenses da ditadura civil-militar instaurada em 1964 e a ideologia liberal das oligarquias catarinenses e seus intelectuais orgânicos. Para Siewerdt, o conceito de “comunitário” emergiu com força nos anos de 1990 para demarcar o campo das Instituições de Ensino Superior que ficam entre o interstício das universidades públicas em sentido estrito e as privadas mercantis, ganhando impulso a partir da crise que elas sofreram com o recrudescimento das políticas de Estado Mínimo que incentivavam a mercantilização escancarada da educação a partir da década de 1990. Ao final do artigo o autor lança vários questionamentos sobre o conceito de comunitárias, remetendo o leitor a uma

reflexão sobre a perspectiva de sua aplicação em uma sociedade de classes divididas em interesses antagônicos, na qual as universidades “comunitárias” foram capturadas por interesses oligárquicos que hegemonizam o poder político, econômico, social e educacional em Santa Catarina.

Dalva Marisa Ribas Brum, em texto intitulado *Um direito a ser conquistado: liberdade sindical é questão básica para impulsionar consciência de classe*, aborda a necessidade de liberdade sindical como elemento fundamental da luta pela democracia e por melhores condições de trabalho nos espaços laborais. Ela ressalta, ainda, a importância da organização de base dos sindicatos como ferramenta na luta de classes por um ensino superior crítico, criador e aliado às lutas pelas transformações sociais, necessárias para a superação da ordem social do capital.

Geraldo Pereira Barbosa, no artigo *ADESSC: uma realidade em construção*, analisa a necessidade da luta pela construção de uma organização sindical de luta pela melhoria das condições de trabalho dos docentes e pela democratização das instituições de ensino superiores de Santa Catarina.

Geraldo Pereira Barbosa assina também *Futuro da ACAFE: publicização ou morte*, que é a transcrição na íntegra de sua palestra realizada na Assembleia Legislativa, em 29 de outubro de 2009. Debatendo com os demais palestrantes do *Seminário sobre o Sistema ACAFE e as Universidades Comunitárias*, Barbosa destaca a contradição entre o caráter público do Sistema ACAFE e sua apropriação por forças conservadoras, defendendo a plena publicização do Sistema ACAFE e o avanço para a gratuidade com autonomia e democracia universitária, de modo a abri-las ao acesso do povo trabalhador e a desenvolver o ensino crítico e a produção original de conhecimentos a serviço do povo.

A diretoria da ADESSC assina o texto: *Pela democratização e plena publicização das IES do Sistema ACAFE*, que foi distribuído no Seminário: *O Sistema ACAFE e as Universidades Comunitárias*, realizado em 29 de outubro de 2009, na Assembleia Legislativa de Santa Catarina. O artigo da diretoria da ADESSC aponta um programa mínimo para a luta política nesse importante espaço de socialização e



produção de conhecimento. Entre as importantes bandeiras levantadas está a luta por uma universidade pública, transparente e democrática que garanta a participação direta de todos os membros da comunidade universitária na escolha de seus dirigentes e na construção de seu projeto político-pedagógico.

Na terceira parte deste livro foram reunidas as principais entrevistas publicadas no jornal *Docente na Luta*, publicado desde o ano de 2008 pela Associação dos Docentes de Ensino Superior de Santa Catarina (ADESSC). As reflexões apresentadas se referem à função social das instituições educacionais em uma sociedade de classes e às relevantes contribuições da pedagogia marxista e suas relações com as lutas reivindicatórias empreendidas pelos movimentos sociais.

Na primeira delas, intitulada *Elas são públicas*, Maurício José Siewerdt aborda a origem e o caráter público do Sistema ACADE. Siewerdt mostra que as IES do Sistema ACADE respaldam-se na figura jurídica conhecida como “pública de direito privado”. Então são públicas por serem fundações municipais instituídas pelas prefeituras, porém, ao mesmo tempo, privadas, por atuarem como empresas. Ele critica as consequências nefastas deste modelo para as condições de trabalho dos docentes: alta rotatividade, cargas horárias elevadas, autoritarismo, compadrio e assédio moral. O autor argumenta que elas são instituições eminentemente públicas, mas geridas pelo interesse de representantes privados dos interesses do capital na esfera regional.

Na segunda, *Conhecer é compreender relações*, o pedagogo Dermeval Saviani discorre sobre a Pedagogia histórico-crítica e a luta pela transformação histórica da escola. Em longa e brilhante entrevista, ele explica que a teoria por ele criada enxerga a educação como uma mediadora no interior da prática social e tem como objetivo a transformação estrutural da sociedade. Ele argumenta que sua teoria incomoda as classes dominantes porque está dirigida ao aumento da capacidade de luta da classe trabalhadora.

Na terceira, em *É preciso superar a “colonialidade” do saber*, Roberto Leher discorre sobre a colonialidade do saber e as lutas pela emancipação no campo da educação. Ele fala sobre as causas do desenvolvimento tardio das universidades brasileiras e suas consequên-

cias principais: o atraso científico e tecnológico do País e a sua inserção subalterna na divisão internacional do trabalho.

Na quarta e última entrevista, *Atualidade de Marx, crise do capitalismo e educação em crise*, Geraldo Pereira Barbosa demonstra o crescente interesse pela obra de Karl Marx nos últimos anos e explica suas conexões com a educação. Após citar várias obras em que Marx aborda o assunto, ele argumenta que Marx atribui à educação um papel emancipatório insubstituível e chega à sua síntese final, a necessidade da combinação dialética da universalização da educação e da universalização do trabalho, que não se trata de um problema para um futuro distante e sim uma solução plenamente adequada ao atual nível de desenvolvimento socioeconômico (embora contrária à lógica do capitalismo).

Estou consciente da importância fundamental da universidade para a transmissão e produção de novos conhecimentos. Sei que a qualidade da educação e da pesquisa que nelas se realizam pode determinar o futuro de uma nação ou de toda a civilização. Cabe aos intelectuais críticos lutar para que ela direcione suas atividades de pesquisa, ensino e extensão para a emancipação humana. Que os textos aqui publicados alimentem muitos debates e lutas em prol do direito à educação pública e gratuita. Como organizador desta obra, este é o meu sincero desejo.

Agradeço ao Conselho Editorial da Editoria Em Debate pela recepção do projeto editorial e à minha amiga Thais Helena Lippel pelo apoio na organização desta obra.

*Mauri Antonio da Silva*

Florianópolis, dezembro de 2013.

# PARTE I

## EM DEFESA DO CARÁTER PÚBLICO DO SISTEMA ACADEMICO



# EM DEFESA DO CARÁTER PÚBLICO DO SISTEMA ACAFE<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta reflexões sobre a crise atual do Sistema da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) e suas Instituições de Ensino Superior no Estado de Santa Catarina, que hoje correm o risco de privatização devido à aprovação no Congresso Nacional do Projeto de Lei 7.639/2010, conhecido como Lei das Instituições Comunitárias de Educação Superior que pretende regulamentar o repasse de recursos do poder público federal para as Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES), e à adesão de parte delas ao Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), instituído pela lei federal n. 12.688, de 18 de julho de 2012, com o objetivo, conforme estabelecido no art. 3º, de assegurar condições para a continuidade das atividades de mantenedoras de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e, principalmente, à recuperação dos créditos tributários da União por meio da ampliação da oferta de bolsas de estudo integrais a estudantes de cursos de graduação nas IES que aderirem ao programa.

Entender a atual situação exige um esforço sociológico e histórico a fim de analisar o modo como os gestores do sistema pretendem resolver a crise financeira, decorrente da concorrência com o setor privado, que se expandiu enormemente nos últimos anos. Essa crise deve continuar enquanto perdurar o caráter atual de dupla personalidade, pois a maioria delas são instituições públicas de direito privado, e não for encontrada uma solução duradoura a qual entendemos que

---

<sup>1</sup>O autor agradece a revisão do texto realizada pela professora Bernadette Uber.

só acontecerá quando o poder público estadual e federal encampá-las, tornando-as plenamente públicas e gratuitas.

Mais do que uma reflexão, este trabalho oferece informações sócio-históricas, baseadas em estudos de pesquisadores catarinenses. Além destes, tomou-se como referência uma bibliografia auxiliar relacionada ao tema, como as consultas efetuadas na legislação educacional e trabalhista e em matérias apresentadas no jornal *Docente na Luta*, publicado pela Associação dos Docentes de Ensino Superior de Santa Catarina (ADESSC), considerado um dos melhores periódicos docentes do País e uma excelente fonte de pesquisa para a história social.

A formulação de uma estratégia adequada exige um esforço de compreensão da realidade para que se estabeleçam objetivos concretos no sentido de transformar essas instituições em universidades públicas e gratuitas.

Para cumprir esse objetivo, o trabalho foi dividido em duas seções. Na primeira apresenta-se uma retrospectiva sobre o surgimento e desenvolvimento das universidades no mundo, na América Latina, no Brasil e no estado de Santa Catarina, culminando com a origem da Lei das Comunitárias no interior da crise do Sistema ACAFE. Na segunda seção, abordam-se criticamente os fundamentos da Lei das Comunitárias e foram examinados alguns problemas atuais vivenciados pelas fundações municipais de educação superior. Entre eles, a situação da dívida com a Receita Federal e a pressão do Ministério da Educação (MEC) para que elas migrem para o Sistema Federal de Ensino. Demonstra-se o caráter público do Sistema ACAFE e argumenta-se sobre a importância das lutas sociais pela universidade pública e gratuita no Brasil e em Santa Catarina, defendendo a posição estratégica de transformar o sistema fundacional catarinense em instituições plenamente públicas e gratuitas, mediante o financiamento do poder público federal, estadual e municipal.

## HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR

A seguir examinam-se a origem, o desenvolvimento e a influência que a universidade tem exercido sobre a sociedade do ponto de vista histórico. A retrospectiva é muito importante para a compreensão do modelo universitário que temos hoje.

### Origem e desenvolvimento das universidades

Herdeiras das instituições do mundo greco-romano, as universidades foram assumindo uma forma específica no contexto do Oriente islâmico e Ocidente cristão (WANDERLEY, 1983).

Na época feudal a partir dos *Studia Generalia*, lugares frequentados por estudantes vindos de todas as partes, constituíram-se as primeiras universidades. Para terem direito de ensinar ou de conferir graus, elas precisavam de uma licença do papa, do rei ou do imperador.

Segundo Moretti (1984), seu início se dá no século XII com a fundação da Universidade de Bolonha, e teve a Igreja como autoridade aglutinadora e diretora. Destacam-se ainda naquele século as universidades de Salerno (Itália), que se distinguiu por sua Medicina e foi chamada “*Civitas Hippocrates*”; Bolonha, notável pela sua escola de Direito; e, principalmente, Paris e Montpellier, na França. Pouco tempo depois surgiram as universidades de Oxford e Cambridge (Inglaterra), fundadas por descontentes com a Universidade de Paris, devido aos estudos clássicos sobre a técnica e à forte dominância centralizadora que exercia. Nessas instituições o centro do ensino era o Direito, mas posteriormente ao Concílio de Latrão, o núcleo passou a ser a Teologia.

No século XIII, continuaram a se criar universidades pela Europa. Uma lista mais próxima em um sentido mais próximo à da época moderna seria a seguinte: Bolonha em 1108, Paris (1211), Pádua (1222), Nápoles (1224), Salamanca (1243), Oxford (1249), Cambridge (1284), Coimbra (1290), Praga (1348), Heidelberg (1386), Leipzig (1409), Tubinger (1477), Leiden (1575), Edinburgo (1583). Na Amé-

rica do Norte, os colonizadores fundaram as primeiras universidades: Harvard (1636), Yale (1701), Princeton (1746).

As universidades do período medieval eram caracterizadas pelo seu caráter conservador, suas polêmicas teológicas, a disputa entre nominalistas e realistas, o espírito universalista do professorado italiano, as aulas orais e a defesa de teses ao final dos estudos. A tônica desses estudos era o saber desinteressado.

Com o tempo, a universidade foi se adaptando às novas condições da realidade econômica e social. A reforma protestante, a revolução industrial e as ideias do Iluminismo são fenômenos que influem sobre as novas características da universidade. Com a disseminação das ideias liberais, questiona-se o conhecimento estático – e os fatos passam a ser estudados por meio de pesquisas em diversos campos. A inovação surge em universidades alemãs, principalmente na Universidade de Berlim, em 1810. Ali os estudantes selecionam os assuntos de acordo com sua aptidão e os professores, além de ensinar, dedicam-se à pesquisa, permitindo o avanço do saber e do conhecimento.

O papel das primeiras universidades foi de grande importância para consolidar a revolução industrial, a revolução agrária, a revolução urbana, a revolução nacional e democrática, as quais levadas a cabo pela burguesia romperam com o Feudalismo e consolidaram o Capitalismo, um novo modo de produção baseado na exploração do trabalho assalariado e na propriedade privada dos meios de produção.

### **A função das universidades na América Latina**

Na América espanhola as universidades foram criadas mais cedo que na América portuguesa. Este é um acontecimento histórico único sem paralelo na História Colonial da Nova Era (STEGGER, 1970, p. 117 *apud* MORETI, 1984, p. 12).

Há divergências entre os historiadores para explicar essa origem precoce. Alguns afirmam que era necessária para dominar a cultura autóctone, com o fim de extinguir seus valores e impor as ideias do colonizador. Com efeito, vários estudos teóricos têm demonstrado a



relação entre educação e dominação, como o de Vicente (1980), que ao estudar os livros-textos de Ciências Sociais, do 5º. Grau, no México, mostrou como a classe dominante articula sua ideologia para submeter a classe dominada.

La conquista de México se explica porque Cortés era inteligente y “audaz”, y los aztecas eran ignorantes e estaban divididos, Moctezuma Xocoyotxin, su emperador, se sintió incapaz de luchar contra ellos (los españoles), porque recorda la leyenda y era “supersticioso” (VICENTE, 1980, p. 96).<sup>2</sup>

Diante disso, a conquista não se realizou porque o modo de produção na Espanha era mais avançado, bem como suas armas e, conseqüentemente, o Exército. A concepção histórica exposta se articulou com o projeto de Estado das classes dominantes. Para explicar a conquista, a qual se deu à custa da destruição de avançadas civilizações e de 15 milhões de indígenas nos primeiros quarenta anos na área espanhola, Frei Bartolomé de Las Casas explica que a Espanha lançou mão da tática de inferiorizar os astecas, tachando-os de supersticiosos, indolentes naturais e ignorantes das grandes ideias (CASAS, 2009).

Duas fases caracterizaram as universidades espanholas: uma da colonização até a independência, e outra da independência até os dias atuais.

Na primeira fase que se iniciou no século XVI fundaram-se universidades divididas em dois grupos: São Domingos (1538), Bogotá (1622) e Quito (1622), como universidades missionárias, ligadas à tradição de Alcalá; México (1536), Lima (1551), como universidades imperiais, como a de Salamanca. O primeiro grupo foi criado por Bulas papais e o segundo por Decretos reais imperiais. Isso gerou a divisão hodierna do sistema latino-americano entre as universidades católicas e as estatais. As fundações universitárias reais na metade do século XVI eram acentuadamente cristãs, tendo em vista as relações de subordinação do estado absolutista à Igreja Católica. No século XVI surgiram

---

<sup>2</sup> A conquista do México se explica porque Cortés era inteligente e “audaz”, e os astecas eram ignorantes e estavam divididos, Moctezuma Xocoyotxin, seu imperador, se sentiu incapaz de lutar contra eles (os espanhóis), porque recorda a lenda e era “supersticioso”.

outras universidades, como a de Córdoba (1622), na Argentina; Sucre (1624) na Bolívia; Guatemala (1676); Ayacucho (1677) e Cuzco (1692), no Peru. Essas instituições proporcionavam às elites espanholas e criou-las uma variada formação universitária concentrada mais nas artes e na literatura, do que na ciência e na filosofia. Com a inquisição impôs-se o dogmatismo religioso nas faculdades de Direito Canônico, Filosofia e Teologia; prevalecendo o obscurantismo contra a ciência moderna. Sob o domínio do clero, o papel das universidades foi além de estar a serviço dos missionários jesuítas na conquista espiritual dos nativos. Era também sua intenção dirigir-se contra o pensamento gradativo medieval e contra a Teologia baseada na livre decisão de consciência inspirada pelas recém-criadas universidades protestantes (MORETI, 1984).

A segunda fase tem como período de gestação as independências do século XIX, quando as colônias libertaram-se da Espanha, mas não conseguiram evitar a fragmentação que resultou na divisão atual da América Latina. Apesar dos esforços de Bolívar, esses países não conseguiram evitar a fragmentação.

Segundo Wanderlei (1983), os chefes de governo que se seguiram eram homens fortes e ditadores e esse período, privado de liberdades, não foi muito propício ao pleno desenvolvimento da instituição universitária.

Em contraponto, o jornalista português Miguel Urbano Rodrigues assinala a importância da educação universitária e da educação no projeto revolucionário anti-imperialista de Bolívar como chefe de Estado:

Na área da Educação as faculdades de Medicina de Bogotá, Caracas e Quito foram incumbidas de zelar em cooperação com as autoridades do Estado, pela preservação das plantas medicinais úteis. Bolívar chegara à conclusão de que o primeiro dever de um governo consistia em proporcionar ao povo uma boa educação, gratuita. O seu mestre e amigo Simon Rodriguez recebeu autoridade e meios para reformar os estabelecimentos escolares existentes e criar outros “nos melhores edificios”, para “todas as crianças de ambos os sexos que em cada departamento estejam em estado de instruir-se em ciências e artes” (gramática, literatura, história etc.) (RODRIGUES, 2002, [s/p]).

No que tange ao discurso das liberdades, parte das oligarquias liberais tinha horror à participação popular e a estender os direitos de cidadania a todos os habitantes do território. O governo revolucionário de Bolívar promoveu os direitos dos indígenas, dos negros e dos pobres, por isso, era odiado pelas elites liberais da época, para quem o Estado devia ser um instrumento de promoção de seus exclusivos interesses como também ocorria ao norte do Rio Bravo, nos EUA. Para Bolívar não existiria liberdade sem igualdade. Ele dizia que “[...] sem igualdade todas as liberdades, todos os direitos perecem. Por ela devemos fazer sacrifícios”, e para provar com ações seus princípios e crenças profundas, não hesitou nem por um segundo em libertar todos os escravos de suas propriedades para dar uma base social tão vasta quanto possível à luta por uma emancipação completa e irreversível do domínio espanhol (MÉSZÁROS, 2006, p.77).

Com a Revolução Francesa e a instituição da universidade imperial, criada por Napoleão em 1806, esta se tornou o modelo para as universidades latino-americanas: estabelecimento de faculdades por profissão, diplomando os estudantes para o exercício profissional com a outorga de títulos e qualificações, com o reconhecimento dado pelo governo. Essas instituições se tornaram o local apropriado para formar as elites dirigentes da região e, por consequência, facilitar seu acesso aos postos políticos e burocráticos.

Ao final do século XIX, José Martí, o herói da independência de Cuba, alertou para os perigos da colonização cultural que se estendem até hoje nas políticas educacionais universitárias.

Como poderão sair das universidades os governantes, se não há universidades na América onde se ensine o rudimentar da arte de governo, que não é mais do que a análise dos elementos peculiares dos povos das Américas? Os jovens saem pelo mundo adivinhando as coisas com óculos ianques ou franceses, e pretendem dirigir um povo que não conhece (MARTÍ, 1983, p. 196).

Ao longo do século XX a dura realidade da universidade latino-americana mostrou sua pequena influência social e sua tendência con-

servadora, “[...] com alguns momentos inovadores e ações concretas de mudança, mas de reduzido alcance” (WANDERLEY, 1983, p. 76).

A condição dessa situação é, por um lado, o mimetismo cultural que a caracteriza e ao seu caráter dependente de modelos impostos de fora para dentro, e por outro lado, aos seus limites institucionais, decorrentes quer das suas estruturas e funções ou da atuação da comunidade universitária e de seus dirigentes (WANDERLEY, 1983, p. 76).

Para a construção de uma verdadeira universidade voltada para o desenvolvimento ou como fator de desenvolvimento que supere o colonialismo educacional é preciso uma reforma que seja a expressão da vontade de toda a comunidade universitária e que se insira na perspectiva da construção de uma sociedade democrática (WANDERLEY, 1983).

## **Universidades no Brasil**

O Brasil foi o último país ocidental a instituir uma universidade. O jesuíta Marçal Beliarde tentara instituir uma em 1592, mas sem aprovação de Roma, a ideia não prosperou.

Estando a Ordem de Cristo fundida com o Império lusitano, embora com interesses diferentes, os jesuítas conseguiram o controle da Universidade de Coimbra que recebia em todo o Império português o monopólio dos estudos. As elites coloniais e colonizadas lá se formavam para serem bons súditos da coroa portuguesa. Por isso, no período colonial o Brasil contou apenas com um remendo de Universidade na Bahia, voltada para cursos propedêuticos para o sacerdócio, e os estudos de Medicina e Direito, a serem completados em Portugal. A hegemonia dos jesuítas foi expurgada pelas reformas do Marquês de Pombal, que como ministro do rei Dom José I, expulsou os jesuítas de todo o Império lusitano em meados do século XVIII, desmontando, por consequência, o sistema de ensino implantado em terras brasileiras.

Com a transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil em 1808 e a emergência do Estado nacional, gerou-se pouco a pouco a necessidade de se modificar o ensino superior herdado da Colônia. A transferência da Corte Real para o Rio de Janeiro, em

1808, gerou um forte influxo educacional e cultural, demandando o reforço da formação da elite administrativa local. O novo ensino superior, dentro dos marcos da dependência cultural, aos quais Portugal ainda estava preso, sofreu também forte influência do modelo francês, das universidades napoleônicas, que fragmentavam o ensino em escolas isoladas umas das outras.

Os cursos criados, Cirurgia, Anatomia e Medicina (1808-1809); Direito; Academia Real da Marinha (1808); Academia Real Militar (1810) formavam a elite administrativa colonial: advogados para defender os senhores da terra, uns contra os outros; os médicos para cuidar da saúde dos ricos; oficiais para a defesa do Império e engenheiros civis e militares para cuidar do planejamento e execução das obras necessárias. Com a Proclamação da Independência, em 1822, o Brasil permaneceu na condição de subalternidade à Inglaterra – herdada de Portugal – e houve, portanto, pouca mudança na política referente ao ensino superior. Na Proclamação da República (1889) havia apenas cinco faculdades: duas de Direito (São Paulo e Recife), duas de Medicina (Rio de Janeiro e Bahia) e uma Politécnica (Rio de Janeiro). As cinco faculdades congregavam 2.300 estudantes.

Durante o período da República Velha surgiram escolas superiores livres, instituídas por empresários, com um crescimento bastante grande. Esse fenômeno foi produto da necessidade de aumentar a força de trabalho com alta escolaridade e também da influência ideológica do positivismo. Nessa época surgiram os primeiros estabelecimentos superiores com o nome de universidades.

Em 1912 foi criada no Paraná uma universidade que, por interferência legal, não pôde ter mais de quatro anos de vida, a qual seria recriada em 1946 e federalizada em 1951, dando origem à atual Universidade Federal do Paraná. Em 1920 foi instituída a Universidade Federal do Rio de Janeiro; no ano de 1927, em Minas Gerais; em 1934, no estado de São Paulo; em 1936, no Rio Grande do Sul. Já em 1946 foram fundadas no Paraná, Bahia e Recife, bem como as Universidades Católicas do Rio de Janeiro e São Paulo. No ano de 1950 o Brasil já contava com 600 cursos e 15 universidades e a matrícula global somava 37.548 estudantes.

Em 1960, o Brasil contava com 100 mil estudantes universitários para os 70 milhões de brasileiros e com a aceleração do crescimento do ensino superior chegava a contar com 155.781 universitários no ano de 1965.

Nos anos de 1960 a reforma universitária constituía uma demanda da sociedade pela expansão do ensino superior público e gratuito e estava articulada com outras reformas, como: a agrária, a tributária e a bancária – em um conjunto de reformas de base, pelas quais as forças progressistas, que apoiavam o governo de João Goulart (PTB), procuravam encaminhar a construção de uma nação autônoma e independente do capitalismo central, rompendo assim com os vínculos de dependência estrutural que marcaram a formação social brasileira.

De acordo com Miriam Diehl Ruas, Professora e Pesquisadora de História, Especializada em História da América Latina:

A reforma educacional tinha por objetivo democratizar o ensino no Brasil, colocando-o ao alcance de todas as camadas da sociedade. A escola deveria adaptar-se à realidade, ser um instrumento de captação da cultura popular, centro de estudos e busca de alternativas para os problemas nacionais. Incluía também a alfabetização de adultos e a participação dos estudantes na administração do ensino. A Escola Média deveria tornar-se o centro de educação para o trabalho. As verbas para a Educação deveriam ser aumentadas, bem como o estímulo para a pesquisa. Para as universidades pregava ainda plena liberdade de ensino e a abolição da cátedra vitalícia. A fim de acelerar a Reforma Educacional a União, durante o período de 1963, atribuiu somas maiores aos Estados e Municípios, destinados principalmente à Educação Primária. No início de 1964, 5.800 salas de aula estavam sendo construídas e novos professores eram admitidos (RUAS, 1986, p. 138).

Com o golpe militar, a reforma educacional de Goulart foi abordada e o governo militar ajustou o ensino nacional à nova realidade instaurada, por meio da Lei n. 5.540/68, aprovada em novembro de

1968, que reformulou o ensino superior – e pela Lei 5.692/71, que reformulou o Ensino Médio e o Ensino Primário, modificando sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus.

O projeto de reforma universitária dos militares procurou responder duas demandas contraditórias, segundo Saviani (2010, p. 201):

[...] de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar, que buscava vincular mais fortemente o ensino aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

Assim, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária assegurou a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, aboliu a cátedra, considerou a universidade como forma preferencial de organização do ensino superior e adotou a autonomia. Em contrapartida aos interesses empresariais, porém, foram consagrados os regimes de crédito, a matrícula por disciplina semestral, os cursos de curta duração, a criação de fundações universitárias; racionalizando os custos de financiamento do ensino superior. Apesar dessas definições legais, a expansão ocorreu à revelia da forma universitária concentrando-se na abertura indiscriminada de faculdades isoladas (SAVIANI, 2010).

Com a redemocratização do País, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consagrando várias reivindicações da comunidade universitária, entre elas, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a autonomia universitária; a gratuidade nos estabelecimentos oficiais – assegurando o ingresso dos profissionais da educação por concurso público sob o regime jurídico único e a gestão democrática da educação.

A partir daí a comunidade universitária centrou-se na luta por um padrão unitário de qualidade para as universidades. Passou a lutar

também pela ampliação do ensino público e gratuito, pela busca da autonomia, bem como pela democracia e garantia legal de financiamento. Hoje isso se traduz na luta pelos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação.

Com a gestão de Paulo Renato de Souza no Ministério da Educação, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), reforçou-se o modelo universitário diversificado com base no modelo anglo-saxônico de inspiração estadunidense, o qual se amparou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Esse modelo ampliou a participação privada na educação e teve como balizador teórico os paradigmas educacionais produtivistas e tecnicistas com base na teoria do **Capital Humano**, desenvolvidas nos anos de 1950 e recuperadas enfaticamente na década de 1990, sob a hegemonia neoliberal. A concepção de educação, baseada na teoria do **Capital Humano**, ressaltou seu caráter econômico. A educação passou a ser vista como uma “indústria de prestação de serviços” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 219).

Diante desse enfoque, o homem foi considerado como parte do capital, portanto converteu-se em recurso humano para a produção.

A descentralização e a diversificação do modelo de ensino levaram à heterogeneidade da formação educacional como um todo e da universitária em particular, como analisa Saviani (2010, p. 98):

A orientação que prevaleceu na LDB não favorece o fortalecimento de um sistema brasileiro de educação. Desde o início, o entendimento de Darcy Ribeiro, expresso no primeiro projeto e mantido no segundo que se converteu no texto aprovado da LDB, era contrário ao estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação com o argumento, a meu ver falacioso, de que a Constituição Federal não respaldava essa iniciativa. O sistema é unidade na diversidade. Assim, um sistema brasileiro de educação teria de ser organizado em âmbito nacional, com uma coordenação nacional, visando a garantir a todos os brasileiros uma formação relativamente homogênea, preservando as especificidades locais. Desse modo a descentralização no contexto



desta LDB, em lugar de fortalecer, tende a enfraquecer o sistema educacional brasileiro.

Historicamente o Estado Nacional não assumiu um sistema nacional de educação, deixando o ensino primário e médio para as províncias, ficando sob sua alçada apenas o ensino superior. Em síntese, a ampliação da descentralização empurrou a responsabilidade para os entes federados, porém os recursos orçamentários ficaram concentrados em Brasília, assim a descentralização fortaleceu a manutenção das desigualdades sociais regionais, manifestas na leitura dos indicadores educacionais do País.

A expansão das universidades federais foi retomada pelo governo de Luiz Inácio da Silva, porém de forma ainda insuficiente para suprir as necessidades dos estudantes brasileiros, os quais ficam à mercê do ensino privado ou das poucas IES estaduais e municipais públicas, as quais surgiram historicamente como solução à inércia deliberada do governo federal e que vivem constantes crises de financiamento, como é o caso do Sistema ACAFE. Além disso, em continuidade às políticas neoliberais dos últimos governos brasileiros, essa ampliação se deu “através da precarização das condições de trabalho dos professores e dos servidores técnico-administrativos; da terceirização de serviços; da flexibilização com a excessiva contratação temporária de profissionais, além da queda da qualidade do ensino superior repercutindo na baixa qualidade da formação dos alunos, entre outros problemas” (SILVA, 2010, p.52).

Segundo Saviani (2010), em entrevista à revista *Presença Pedagógica* n. 13, de 1997 – ao examinar as políticas educacionais do Ministério da Educação e Cultura, nas últimas décadas, em todas as iniciativas de reforma, apesar de seu caráter localizado e da aparência de autonomia e desarticulação entre elas –, encontra-se um balizador comum que atravessa todas elas: “[...] o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando senão transferi-los, ao menos dividi-lo (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais” (SAVIANI, 2010, p. 87).

De acordo com a orientação dessa política educacional hege-

mônica, houve uma forte expansão nos últimos anos com uma “dominância aplastante” da rede privada de ensino sobre o ensino público federal e estadual, o qual somente encontra paralelo no Chile de Pinochet, concluindo-se porque no Brasil “[...] a democratização do acesso ao ensino superior não se faça pela via da ‘massificação’ do ensino público, como são exemplos o México e a Argentina, mas através de um ensino privado pago e de baixa qualidade na média” (TRINDADE<sup>3</sup>, 1999, p. 29, *apud* SILVA, 2010, p. 47-48).

Em 2010, o Brasil contabilizou 6,3 milhões de estudantes em cursos de graduação e 173 mil na pós-graduação. Segundo dados preliminares do Censo da Educação Superior divulgados em sete de novembro de 2011, “[...] o número de graduados superou a expectativa do MEC na década de 2001 a 2010, passando de 390 mil em 2001 para 973,8 mil em 2010”. A coleta de dados do Censo da Educação Superior é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (AGUIAR, 2011).

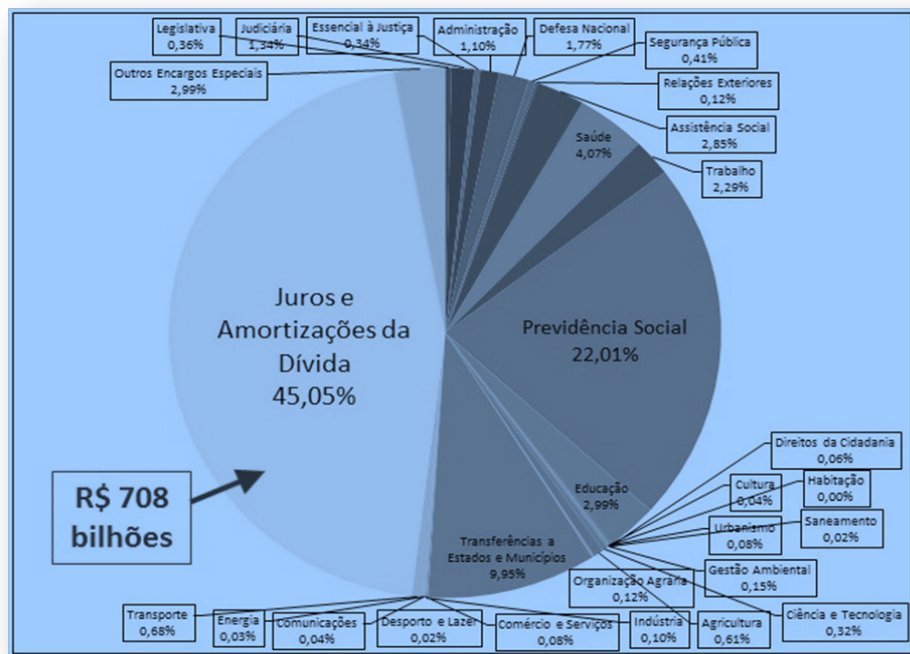
Tal política se deve a uma priorização da utilização do fundo público para a manutenção dos interesses do grande capital. De acordo com a análise feita pela Campanha Auditoria Cidadã da Dívida (2012, p. 1): “[...] o Orçamento Geral da União de 2011 destinou, até o dia 31 de dezembro, R\$ 708 bilhões para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública federal”. Esse valor representou 45% dos recursos do orçamento destinados para os grandes capitalistas. “Enquanto isso, apenas 3% foram destinados à Educação, 4% para a Saúde e 0,12% para a Reforma Agrária”, destacou o informe da Auditoria (CAMPANHA AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA (2012, p. 1).

O **Gráfico 1** mostra a repartição do bolo orçamentário e evidencia que a carga de tributos que incide sobre os cidadãos brasileiros está direcionada para uma política econômica neoliberal, a qual privilegia o pagamento da dívida pública em detrimento da ampliação dos direitos sociais.

---

<sup>3</sup> TRINDADE, H. (Org.) **A universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis/Rio Grande do Sul: Vozes/CIPEDS, 1999.

**Gráfico 1 – Orçamento Geral da União de 2011, por Função – Executado até 31/12/2011 – Total: R\$ 1,571 Trilhão**



Elaboração: Auditoria Cidadã da Dívida.

Fontes:

Gastos por Função: <<http://www8a.senado.gov.br/dwweb/abreDoc.html?docId=20703>>;

Gastos com a Dívida: <<http://www8a.senado.gov.br/dwweb/abreDoc.html?docId=20704>>;

Transferências a Estados e Municípios (Programa “Operações Especiais – Transferências Constitucionais e as Decorrentes de Legislação Específica”): <<http://www8a.senado.gov.br/dwweb/abreDoc.html?docId=20715>>.

Nota 1: As despesas com a dívida e as transferências a estados e municípios se incluem dentro da função “Encargos Especiais”.

Nota 2: O gráfico não considera os restos a pagar de 2011, executados em 2012.

## O desenvolvimento do ensino superior em Santa Catarina

De acordo com Gumbowski ([s/d]), os primeiros cursos de ensino superior em Santa Catarina surgiram em 1917, com a criação do Instituto Politécnico, na cidade de Florianópolis, sob a liderança de José Arthur Boiteux. Esse Instituto acolheu os cursos de Odontologia, Farmácia, Engenharia e Comércio. Mesmo sendo oficializado pelo governo estadual, entrou em crise no início da década de 1930, pois não se adaptou à reforma do ensino superior de 1931 e sofria em função da falta de recursos financeiros, tendo sido fechado em 1935. As instalações do Instituto Politécnico ficavam à rua Travessa Ratcliff, n. 41, onde funcionou até aproximadamente 1925 e, posteriormente, foram transferidas para um novo prédio construído pelo governo do Estado na Avenida Hercílio Luz, atual sede da Academia de Comércio de Santa Catarina (VIEIRA, 1986).

Segundo Moretti (1984) a criação das primeiras faculdades catarinenses dependeu da abnegação idealista de professores. Destacou-se na história o professor José Arthur Boiteux, que foi o fundador, quase que por exclusiva e persistente iniciativa, da Faculdade de Direito. A Faculdade começou a funcionar no ano de 1932, em Florianópolis, na Rua Felipe Schmidt, esquina com a Praça XV de Novembro.

Transcorridos seis anos de sua fundação, a Faculdade de Direito ainda vivia do esforço dos seus professores fundadores, sem recursos financeiros. Em 10 de novembro de 1937, por força da Carta Constitucional outorgada por Getúlio Vargas, a Faculdade corria o risco de desaparecer e a solução foi transformá-la em escola particular. Em 1951, passou novamente a ser subvencionada pelo poder público e cinco anos depois foi federalizada (MORETTI, 1984).

Em 1956, Santa Catarina contava com apenas seis faculdades: Faculdade de Direito, criada em 1932; Ciências Econômicas, criada em 1943; Farmácia e Odontologia, criada em 1946, além de Filosofia, criada em 1951, e a Escola Médica, criada em 1956 e transformada em Faculdade de Medicina no ano de 1959.

No período do desenvolvimentismo impulsionado pelo presidente Juscelino Kubitschek, do Partido Social Democrático (PSD), criou-

-se a primeira universidade federal em Santa Catarina. A segunda seria criada apenas 50 anos depois. Durante seu governo (1956-1960), Kubitschek executou uma política desenvolvimentista que ganhou forma no Plano de Metas, a qual tinha por objetivo acelerar o processo de substituição de importações via industrialização, como preconizava a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) (SADDER; JINKINGS, 2006).

Para tanto seria importante a expansão do sistema universitário federal, dedicado à produção de conhecimentos e à formação de quadros profissionais requeridos nessa etapa do capitalismo brasileiro.

Criada pela Lei n. 3.849, de 18 de dezembro de 1960, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi instalada oficialmente em 12 de março de 1962. Ela iniciou suas atividades com a união das escolas superiores já existentes: Faculdade de Direito, Ciências Econômicas, Farmácia e Odontologia, Filosofia e Medicina – junto com a Faculdade de Engenharia Industrial, instituída pela mesma Lei, a qual criara a Universidade, bem como com a agregação da Faculdade de Serviço Social, mantida pela Fundação Vidal Ramos, que a fundara em 1958.

O primeiro reitor, professor João David Ferreira Lima, recebeu a incumbência de coordenar a implantação da Universidade Federal visando sanar o problema da falta de mão de obra especializada nas áreas técnicas (RODRIGUES, 2010).

A expansão do ensino superior em Santa Catarina nas décadas seguintes seguiria a orientação das políticas educacionais, elaboradas pela ditadura militar em associação com o imperialismo estadunidense. A educação seria vista como um componente da Doutrina da Segurança Nacional, elaborada pelos militares, como bem ilustra o sociólogo paulista Otávio Ianni:

Prisioneiros dos interesses econômicos e políticos da classe dominante – particularmente aqueles organizados no âmbito das corporações multinacionais – os donos do poder não conseguem resolver os dilemas básicos da sociedade brasileira. Obcecados pela estabilidade e segurança, para combater qualquer manifestação de vida democrática, per-

manecem no plano das aparências, insensíveis aos reais problemas sociais. Por essas razões é que os problemas operário, camponês, **universitário** (entre outros) são encarados antes de mais nada, como problemas relacionados à estabilidade sócio-política, ou às conveniências da segurança interna. Por essas razões, ainda, é que às relações tradicionais de dependência estão se acrescentando novas instituições e maior engenho ideológico. Como resultado geral, permanece submersa, ou em segundo plano, a verdadeira essência dos problemas (IANNI, 1987, p. 182-183, grifo nosso).

No ano de 2012, após um processo de expansão para o interior do Estado, a UFSC contou com 86 cursos em funcionamento nos quatro campi (Florianópolis, Joinville, Araranguá e Curitibanos); 19.6 mil estudantes; 1.835 professores e 3.145 servidores técnico-administrativos. Seu orçamento para o ano foi de 1,2 bilhões de reais. Em entrevista cedida ao Diário Catarinense, um dia antes de tomar posse em Brasília, Roselane Neckel, professora do Departamento de História da UFSC, bem como primeira mulher eleita reitora na história da Universidade, afirmou que vai fazer as transformações necessárias para o fortalecimento da universidade pública: “Nossa prioridade, neste momento é focar na infraestrutura física necessária à melhoria da qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (NECKEL, 2012, p. 19).

Na fronteira Oeste, os movimentos sociais pressionaram o Governo à criação de uma Universidade Mesorregional. Em 2009, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), foi instituída pelo governo Lula, dentro da política do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que criou 14 novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e cem novos campi. Constituída de cinco campi, localizados nas cidades gaúchas de Erechim e Cerro Largo; na cidade catarinense de Chapecó (onde se encontra sua sede) e nas cidades paranaenses de Realeza e Laranjeiras do Sul, a UFFS iniciou suas atividades em 29 de março de 2010. Trata-se de uma universidade voltada à população dos 396 municípios que compõem a Mesorregião da Fronteira

do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Historicamente, essa população não tinha acesso a uma universidade pública e gratuita. No ano de 2010 foram disponibilizadas 2.160 vagas para 42 cursos de graduação, tendo havido uma concorrência de 11.212 candidatos. Dentre os candidatos aprovados, de cada dez, nove eram provenientes de escola pública (BENINCÁ, 2011).

Em 1964, o governador Celso Ramos (PSD) criou a Faculdade de Educação (FAED), depois incorporada à Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), que foi criada no ano seguinte, tendo como mantenedora a Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC), a qual passou à condição de fundação pública de direito público, após a promulgação da Constituição Estadual de 1989. A UDESC contou ainda com a Faculdade de Engenharia e Operações, na cidade de Joinville, instalada em 1965 – e com a Escola Superior de Administração e Gerência (ESAG), instalada em 1966, na capital. O desenvolvimento do ensino superior era fundamental para a execução do Plano de Metas do Governo (PLAMEG – 1961/1965) dentro do setor de Educação e Cultura, que considerava a educação como um investimento prioritário, com vistas a formar os estudantes para o trabalho e para a universidade.

A ESAG era destinada a formar o pessoal técnico para a administração pública e privada de Santa Catarina, além de treinar o pessoal de nível médio para os setores específicos de atividades referentes ao pessoal, ao material, à secretaria, ao controle e outros. O treinamento de professores rurais era realizado pela FAED em convênio com o PLAMEG e a Secretaria de Educação e Cultura. Por sugestão do PLAMEG foi implantado na FAED um Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), com um financiamento inicial do PLAMEG. O PLAMEG estabeleceu um acordo com a CEPAL para cursos de treinamento econômico, beneficiando economistas, engenheiros, bacharéis em direito e acadêmicos da UFSC (SCHMITZ, 1985).

Em 2012, a UDESC ofertou 48 cursos de graduação e 28 de pós-graduação, espalhados pelas cidades de Joinville, São Bento do Sul, Florianópolis, Laguna, Balneário Camboriú, Ibirama, Lages, Chapecó, Palmitos e Pinhalzinho. Os números da UDESC para o ano de

2012 foram estes: repasse estadual previsto, correspondentes a 2,40% da receita líquida do Estado: R\$ 250 milhões, repasse efetivado: R\$ 232 milhões; funcionários: 1.948; professores: 775 efetivos, 383 substitutos; técnicos administrativos 790; valor da folha de pagamento: R\$ 198 milhões por ano. Com a queda do crescimento da economia catarinense, que poderia vir a causar um déficit de até oito milhões de reais até o final do ano de 2012, a UDESC congelou suas propostas de expansão de novos cursos.

Segundo Souza (2012, p. 21): “O Conselho de Administração da UDESC apontou que a criação de cursos é inviável, exceto se houver um aporte financeiro específico”.

Nos anos seguintes ao golpe militar de 1964 criaram-se diversas fundações municipais de ensino superior em todo o Estado de Santa Catarina, as quais viriam formar juntamente com a UDESC, a Associação Catarinense de Fundações Educacionais, o Sistema ACAFE. Essas fundações municipais instituíram faculdades isoladas que, em essência, não se constituíram em universidades onde estariam presupostas a atividade indissociável de ensino, pesquisa e extensão. A partir da Nova República (1985-1989) elas viriam a ser reconhecidas como Universidades ou Centros Universitários pelo MEC.

Em sua origem, as IES fundacionais catarinenses se moldaram conforme as diretrizes dos acordos MEC/USAID (*United States Agency for International Development*), pelas quais o imperialismo estadunidense propugnava para os países da América Latina a implantação de reformas educacionais que ampliassem a participação da iniciativa privada no ensino. Uma das modalidades preconizadas pelo ideólogo e consultor estadunidense, Rudolph Atcon, para a reforma universitária de 1968 foram as fundações que teriam “maior flexibilidade administrativa”, as quais como se sabe foram incorporadas ao art. 4º da Lei 5.540/68 que, ao tratar do regime jurídico das universidades oficiais, deixou as opções de “Fundação de Direito Público” e de “Autarquias de regime especial”. Havia uma ilusão de que os empresários doariam dinheiro para as fundações em um país, no qual não há uma tradição de empresários e famílias ricas que doam recursos para a educação.



Todas as universidades federais criadas pela ditadura militar foram fundacionais: mais atraentes em termos salariais, porém com menos direitos previdenciários e de estabilidade do que as autárquicas. As universidades fundacionais possuíam docentes regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por isso a luta dos professores pela unificação jurídica das IFES e, conseqüentemente, por uma carreira unificada dos professores das federais, o que colidia com as perspectivas do governo ditatorial. Em 1985, o movimento docente conquistou a carreira única para as dezesseis IFES fundacionais e, dois anos depois, conquistou a carreira única para todas as IFES. Já os princípios universitários inscritos na Constituição de 1988, por força do movimento docente, enterraram o modelo fundacional nas federais (LEHER; LOPES, 2008).

Na nova constituição foi conquistado: autonomia de gestão, democracia, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, financiamento estatal, regime jurídico único, isonomia com salário integral, estabilidade, paridade na aposentadoria, regime preferencial de dedicação exclusiva. A ideia das fundações inspirava-se no modelo dos *colleges* estadunidenses, organizados por iniciativa da comunidade e financiados com o apoio estatal e dotações orçamentárias de fundações mantidas por doações de empresários e cidadãos. Tratava-se de um ensino de baixa qualidade e massificado, dirigido aos mais pobres – voltado para satisfazer os interesses imediatos de formação de força de trabalho para o mercado.

Em Santa Catarina elas foram, em geral, criadas como Fundações de Direito Público e, a princípio, 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 esse processo de privatização não se completou. Foram conquistados avanços democráticos em várias IES, como na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), que já voltou a ser de direito público em 1995. Embora sempre tenha sido uma fundação pública, nunca contou com o fi-

nanciamento e as garantias institucionais que permitisse seu pleno funcionamento como Universidade Pública e Gratuita. Realizou-se em maio de 2008 um plebiscito representativo em Blumenau, que contou com 34.317 votantes, obtendo um resultado amplamente favorável (96%) à federalização da FURB (BARBOSA, In: DOCENTE NA LUTA, 2008).

A distinção catarinense é que, não obstante em algumas cidades ter se observado uma massiva participação da sociedade civil pela criação dessas instituições universitárias, como em Chapecó, por exemplo; todas elas foram instituídas pelo poder público, tiveram seu patrimônio formado por doações do poder público e aumentado pela gestão dos recursos públicos. Inicialmente as mensalidades eram módicas e depois foram alcançando valores altíssimos. Como a maioria das IES foram fundadas após o golpe militar de 1964, ficou evidente a utilização dessas instituições na execução de uma política educacional adequada ao “desenvolvimento com segurança”, preconizado pelos militares e pelas oligarquias locais.

O Conselho Estadual de Educação (CEE), que determinava a política educacional do Estado, aprovou os Planos Estaduais de Educação (PEE). Isso pode ser identificado no PEE de 1969/1980, que apresentava como meta prioritária a reestruturação do Sistema Estadual de Ensino.

Segundo Valle (1996), a reestruturação visava a adaptá-lo aos parâmetros definidos pelo regime militar e consistia na implementação de estratégias administrativas e políticas, expressas em dispositivos legais, de acordo com a ideologia da Segurança Nacional e na orientação de peritos estadunidenses a serviço dos Acordos MEC/USAID, que abrangiam o sistema educacional em todos os níveis (primário, médio e superior) nos aspectos de reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico.

A ciência e a tecnologia nunca foram prioridades dos governos catarinenses. Por isso, até o início da década de 1990, o sistema universitário catarinense tinha poucos programas de pós-graduação voltados para a pesquisa crítica e criadora. A maioria das pesquisas desenvolvidas em solo catarinense eram patrocinadas pelo governo

federal e realizadas pela UFSC, que colocou seu complexo de cursos de engenharia a serviço da classe empresarial do Estado. A lógica que presidiu a política da ciência e da tecnologia foi a da inovação que significa “[...] a adaptação ou modificação de um produto e sua inserção no mercado; tendo em conta que é essencial sua aplicação comercial por parte das empresas” [definição da Real Academia Espanhola de Letras, in: Rieznick (2012, p. 25)].

A partir da Constituição de 1989 esboçou-se a formação de um Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia, com previsão de aporte financeiro de 2% dos recursos orçamentários do Estado para o mesmo (artigos 176, 177 e 193), dos quais metade foram destinados à pesquisa agropecuária. Na época em que o governador Esperidião Amin Helou Filho, do Partido Progressista (PP), dirigia o Estado (1999/2002), houve denúncia de que ele repassou apenas 6% dos recursos constitucionais devidos ao Sistema, sonogando 220 milhões de reais. Segundo os dirigentes do Sindicato Estadual dos Docentes de Ensino Superior de Santa Catarina (SINDESSC) durante esse governo “[...] a pesquisa definha no Sistema Fundacional” e “[...] o que sobrevive torna-se cada vez mais dependente de recursos privados e cada vez mais subordinado aos interesses do capital” (SINDESSC, 2002, p. 2).

A luta pelo cumprimento do dispositivo constitucional motivou uma campanha estadual da comunidade universitária interessada em superar o atraso científico e tecnológico do Estado.

De acordo com Assunção (2002), a falta de verbas produzia uma crise na pesquisa em Santa Catarina. Segundo os pesquisadores, no ano de 2001, o governo do Estado investiu apenas 10% do mínimo constitucional, ocasionando pesquisas interrompidas, evasão de profissionais e venda de patentes pelo setor em Santa Catarina. Um exemplo da falta de incentivo governamental foi sentido pelo professor titular de farmacologia da UFSC, João Batista Calixto: “Entre outras pesquisas, sua equipe descobriu que a planta casca-de-anta (*Drimys brasiliensis*), é eficaz no tratamento da dor, como analgésico. Foi formulado um novo composto, o drimanal, que absorveu recursos e seis anos de trabalho na universidade” (ASSUNÇÃO, In: FAPESC NA MÍDIA, 2002, p. 1).

Ainda nessa mesma notícia consta que: “Apesar de a patente pertencer à UFSC, é bem provável que o desenvolvimento do medicamento fique a cargo de fundações de outros Estados ou até de laboratórios multinacionais”.

Disso o professor Calixto inferiu que: “Se Santa Catarina tivesse uma cultura de investimento na pesquisa, esse medicamento poderia ser feito no próprio Estado, gerando empregos e divisas” (ASSUNÇÃO, In: JORNAL DA FAPESC, 2002, p. 1).

Como citado anteriormente, um grupo de profissionais formou o Fórum de Ciência e Tecnologia, exigindo maior transparência no sistema de gestão, apoio à pesquisa, inovação e formação de pesquisadores como prevê a Constituição Estadual. O professor Raul Güenther, do Departamento de Engenharia Mecânica e coordenador do Laboratório de Robótica da UFSC, lembrou que havia um grande contingente de pesquisadores nas universidades públicas do Estado: 70 mil estudantes de graduação; 16 mil em pós-graduação e três mil professores com formação em nível de mestrado e doutorado. “O que precisamos é de um apoio mínimo para desenvolver o setor”, desabafou o professor (ASSUNÇÃO, In: JORNAL DA FAPESC, 2002, p. 1).

Oito anos depois, um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado por um estudante de Ciências Econômicas da UFSC, concluiu que Santa Catarina ainda não tem um verdadeiro Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia.

De acordo com Arceno (2010, p. 97):

A despeito das intenções e mesmo das leis aprovadas neste sentido, é na execução da política que se encontra suas poucas virtudes e, principalmente, os maiores desafios. Um sistema estadual de ciência e tecnologia como temos hoje, não serve ao avanço em todas as ciências, à educação científica, inclusão social, descentralização dos recursos e ao respeito às mesorregiões, como proposto lá em 2003 na Conferência estadual de C&T. Temos, ao contrário, um sistema de favorecimento e concentração dos poucos recursos em poucas regiões e áreas de interesse.

A situação catarinense nessa área acompanha o compasso lento do governo federal, que também aplica pouco na inovação tecnológica.

Segundo Leher (2011), como boa parte da economia brasileira é dominada pelas multinacionais estrangeiras, estas não têm interesse em investir seu excedente econômico em inovação, mas sim em expatriá-lo para as matrizes onde é realizada a pesquisa. Os poucos recursos gastos em Ciência, Tecnologia, mais Pesquisa e Desenvolvimento pelo Estado, que correspondiam a 1,04% do PIB em 2002, são na sua grande maioria direcionadas estrategicamente para as necessidades das empresas, não importando se são nacionais ou estrangeiras.

Leher (2011, p. 59) ainda assevera que: “[...] as verbas para a ciência e a tecnologia não vinculadas diretamente ao mercado, tornaram-se ainda mais exíguas, colocando em risco a continuidade de programas e projetos”. O atraso tecnológico brasileiro foi agravado pela aprovação da Lei de Patentes, em 1996, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, regulando direitos e obrigações relativas à propriedade industrial e abrangendo patentes, propriedade dos inventos gerados no trabalho e transferência de tecnologia. Anteriormente o direito de patente era de cinco anos. A partir dessa Lei o direito passou a ser de vinte anos, quando provavelmente já estará tornada obsoleta. Cardoso outorgou a Lei contra os protestos de entidades acadêmicas, sindicais e de frações parlamentares.

A posição de Leher vem confirmar as análises sociológicas de Fernandes (1983).

Em seus estudos sobre a universidade brasileira, o sociólogo paulistano evidenciou que a mesma, ao se subordinar ao padrão do capitalismo dependente, contribui para a falta de autonomia científica e cultural da nação brasileira. Ainda para Fernandes (1983, p. 32), por trás da alienação imposta pelo Imperialismo e aceita pelas classes dominantes brasileiras: “O que se faz é predispor o país para aceitar os requisitos educacionais e culturais da civilização industrial a partir de uma situação dependente crônica, aparentemente desejável aos olhos dos círculos empresariais e conservadores”.

Já o antropólogo e político Darcy Ribeiro sempre ressaltou a importância da educação e da ciência para a superação do atraso colonial do Brasil, manifestando sua ira para com o desprezo das elites dirigentes do País. Para Ribeiro (1983), a ciência é a grande propulsora do desenvolvimento social – e um país que está atrasado educacional e cientificamente está marginalizado de seu tempo. Ele enfatizou a importância social da ciência ao afirmar:

Nós somos cem anos mais velhos que os Estados Unidos, por exemplo, porque a nossa colonização começou cem anos antes e estamos cinquenta anos atrasados. Um acelerador que permitirá ganhar isso será a ciência. Mas não uma ciência qualquer, que se importe com caixa preta para pilhas nucleares, mas uma ciência engajada, que vise o domínio do saber humano e a capacidade de utilizá-lo para diagnosticar as causas do atraso nacional e a busca de novas saídas (RIBEIRO, 1983, p. 127).

O resultado dessa política é a manutenção da dependência tecnológica do País, pois o setor privado não realiza pesquisa científica e, por isso, 90% das pesquisas estão concentradas nas IES públicas. Ressalte-se que o Brasil está na 43ª posição no Índice de Conquistas Tecnológicas do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), publicado em 2001 (ROSSI, In: FOLHA DE S.PAULO, 2001, p. A-11).

O atraso tecnológico que coloca o Brasil atrás de países vizinhos, como a Argentina (34º), o Chile (37º), o Uruguai (38º), o Panamá (42º) agrava as distâncias socioeconômicas entre o Brasil e os países desenvolvidos.

É possível, no entanto, mudar a realidade. O aumento de recursos para o ensino superior na forma universitária traria consequências extremamente benéficas para o desenvolvimento nacional, por isso é de todo desejável uma expansão criteriosa das vagas nas IES públicas para a formação de um quadro maior de cientistas e de profissionais qualificados com influxo relevante no desenvolvimento do Brasil (SAVIANI, 2010).

## **A crise do Sistema ACAFE na origem da Lei das Comunitárias**

Exposta a trajetória histórica do desenvolvimento do ensino superior em Santa Catarina, chegou-se ao Século XXI. Durante muito tempo as IES fundacionais catarinenses monopolizaram a oferta de ensino superior nas comunidades interioranas onde não havia a presença da UFSC.

A ampliação do ensino superior privado a partir da década de 1990 levou a uma crise generalizada do Sistema ACAFE, resultando na elaboração de um Projeto de Lei, a pedido dos dirigentes das fundações municipais, com o apoio de todas as forças oligárquicas tradicionais de Santa Catarina, somadas a deputados de vários partidos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT). O Projeto de Lei (PL) foi aprovado no Congresso Nacional e pretende transformar essas Universidades em “instituições públicas não estatais” ditas “comunitárias”.

Essa proposta foi apresentada publicamente por ocasião da Audiência Pública, promovida pela Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC) e presidida pelo Deputado estadual do PT, Pedro Uczai – para discutir o Sistema ACAFE, em novembro de 2008, na cidade de Lages. O nome dessa iniciativa legislativa ainda era “Projeto de Lei das Instituições Públicas Não Estatais” e contava com o apoio das IES “comunitárias” gaúchas e dos reitores do Sistema ACAFE.

Na ocasião a diretoria da ADESSC criticou a falta de debate sobre o assunto e convenceu os participantes a aprovar o reconhecimento das universidades do Sistema ACAFE como instituições públicas (ALESC, 2008).

A proposta desse Projeto de Lei que pretende regulamentar o repasse de recursos públicos para as instituições comunitárias de ensino superior foi reapresentada, com grande pompa e circunstância, no *Seminário sobre o Sistema ACAFE e as Universidades Comunitárias*, realizado em 29 de outubro de 2009, na ALESC, em Florianópolis. Na ocasião, novamente a diretoria da ADESSC se pronunciou criticamente à proposta pelo fato de a mesma não garantir o caráter público das IES do Sistema ACAFE, não prever a democratização das instituições, não estabelecer o respeito às liberdades sindicais e não criar salva-

guardas ao emprego dos professores (DOCENTE NA LUTA, 2010).

Desde então os propositores da proposta alargaram o arco de apoio, incluindo os setores religiosos, os quais passaram a defender o mesmo projeto, porém denominado agora como Projeto de Lei das ICES, PL 7639/2010 – apresentado à Câmara dos Deputados pela Deputada Federal Maria do Rosário (PT-RS).

O PL 7639/2010 dispõe “[...] sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES –, disciplina o termo de parceria e dá outras providências” (UCZAI, 2011, p. 1).

O termo de parceria tem o objetivo de estabelecer vínculos de cooperação entre o poder público e essas instituições.

Conforme o Relatório do deputado Pedro Uczai, encaminhado para votação na Comissão de Educação e Cultura:

A instituição será credenciada como comunitária pelo Ministério da Educação, uma vez atendidos diversos requisitos. Dentre eles, o projeto destaca: estar constituída na forma de associação ou fundação com personalidade jurídica de direito privado, inclusive se instituída pelo poder público; seu patrimônio ser pertencente à entidade da sociedade civil ou poder público; não ter fins lucrativos; não distribuir parcela de seu patrimônio e de suas rendas; aplicar seus recursos institucionais no país; manter escrituração transparente de receitas e despesas; destinar seu patrimônio a instituição pública ou congênera, em caso de extinção; adotar prática de gestão que impeça privilégios, benefícios ou vantagens pessoais; constituir conselho fiscal; prestar contas transparentemente; promover participação dos docentes, técnico-administrativos e discentes nos órgãos colegiados deliberativos (UCZAI, 2011, p. 1-02).

Ainda segundo Uczai (2011, p. 2), com relação ao termo de parceria previsto, ele “[...] pressupõe compromissos, metas e avaliação de desempenho. Há previsão de amplo e diversificado elenco de instâncias de controle para a boa execução da parceria”. Entre as



prerrogativas das ICES, ela:

[...] poderá ter acesso a editais de órgãos governamentais de fomento direcionados às instituições públicas; receber recursos orçamentários do poder público para atividades de interesse público; ter direito de apresentar proposta de prestação de serviço público; ser alternativa na prestação de serviço público quando o Estado não o fizer; oferecerem, em conjunto com órgãos estatais, serviços de interesse público (UCZAI, 2011, p. 2).

Em referência às IES, instituídas pelo poder público municipal, o Projeto também dispõe no seu art. 12 (2010, p. 7), que: “Fica assegurada às instituições comunitárias de educação superior vinculadas a [*sic*] sistema estadual de educação a permanência desse vínculo”.

O PL foi aprovado na Comissão de Trabalho, Administração e Serviços Públicos (CTAP) da Câmara dos Deputados, em 15 de junho de 2011, onde recebeu parecer favorável, acolhendo a emenda do relator que acrescenta no inciso IV do art. 3º, o adjetivo “acadêmicos” aos órgãos colegiados deliberativos, em que as instituições devem assegurar a representação de docentes, estudantes e técnico-administrativos. Da mesma forma foi aprovado pela Comissão de Educação e Cultura, onde recebeu uma emenda de proteção ao Sistema ACAFE, segundo o Deputado Pedro Uczai, que foi o relator do projeto. O objetivo foi garantir que a arrecadação de imposto de renda e proventos de qualquer natureza, incidente na fonte sobre rendimentos por elas pagos, permanecessem no Estado ou no município.

A emenda estabelece que:

Art. 14. As fundações de ensino criadas por lei estadual ou municipal e existentes em 5 de outubro de 1988, de que trata o artigo 242 da Constituição Federal (CF), são consideradas mantidas pelos respectivos entes instituidores para os fins do art. 157, I e do art. 158, I, da Constituição Federal, independentemente da proporção de recursos provenientes dos entes federados mantenedores destas instituições” (UCZAI, 2011, p. 4).

Na Comissão de Finanças o projeto não recebeu nenhuma emenda e foi aprovado por unanimidade, seguindo o parecer do relator Deputado Cláudio Puty (PT-PA) de que a matéria não implicaria em aumento ou diminuição da despesa pública, não cabendo, neste caso, o pronunciamento da comissão quanto à sua adequação financeira ou orçamentária (PUTY, 2011).

No mês de maio de 2012, o PL em questão seguiu para a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), onde foi designado relator o Deputado Luiz Noé do Partido Socialista do Rio Grande do Sul (PSB-RS). No período regimental não foram apresentadas emendas.

A Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) aprovou, em 20 de novembro de 2012, em caráter conclusivo, o Projeto de Lei 7.639/10, que regulamenta o funcionamento das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES).

O relator na CCJ, deputado Luiz Noé (PSB-RS), considerou que o projeto está de acordo com a Constituição Federal, com exceção de dois artigos da proposta – o 6º, que previa a perda de qualificação das universidades comunitárias apenas a pedido da própria instituição ou por decisão judicial, e o 14º, que estipulava o prazo de 30 dias para que o Executivo regulamente a nova lei.

Com relação ao artigo 6º, Noé (2012, p. 1) argumentou que a possibilidade de revisão por processo administrativo constitui atividade típica da gestão pública. “É inviável, pois, sua restrição, sob pena de violação do princípio constitucional da separação dos Poderes”. Quanto à imposição de prazo para o Executivo, Noé classificou o dispositivo como inconstitucional.

Todas as mudanças sugeridas pelo relator foram acatadas pela Comissão que ignorou as manifestações contra o projeto. Como não houve recurso para que fosse analisado pelo Plenário da Câmara, o texto seguiu para análise do Senado.

A diretoria da ADESSC havia comunicado aos membros da CCJ que o projeto aprovado pelos parlamentares é privatizante e inconstitucional, pois ao regulamentar as instituições públicas que foram classificadas como comunitárias ao lado de instituições privadas, ele

incorre em vício de origem, pois nesse caso a iniciativa do Projeto de Lei é exclusiva da presidência da República. “Só o Poder Executivo poderia ter mandado o PL, pois em matérias que envolvem o patrimônio público a iniciativa é exclusiva do Poder Executivo (Art. 61, da CF/1988)”, afirmou a diretoria da ADESSC (ADESSC, 2012).

Conforme dados veiculados pelo Jornal do Senado (2013), onde foi renumerado como PLC n. 1, de 2013, o Projeto de Lei obteve parecer favorável do relator – o senador Paulo Bauer (PSDB/SC) – e foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Esporte. Em seguida, na Comissão de Constituição e Justiça, o projeto obteve novo parecer favorável do relator, senador Luiz Henrique da Silveira (PMDB/SC) e foi aprovado por unanimidade na sessão de 9 de outubro de 2013. Como o texto da Câmara não teve alterações o PL foi remetido à sanção da presidente Dilma Rousseff.



# ANÁLISE CRÍTICA DA LEI DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE ENSINO SUPERIOR

A campanha dos reitores para enquadrar as instituições do Sistema Catarinense de Fundações Educacionais (Sistema ACAFE<sup>1</sup>) como instituições “comunitárias” caminha na contramão do caráter público dessas instituições, conforme definido na própria Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como será visto adiante.

Com a aprovação do PL 7639/2010, estará sendo quebrado o caráter incontestavelmente público dessas instituições educacionais, pois foram instituídas pelo poder público municipal. Ocorrerá uma junção com as instituições educacionais privadas (comunitárias, confessionais e filantrópicas), as quais já estão classificadas corretamente como instituições privadas na LDB (art. 20), juntamente com as privadas lucrativas, pois foram constituídas por instituições ou pessoas jurídicas de direito privado, pertencentes ao mundo da sociedade civil.<sup>2</sup>

## **As ambiguidades em torno do conceito de comunitárias**

De saída, evidencia-se na redação deste projeto de lei uma confusão conceitual, pois o mesmo inicia dizendo que comunitárias são

---

<sup>1</sup> O Sistema ACAFE, associação de direito privado, criada em 1974, é composto por 16 instituições de ensino superior. Destas, 15 são mantidas por fundações municipais, instituídas pelo poder público municipal e uma é mantida por fundação estadual, instituída pelo poder público estadual para manter a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que é pública e gratuita e conta com um aporte de 2,4 % do orçamento estadual previsto legalmente para a sua manutenção.

<sup>2</sup> O Projeto da Deputada Federal Maria do Rosário (PT-RS) foi apresentado com base em formulação e a pedido das seguintes entidades: Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (ABRUC); Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG); Associação Catarinense de Fundações Educacionais (ACAFE); Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC); Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (ABIEE) (cf. informações do conteúdo e tramitação disponíveis em: <[www.camara.gov.br/internet//sileg](http://www.camara.gov.br/internet//sileg)>. Acesso em: 29 ago. 2012).

as instituições da sociedade civil e, em seguida, considera que as instituições criadas pelo poder público também são comunitárias. A lógica do constituinte em 1988 foi considerar claramente a distinção entre público e privado, conceituando comunitárias como instituições privadas, criadas pela sociedade civil ou pela comunidade.

A abordagem do conceito de instituições comunitárias demanda cautela, visto que uma interpretação teórica sobre o conceito de comunidade, tanto para os clássicos, como para os contemporâneos, tem significado variável e traz ambivalências.

Sobre o conceito de comunitário, Wanderley (2011, p. 22) assevera que “[...] há uma grande inconsistência no seu uso, mesmo sabendo que não vamos encontrá-la na realidade em sua inteireza e segundo a intenção dos estudiosos”.

Na verdade, a defesa da identidade comunitária – que vem sendo propalada por algumas IES nos últimos anos – apresenta como objetivo tentar criar um diferencial com os concorrentes empresariais e receber financiamento público sem entregar o controle da gestão dos recursos e continuar mantendo o controle ideológico dos conteúdos de ensino, pesquisa e extensão.

O uso do conceito do que é instituição comunitária vem demandando um esforço organizado dos intelectuais orgânicos das classes dominantes para conseguir justificar o injustificável: enfraquecer a presença do Estado na educação pública e gratuita, lugar construído nos embates pela democracia e pelos direitos universais, ampliando assim o ensino privado na sociedade civil.

Segundo Siewerdt (2010), o fato é que o termo “comunitário” tem obtido cada vez mais a aceitação da sociedade. Tanto é que a LDB 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 instituídas 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” (LEI 9.394, 1996).

Mais tarde a Lei Federal n. 11.183, de 5 de outubro de 2005, al-

teraria essa 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” (LEI 11.183, 2005, p. 1).

Note-se que ao texto original seria acrescentada a possibilidade da existência legal de cooperativas de pais. Finalmente, a Lei 12.020, de 27 de agosto de 2009, alteraria mais uma vez esse artigo e seu respectivo inciso para a forma que está hoje 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” (LEI 12.020, 2009, p. 1).

Agora, o atual projeto de lei alarga o conceito, pois inclui instituições da sociedade civil, constituídas na forma de associações e fundações de direito privado, inclusive as estabelecidas pelo poder público, além de abrir brecha para a participação de grupos econômicos. Ressalta-se aqui que há inúmeras fundações de direito privado a serviço de organizações empresariais, como a Fundação Roberto Marinho, da Rede Globo e a Fundação Bradesco do Banco Brasileiro de Descontos (Bradesco).

Tais instituições, nada comunitárias, aumentam a lucratividade desses empresários, pois além de receberem isenções fiscais, as ações dessas organizações se transformam em *marketing* social da empresa. As ditas fundações de “apoio” que progridem nas Universidades Federais também poderão receber esses recursos. Essas fundações foram respaldadas legalmente pelo presidente Lula, ao assinar o Decreto 7.423, em 31 de dezembro de 2010, no último dia de mandato. Reafirmou-se, dessa forma, o papel das fundações como gestoras de projetos dentro das Universidades Federais.

A mudança da LDB, que foi alvo de intenso debate nacional, era um dos objetivos da Lei das Comunitárias na sua versão inicial que tentava mudar a classificação das categorias administrativas

das instituições de ensino superior. Isso é inaceitável, pois a atual classificação das instituições universitárias em públicas (instituídas pelo poder público) e privadas (instituídas por pessoas jurídicas ou físicas da sociedade civil sem fins lucrativos e com fins lucrativos, entre elas as particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas) seria substituída por uma nova classificação. Existiriam as públicas, instituídas pelo poder público; as comunitárias – instituições de direito privado, criadas pelo poder público e pela sociedade civil na forma de associação e fundação e as privadas, as quais abarcariam as particulares, as confessionais e as filantrópicas (BONALUME et al., 2008).

A proposta estava de acordo com o discurso de que as “comunitárias” seriam parte do chamado “terceiro setor”, não pertencentes nem ao Estado nem aos empresários da educação, corroborando as teses que preconizam o Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital (NETTO, 1993).

Ao enviar o Projeto de Lei ao Congresso Nacional, essa disposição expressa foi retirada do texto para evitar a polêmica com a LDB, que é a lei principal, bem como para agregar o apoio das Igrejas. Já que a classificação da LDB por ora continua a mesma e o que muda é o conceito de comunitárias; nesse sentido favorece-se à interpretação de que as IES públicas municipais e estaduais, constituídas na forma de fundação pública de direito privado, sendo abarcadas pela lei como comunitárias, estariam classificadas como privadas.

Tomando como base o que consta na LDB (Lei n. 9394/1996) – a qual foi o resultado de intensos debates ocorridos por ocasião da Constituinte de 1988, tendo como linha mestra a defesa do ensino público e gratuito em todos os níveis e a educação como direito de todos e dever do Estado – considera-se essa nova classificação um retrocesso.

O discurso da campanha da ACAFE diz que um dos objetivos da Lei das “Comunitárias”: “[...] é considerar as comunitárias como públicas não estatais” e que “[...] as comunitárias continuarão sendo geridas por quem as criou: as comunidades” (ABRUC, COMUNG, ACAFE, ANEC, ABIEE, 2010, p. 4).



No caso específico do Sistema ACAFE, todas as fundações são parte da administração indireta do Estado ou do Município que as criou. Não cabe aqui, portanto, o nebuloso conceito de público não estatal, usado como uma forma elegante de defender a privatização dos serviços públicos.

### **A democracia em falta nas IES comunitárias**

Quanto à gestão da maioria das IES comunitárias, estas foram assumidas por setores vinculados às oligarquias locais que apoiaram a ditadura militar, as quais há décadas vêm marginalizando a participação da comunidade na escolha dos dirigentes e na gestão da universidade. Aliás, há um silêncio rotundo dos defensores do projeto e dos parlamentares quanto à exigência de eleições diretas para os cargos dirigentes das IES.

Esse desapeço pela democracia é explicável sociologicamente. Para Fernandes (1981), o desenvolvimento capitalista brasileiro associa-se à dependência externa, ao subdesenvolvimento das forças produtivas e às formas autocráticas do poder político. O fechamento do circuito político à participação das classes subalternas elimina a única fonte de energia que poderia forçar as burguesias dependentes a tomar atitudes mais radicais. Por isso, na era atual do imperialismo as burguesias dependentes não têm como romper o círculo vicioso do subdesenvolvimento. Como lembra Fernandes, a burguesia tem medo de fortalecer o espaço público e ter de abrir mão de seus privilégios de classe. Por isso, a ‘apatia das massas’ é um produto político secretado pela sociedade capitalista e manipulado deliberadamente pelas classes dirigentes (FERNANDES, 1981).

Como a maioria dos dirigentes das fundações educacionais – com raras exceções, onde houve avanços democratizantes pela luta do movimento estudantil – cumpriram com o papel de intelectuais orgânicos dessa burguesia, agarram-se com unhas e dentes ao controle autocrático dessas instituições, impedindo mesmo a aplicação da legislação derivada do período de redemocratização do País, a partir de 1988.

Com isso, os avanços democratizantes da LDB ficaram bloqueados na maior parte dessas IES, sendo que seus métodos de escolha ainda reproduzem os métodos da ditadura civil-militar instaurada em 1964.

A promessa dos reitores da ACADE, de que cumprirão com as exigências de transparência administrativa, a partir da aprovação do PL 7.639/2010, é bastante questionável diante da falta de eleições democráticas para a escolha dos dirigentes, bem como dos representantes dos órgãos colegiados previstos na LDB.

No Sistema ACADE há uma clara desobediência ao princípio da gestão democrática do ensino na maioria das instituições, cujos dirigentes mantêm laços históricos com as oligarquias locais. A previsão das eleições diretas, contida no art. 169, Cap. I, da Constituição Estadual de Santa Catarina, é transgredida pela maioria das administrações universitárias, com raras exceções. Nestas são adotadas uma das duas formas de escolha dos dirigentes da instituição: majoritária (todos os votos da comunidade universitária têm o mesmo peso) e proporcional (cada categoria tem um peso definido no estatuto da IES). Na Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (UNESC) é majoritário; na FURB é proporcional; na Universidade da Região de Joinville (Univille) é proporcional; no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI) é proporcional; na Universidade Comunitária de Chapecó (UNOCHAPECÓ) é proporcional e na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) é proporcional. Em todas essas universidades o movimento estudantil e docente conquistou, à base de muita luta, a democratização dessas instituições. No restante predomina a escolha em colegiados autocráticos, controlados pelos reitores ou interventores. A Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), por exemplo, acabou com as eleições diretas depois da intervenção judicial em 2009, solicitada pelo prefeito Renato Oliveira do PP. É muito raro que existam chapas disputando as eleições.

Excetuam-se, ainda, desse processo autocrático as instituições públicas de direito público, como a FURB e a UDESC, onde os professores e funcionários são estatutários e possuem estabilidade no emprego e ocorre disputa nas eleições. Nas demais instituições, que não possuem eleições diretas majoritárias ou proporcionais, o fato de os

professores não terem estabilidade serve como bloqueio às disputas. Sendo assim, as eleições nos colegiados autocráticos geralmente têm apenas uma opção, ou seja, o continuísmo dos mesmos grupos no poder por décadas. Quando algum dirigente sai é porque já negociou algum posto nos órgãos educacionais do Estado, na direção da ACAFE, ou no Conselho Estadual de Educação (CEE).

### **Verbas públicas para instituições privadas: a polêmica central**

Um dos objetivos do PL 7.639/2010 é que o governo federal repasse verbas públicas para a compra de vagas nas “comunitárias”, em vez de expandir a rede federal de universidades públicas como é o clamor dos estudantes em todo o Estado. É bom lembrar, no entanto, que parte da crise vivenciada pelas IES do Sistema ACAFE, desde o ano de 2005, deve-se à concorrência com a expansão do setor privado em Santa Catarina que, ao oferecerem cursos com mensalidades bastante abaixo do que é cobrado no Sistema ACAFE, conseguiram atrair parte da clientela das fundações.

A educação virou uma mercadoria, que nos últimos anos passou a ser negociada na bolsa de valores, aceitando inclusive capital internacional, cujos lucros são alavancados pela renúncia fiscal oferecida pelo governo federal por intermédio do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

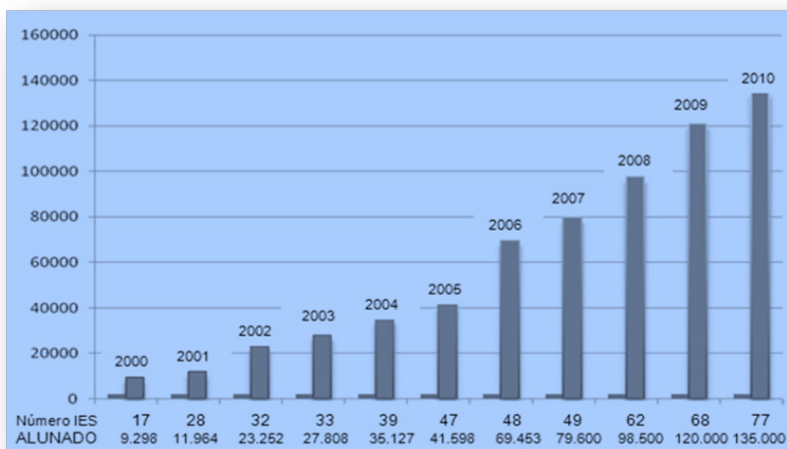
Grupos empresariais vêm aportando em terras catarinenses, como a Universidade Anhanguera de São Paulo, a qual comprou em 2011 a Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN), por 510 milhões de reais e várias outras instituições privadas de ensino. Tal episódio resultou na maior demissão em massa ocorrida em 2011, atingindo um total de 1.497 docentes dispensados em todo o País e Santa Catarina. Esse fato lamentável levou à substituição dos mais qualificados (mestres e doutores) por profissionais com menor qualificação (especialistas e graduados), a fim de baratear custos das folhas de pagamento (ANDES, 2012). Também chegou o grupo privado Kroton Educacional, de Minas Gerais, cujo bloco de controle conta com a participação internacional da empresa de investimentos *Advent International Cor-*

poration, que comprou em 2012 a Associação Educacional Leonardo da Vinci (Uniasselvi), por 510 milhões de reais (BENETTI, 2012).

Essa ofensiva empresarial está em conformidade com a trajetória histórica que mostra uma crescente participação dos empresários no ensino superior do Brasil. Enquanto em 1970, a proporção de matriculados nas instituições de ensino superior públicas era de 60% contra 40% das privadas; hoje ocorre uma inversão desses percentuais, sendo que 25% dos alunos estão matriculados nas instituições públicas e 75% nas privadas. Em resumo, a política de expansão do governo por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) para as federais aumentou as vagas sem garantia de qualidade e ao mesmo tempo, ocorreu a maior expansão da história do País no setor privado, que para tanto contou com o apoio do governo com o auxílio do PROUNI.

A expansão do ensino superior privado em Santa Catarina pode ser verificada no **Gráfico 2**, que mostra o número de IES privadas e a quantidade de número de alunos entre 2000 e 2010.

**Gráfico 2** – Crescimento do Ensino Superior Particular em SC



Fonte: AMPESC, 2010.

Em 2010, de acordo com o Censo de Educação Superior do Ministério da Educação, das cerca de 3.12 milhões de vagas oferecidas ao ensino superior, aproximadamente 445 mil faziam parte das instituições públicas federais, estaduais e municipais; enquanto 2.67 milhões pertenciam ao setor privado. Das vagas abertas pelas IES privadas, mais da metade – algo em torno de 1.49 milhões – não foram preenchidas; enquanto o ensino público teve 90% de aproveitamento das vagas.

O que esses dados demonstram é que o governo federal precisa investir ainda mais na ampliação da rede federal de ensino para incluir a juventude na universidade com acesso a um ensino de qualidade. Para isso é importante aumentar os recursos públicos para a educação pública, apoiando a campanha dos movimentos sociais que estão pressionando o Congresso Nacional pela aprovação da destinação de 10% do PIB para a educação pública no Plano Nacional de Educação (PNE). O último projeto de lei, que previa 7%, foi vetado por Fernando Henrique Cardoso, e o veto foi mantido por Luiz Ignácio Lula da Silva.

Nas discussões do novo Plano Nacional da Educação para 2011-2020 (PNE-PL 8.035/10), a Câmara dos Deputados aprovou, em 26 de junho, a destinação de 7% até os próximos cinco anos e a destinação deverá ser de 10% ao final da vigência do novo Plano Nacional de Educação. Atualmente, União, Estados e Municípios aplicam juntos, em torno de 5%<sup>3</sup> do PIB em educação. Diante disso, a preocupação continua, pois o Projeto apresenta problemas, visto que além de prever que os 10% do PIB só precisarão ser alcançados em 2023, o PNE não vincula a aplicação dos recursos exclusivamente à educação pública. Outro ponto criticado pelas entidades que fazem a campanha “10% do PIB para a educação, já!” é que o projeto de lei aprovado na Câmara não especifica quais são exatamente as despesas que serão contabilizadas para atingir os 10% do PIB, razão pela qual se pode repetir o ocorrido na área da saúde, onde os governos costumavam incluir despesas não propriamente ligadas diretamente a essa área social. Apesar de tudo, a proposta, que foi criticada como inviável por setores governistas, foi encaminhada em seguida ao Senado Federal onde está em tramitação (ANDES, 2012).

<sup>3</sup> Segundo Castro (2007), no período 2003 a 2007 os gastos em manutenção e desenvolvimento do ensino do País foram de cerca de 4%.

O que se defende é o aproveitamento das instalações das universidades do Sistema ACADEMIA. Afinal, toda essa estrutura foi construída com recursos públicos – inclusive às relacionadas ao quadro docente – para a expansão do ensino público, sempre por intermédio da incorporação pelo Estado e pela União, e não por meio de uma lei que preconiza uma parceria, a qual não garantirá nenhuma mudança na gestão administrativa dessas instituições.

É com esse propósito que se apoia a luta pela federalização da FURB, que está amparada constitucionalmente no art. 241 da Constituição Federal de 1988, que reza: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios disciplinarão por meio de lei os consórcios públicos e os convênios de cooperação entre os entes federados, autorizando a gestão associada de serviços públicos, bem como a transferência total ou parcial de encargos, serviços, pessoal e bens essenciais à continuidade dos serviços transferidos”.

Verifica-se, portanto, por intermédio dessa previsão legal, que o caminho mais curto para a encampação do Sistema ACADEMIA pela União ou pelo Estado passa pela transformação de todas as IES em fundações públicas de direito público e a conversão do regime de trabalho celetista para estatutário, como é a luta dos professores do Centro Universitário Municipal de São José (USJ).

Assim, não haverá nenhum prejuízo para os professores que temem a perda do emprego, caso haja a federalização, pois passando à condição de servidores públicos municipais poderão ser cedidos ao poder público estadual ou federal. Além disso, a permanência no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) não garante o emprego de ninguém nas IES fundacionais.

No mesmo sentido, em outubro de 2005, o assessor jurídico da Secretaria Regional Sul do ANDES-SN emitiu parecer, em defesa da hipótese da cessão, baseando-se na Lei n. 8.290, de 19 de dezembro de 1991. No seu art. 22, esta Lei dispõe que “[...] o servidor poderá ser cedido para ter exercício em outro órgão ou entidade dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas seguintes hipóteses: I – para exercício de cargo em comissão ou função

de confiança; II – em casos previstos em leis específicas” (COMITÊ FURB FEDERAL, 2007, p. 30).

De acordo com Vicente (1980), os serviços públicos, que se apresentavam secundariamente na etapa do capitalismo concorrencial, aparecem ligados à valorização do capital na etapa do capitalismo monopolista. No interior da reprodução ampliada do capital, da baixa tendencial das taxas de lucro e do capitalismo internacional, o Estado intervém de novo para retomar as taxas de lucro, colocando-se no centro da luta de classes: É preciso reduzir os gastos salariais aumentando a mais-valia relativa, intensificando o trabalho e criando novos processos de qualificação-desqualificação da força de trabalho.

Com efeito, a ampliação da mais-valia absoluta e relativa é uma característica do modo de produção capitalista que tem de adequar o sistema educacional a esse objetivo. Nesse caso, entra em cena a universidade empresarial, as políticas de “inovação tecnológica”, a ampliação do ensino técnico e profissionalizante, programas de parceria com o empresariado na educação, como o PROUNI e o Programa Nacional de Educação Tecnológica (PRONATEC), que comprará vagas em instituições privadas de ensino profissional de “credibilidade reconhecida”, onde não há rede federal de ensino tecnológico.

A concepção de educação superior se transforma em educação terciária conforme as orientações do Banco Mundial para a educação, reivindicando o aprofundamento da diversificação das instituições de ensino superior, dos cursos e de suas fontes de pagamento, numa verdadeira continuidade da reforma educacional do ensino superior com base no modelo anglo-saxônico.

O significado desta dita política neoliberal é a saber: “valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos” (SAVIANI, 2010, p. 87).

Indo nessa direção, os defensores do projeto das comunitárias alegam que essas IES teriam um custo professor/aluno abaixo das IES públicas, sendo vantajoso para o governo federal, comprar vagas

nessas instituições e estabelecer parcerias.

O estudo citado no PL diz que o custo da maior “comunitária” do Estado, a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), é de 60% do custo da UFSC (SOUTO, 2006).

O argumento é falacioso, pois não mostra que nas IES públicas o professor tem grande parte de sua carga horária voltada para pesquisa e extensão, enquanto nessas IES “comunitárias” a maior parte dos professores são empregados como horistas, ou seja, um contrato precarizado, exclusivamente para dar aulas, sem pesquisa e extensão. É esse diferencial que faz com que 90% da pesquisa produzida no Brasil seja realizada pelas IES públicas (HILU; GISI, 2011).

Um estudo do Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Sócio-Econômicas (DIEESE), encomendado pelo ANDES, mostrou que no ano 2009, nas IES privadas – que inclui as comunitárias, as confessionais e as particulares – haviam 2.069 instituições, nas quais trabalhavam 217.840 professores. Destes, 46.894 mantinham uma jornada de trabalho integral, 55.574, uma jornada parcial e 115.372 eram horistas (DIEESE/ANDES-SN, 2011). Já quanto às IES públicas federais, estaduais e municipais, havia 245 instituições, nas quais trabalhavam 122.977 professores, dos quais 97.069 eram em tempo integral, 17.485 em tempo parcial e 8.423 eram horistas. Nas federais e estaduais constatou-se o predomínio do regime de dedicação integral, enquanto nas municipais predominava o regime horista. Nas 67 instituições municipais de ensino superior trabalhavam 7.604 professores, dos quais 1.409 eram em tempo integral, 1.562 em tempo parcial e 4.633 eram horistas.

Como resposta à política privatizante há uma mobilização social pela implantação de um curso de Medicina gratuito na UFFS, em Chapecó. Em várias cidades do interior proliferam pedidos para a implantação de novos campi da Universidade Federal ou da Estadual. Em Santa Catarina, por exemplo, em vez de atender a reivindicação da comunidade pela federalização da FURB, o ex-ministro da Educação, Fernando Haddad, avisou em agosto de 2011 que essa solução estaria descartada, tendo em vista problemas de passivo trabalhista e que a hipótese em



estudos pelo Ministério seria a instalação de um campus da UFSC em Blumenau ou a compra de vagas nesse tipo de instituição, como estabelecido pelo projeto de lei – que teve apoio do MEC e do Ministério da Justiça – desde a gestão de Tarso Genro (HADDAD, 2012).

Diante da negativa do governo federal em assumir a FURB, desenvolveram-se negociações com o MEC para levar o ensino público e gratuito a Blumenau. O reitor da FURB, professor João Natel Pollonio Machado, e a reitora da UFSC, professora Roselane Neckel, reuniram-se em Florianópolis para definir o acordo de cooperação entre as duas Instituições. Segundo Machado (2012, p. 1), esse é mais um passo para o estabelecimento da parceria entre as duas universidades: “Queremos avançar no diálogo para encontrar uma fórmula que atenda ao anseio das duas instituições”.

Para Neckel (2012), a proposição de parceira deve necessariamente ter o amparo da legalidade. Entende-se que a UFSC possui autonomia para suas decisões, mas que não possui soberania para fazer o que quer. Afirmou ainda que: “Todas as decisões tomadas devem ser aprovadas nos Conselhos Universitários” (NECKEL, 2012, p. 1)

A resposta do Ministério da Educação, em agosto de 2012, aos membros do movimento pela federalização, não contemplou a reivindicação de federalizar a estrutura da FURB; delegando para a UFSC a decisão de criar um novo campus em Blumenau. Diante da insensibilidade e irracionalidade das autoridades federais, o movimento continua a luta histórica pela federalização que remonta às mobilizações estudantis, ocorridas em 1953, reivindicando a formação de Universidades Federais em Santa Catarina (DOCENTE NA LUTA, 2012).

Quanto aos recursos públicos, entende-se que eles devem ser dirigidos exclusivamente para aplicação nas instituições públicas. A Constituição Federal definiu no art. 211 – o qual trata da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal – que:

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades

educacionais e um padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988, p. 97).

Essa disposição constitucional está de acordo com a lógica do art. 205, o qual definiu que:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 95).

Melhor dizendo, sendo dever do Estado, definiu-se a atribuição da União, dos Estados e Municípios. A pressão exercida pelos setores privados, porém, conquistou o direito de oferta de ensino, no art. 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988, p. 96).

Por outro lado, quanto aos recursos públicos, houve um arranque do fundo público pelas instituições privadas não lucrativas. No art. 212 definiu-se o percentual que cada ente aplicaria anualmente na educação (União: 18%; Estados, Distrito Federal e Municípios: 25%).

Há limitações legais, isso porque apesar de a Constituição Federal, em seu art. 213, inciso I, dizer que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, ela prevê a possibilidade de destinação desses recursos para escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em Lei como as que: “[...] comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação” (BRASIL, 1988, p.97).

Ainda no art. 213, parágrafo 1º, a Constituição estabelece ainda que os “[...] Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o Ensino Fundamental e médio [...]” somente “[...] quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando” (BRASIL, 1988, p. 98).

O fato é que, na continuidade do mesmo texto da Carta Magna, obriga-se o ‘poder público’ a investir prioritariamente na expansão de sua rede, na localidade onde há déficit de vagas. Quanto ao ensino superior, nesse mesmo artigo, a CF ainda determina no parágrafo 2º que: “As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio do Poder Público” (BRASIL, 1988, p. 98).

Não houve nenhuma referência a universidades no *caput* do artigo e quanto ao ensino universitário, falou-se apenas em pesquisa e extensão.

Não há, portanto, nenhuma disposição expressa voltada ao ensino universitário e, mesmo assim, considerando-se que é prioritária a expansão da rede pública, o dispositivo no PL da Lei das Comunitárias, a qual propugna pela compra de vagas, poderia ser considerado inconstitucional pelos juristas e pelo Supremo Tribunal Federal, pois vem atender unicamente à grande crise que as IES da área privada, inclusive aquelas chamadas “comunitárias”, vêm atravessando devido ao fato de que há 1,49 milhões de vagas ociosas nessas instituições, de acordo com o Censo da Educação Superior do MEC/2010.

Parte dessa crise foi resolvida pelo governo ao criar o PROUNI, instituído em 2005, pelo governo Silva, que oferece bolsas integrais (100%) ou parciais (25% a 50%) e bolsa permanência (300 reais ao mês) na rede privada com ou sem fins lucrativos, mediante os seguintes incentivos: renúncia fiscal do Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Programa de Integração Social (PIS). O restante das mensalidades pode ser financiado pelo Fundo de Financiamento do Estudante de Ensino Superior (FIES), administrado pela Caixa Econômica Federal (CEF). O Programa atende com bolsa integral a alunos que vêm da escola pública, fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e possuem renda per capita familiar até um salário mínimo e meio. Os alunos com renda até três salários mínimos têm direito a bolsas parciais.

Nos três primeiros anos esse programa atendeu a 400 mil jovens no Brasil e a 10,8 mil em Santa Catarina. Até o primeiro semestre de

2010, 704 mil estudantes receberam a bolsa em âmbito nacional, sendo que 70% foram contemplados com bolsa integral.

Quanto ao FIES, ele resulta também do elevado grau de privatização do ensino superior brasileiro. Sabe-se que em 2008, foram selecionados 50 mil estudantes em um total de 60 mil inscritos. Cerca de 506 mil estudantes estavam inscritos no programa, envolvendo 1.459 instituições com investimentos de R\$ 4,6 bilhões por parte da CEF.

Devido aos baixos salários no País, cresce a inadimplência tanto com as mensalidades como com o FIES. O seu antecessor, o Crédito Educativo (CREDOC), já havia falido devido à inadimplência de 80% dos contratos. O FIES tentou resolver esse problema financiando apenas parte da mensalidade e exigindo fiador, porém a inadimplência estava entre 15 a 20% em 2008. Dessa forma, a CEF passou a estudar a renegociação da dívida. Parte das instituições privadas financia o restante das mensalidades do FIES, o que faz aumentar as chances de inadimplência no futuro, pois o jovem formando terá dois empréstimos a pagar, isso se conseguir emprego. Já que, inevitavelmente, o poder público acabará arcando com a inadimplência, a pergunta que fica, segundo alguns pesquisadores, é se não seria melhor utilizar os recursos do saco sem fundo do FIES para ampliar a rede pública de ensino (PINTO, 2011).

Além de aumentar os percentuais de investimento do setor público na educação por todos os entes federados, Pinto (2011) também defende que uma parte do lucro das estatais, como a do Banco do Brasil (BB) e da CEF, seja utilizado na ampliação e melhoria da infraestrutura dos sistemas públicos de ensino. Como é possível verificar, a política governamental para a educação se traduz em um maior apoio público ao setor privado, o qual é convenientemente retratado como uma proliferação dos direitos civis e democráticos à massa popular, ao mesmo tempo em que se enchem os cofres dos empresários (HARVEY, 2012).

A conclusão a qual se chega é a de que O PL das Comunitárias, ao prever recursos públicos para os concorrentes privados não lucrativos, fará com que as fundações públicas tenham menos recursos pú-

blicos para equacionar sua crise em um cenário, no qual é evidente o avanço da oligopolização da educação superior privada.

É um retrocesso deixar de ampliar o ensino público e gratuito, reconhecidamente de maior qualidade e responsável por cerca de 90% da pesquisa em ciência e tecnologia no Brasil para, em contrapartida, transferir as verbas públicas a grupos privados, os quais: praticam um ensino de qualidade duvidosa, precarizam os contratos de trabalho dos docentes – que costumam enfrentar alta rotatividade de emprego. Além disso, tais grupos pagam baixos salários, usam de práticas autoritárias de gestão e não investem quase nada em pesquisa e extensão.

### **Laicidade x Confessionalidade**

Outro aspecto crítico do PL das Comunitárias é que ele atinge o caráter laico do ensino e a separação entre Estado e Igreja – uma conquista da Revolução Francesa de 1789 – consagrada pela modernidade. Os iluministas mais avançados, entre eles Condorcet, defendiam que somente uma pedagogia comprometida em levar o conhecimento a todos os seres humanos, independentemente de seu país e religião, poderia assegurar a vitória universal e o exercício efetivo dos direitos políticos e sociais, conquistados pelas revoluções burguesas e fixados nas leis (PIOZZI, 2009).

Nesse sentido destinar recursos públicos para instituições religiosas entra em conflito com esse princípio republicano. Sabe-se que os religiosos tiveram presença marcante no ensino brasileiro. Isso se deu desde os jesuítas dos tempos do Brasil Colônia – que educavam alguns poucos privilegiados para gerir os negócios e a vida social. Exerceram, portanto, um papel fundamental no ensino voltado à defesa dos valores das classes dominantes. Quanto ao trabalho braçal, concebido como “embrutecedor”, era tido pelos padres jesuítas como uma tarefa que “Deus havia reservado a uma parcela da população que, expiando assim os seus pecados, teria o reino dos céus garantido” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 47).

É necessário lembrar que o Plano Nacional de Alfabetização

(PNA), implantado durante o governo de João Goulart (1961-1964) – baseado no método Paulo Freire, nosso patrono da educação – foi extinto pela ditadura no ano de 1965. A perspectiva crítica e libertadora do projeto aparecia então como uma ameaça às classes dominantes. Em seu lugar foi implantada, em 1966, a Cruzada ABC ou Cruzada de Ação Básica Cristã, com o intuito de neutralizar a influência das Ligas Camponesas no Nordeste. A Cruzada ABC surgiu por recomendação da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) junto à USAID, estando articulada com a doutrina da interdependência, direcionando-se principalmente ao Nordeste, com o objetivo de neutralizar programas governamentais anteriores. Comportava financiamentos da USAID, da fundação norte-americana Agnes Erskine e também de doações feitas pelo Bradesco, por igrejas evangélicas da Alemanha e Holanda, além da Fundação Reynold Tobacco Company (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Posteriormente, na década de 1970, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), utilizado como instrumento de controle das classes subalternas

Retomando a questão sobre a influência da religião no ensino, segundo Cunha (2011), o conflito entre ciência e religião é notório nos embates entre os confessionalistas e os laicistas no que tange à presença do Ensino Religioso na grade curricular; ao aborto e à origem da vida. Há um conflito claro entre ciência e religião se consideradas, de um lado, as teorias evolucionistas de Darwin, de base científica e; de outro lado, a teoria criacionista defendida pelas igrejas, de base teológica. A questão do aborto, por sua vez, tornou-se um dos temas mais polêmicos, chegando a envolver setores religiosos nas últimas eleições presidenciais (CUNHA, 2011).

O caráter laico do ensino está vinculado à garantia da independência intelectual dos professores com relação às igrejas e até à doutrina política dos governantes. A liberdade de ensino na sala de aula, nas escolhas do corpo docente, na forma de sua remuneração, na seleção do conteúdo bibliográfico, é condição imprescindível para que os alunos possam julgar e agir autonomamente (PIOZZI, 2009).

## **Precarização e repressão sindical nas IES “Comunitárias”**

As IES “comunitárias” em nada destoam das corporações empresariais quanto à precarização das relações de trabalho e à repressão das liberdades sindicais.

Em artigo intitulado “Privatização: A política do Estado autoritário para o ensino superior”, Martins (1983) analisou a expansão do ensino superior privado no Brasil após o golpe militar de 1964. Apon- tou, entre outras questões relacionadas ao cerceamento das atividades docentes, a contratação para pessoal docente de pessoas ligadas ao golpe de 1964, o que desencadeou um forte clima de intolerância ideológica, fechando seus espaços para professores que eventualmente pudessem divulgar um saber crítico e reflexivo. Houve ainda convites dirigidos a figuras representativas dos anos áureos do obscurantismo para paraninfar formandos e realizar palestras. Ocorreram ainda boi- cotes de palestras, promovidas pelo movimento docente e discente; bem como o controle das atividades docentes pela direção e pelos alu- nos “representantes de classe”, instituídos para comunicar a direção sobre os “problemas da classe”, constituindo-se em fonte inibidora da livre docência.

Segundo Martins (1983, p. 23):

São frequentes as demissões nestas empresas educacionais. De 1979 ao começo do ano de 80, houve 281 demissões no ensino superior brasileiro, sendo que, aproximadamente, noventa por cento destas ocorreram nas escolas privadas. O que chama a atenção é que estas demissões concentraram-se justamente nas empresas educacionais de maior porte. Estas demissões estão intimamente ligadas à lógica empresarial destas instituições, pois elas visam reduzir custos e aumentar a taxa de lucro, demitindo com tal objetivo os professores mais antigos e contratando em seus lugares novos docentes, com remuneração inferior. Mas, estas demissões possuem também sua dimensão ideológica, uma vez que elas vêm incidindo sobre professores que questionavam suas condi- ções de trabalho e buscavam organizar suas reivindicações, criando com tal objetivo suas entidades representativas.

Além disso, Martins (1983) discorre que essas empresas criaram mecanismos disciplinares para controle ideológico e político dos docentes. A pontualidade na assinatura do “ponto”, o preenchimento impecável de cadernetas de frequência, a utilização de documentárias discretas, o cordialismo com os “clientes”, definem formas de ser e agir dos assalariados acadêmicos. A figura do bedel prolifera nessas escolas, controlando o atraso e as saídas antecipadas dos professores e transmitindo informações para a direção a respeito dos contatos que os docentes mantêm na escola.

Na atualidade, essa análise de Martins continua válida ainda para que se interprete o que ocorre no interior das IES privadas e fundacionais. Com a difusão da “revolução informacional” o controle aumenta. É comum as administrações universitárias advertirem contra a troca de mensagens “políticas”, bem como intervirem no conteúdo do ensino que está sendo ministrado e até na regulação do grau de dificuldade das avaliações.

A situação do trabalho docente nestas IES é altamente instável, conforme revelou o estudo de um ex-professor do Sistema ACADE:

[...] 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 Departamento de RH 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 (SIEWERDT, 2010, p. 279).



Quanto à situação profissional dos trabalhadores que constroem tais instituições e vivenciam essa dramática situação, não houve nenhuma preocupação dos dirigentes universitários, dos autores do PL das Comunitárias, e dos deputados e senadores que o aprovaram no Congresso Nacional, em melhorar as suas condições de trabalho.

Inexiste no projeto de lei a exigência de garantia de planos de carreira para: a valorização desses professores; a garantia de emprego contra as dispensas imotivadas, conforme preconiza a Convenção 158 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a contratação exclusivamente por concurso público. Isso significa que os professores que estão apoiando o projeto, muitos sob a pressão das reitorias, não terão nenhuma contrapartida legal de melhorias no que se refere à condição profissional e de democratização das relações de trabalho. Ao contrário, continua a alta rotatividade, as relações profissionais baseadas no compadrio, o assédio moral e a falta de perspectiva de um futuro digno na carreira; como comprovam as recentes demissões na UNESC e na UNOCHAPECÓ.

A repressão às atividades sindicais também está bastante presente em todo o País como se vê a seguir.

Em 2003, dois docentes vinculados à diretoria da Faculdade do Vale do Ipojuca, em Caruaru, no Estado de Pernambuco, foram demitidos e a instituição proibida de realizar assembleias no local de trabalho.

Pelas mesmas razões, a Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS), situada no município de Caldas Novas, Estado de Goiás, demitiu toda a diretoria da Seção Sindical dos Docentes da Faculdade de Caldas Novas (SINDUNICALDAS), em meados de 2004, proibindo os referidos docentes de ingressarem em suas dependências físicas; bem como realizar assembleias junto à categoria.

Em Santa Catarina, a ADESSC surgiu em 2004 para lutar pela democratização das instituições fundacionais e particulares. Tem batalhado por planos de cargos e salários, concursos públicos e melhores condições de trabalho. Dois professores dirigentes dessa entidade foram demitidos em dezembro de 2005 da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Em 2008, três deles foram despedidos

da UNIVALI por protestarem contra mil demissões de funcionários e professores.

Em Brasília, toda a diretoria da Associação de Docentes da Universidade Católica de Brasília (ADUCB), foi demitida em 2005 e a Justiça do Trabalho condenou a instituição a indenizá-los por danos morais.

Em Santa Catarina, o Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina (CESUSC), com sede em Florianópolis, no início do ano de 2009, demitiu dois dirigentes sindicais e militantes da ADESSC e proibiu a realização de assembleias no local de trabalho. Mesmo assim, a ADESSC realizou a assembleia e um protesto contra as demissões no campus do CESUSC, enfrentando a repressão da direção da instituição educacional.

Ainda em 2009, a Faculdade Estácio de Sá, localizada em São José, também demitiu um diretor da ADESSC e vários professores sem aprovação nos órgãos colegiados. A diretoria da ADESSC esteve presente no campus da Estácio denunciando as demissões e enfrentando a repressão dos representantes dos patrões que tentaram impedir a entrega do panfleto.

Esses dirigentes sindicais eram integrantes do ANDES-SN que denunciou parte dessas demissões no ano de 2006 junto à OIT, em face da negativa da Justiça do Trabalho em reintegrá-los ao emprego. Na representação, a Assessoria Jurídica do Sindicato Nacional alegou que as demissões constituíram uma violação dos Direitos Humanos Universais, reconhecida pelo Brasil desde 18/11/1952, quando foi assinada a Convenção n. 98 da OIT. Em seu art. 1º a convenção prevê que os trabalhadores gozarão de proteção contra todos os atos de discriminação que tendam a lesá-los em sua garantia de emprego, inclusive contra os que possam prejudicá-los em função de sua filiação a um sindicato ou sua participação em atividades sindicais. Para a assessoria jurídica do ANDES-SN, as demissões desrespeitam a Convenção 87 da OIT, organização em que o Brasil tem assento permanente desde 1919. Por isso, apesar de não ter ratificado o documento, o Brasil tem o compromisso de acatá-lo. A OIT recepcionou a denúncia em agosto de 2007 condenando o governo brasileiro

a tomar providências para viabilizar a reintegração dos docentes e adaptar a legislação nacional à Convenção 87 da OIT, que garante a liberdade de organização sindical – e à Convenção 98 da OIT, a qual garante proteção contra atos de discriminação sindical. O motivo alegado pelos juízes para negarem os pedidos de reintegração judicial era de que os dirigentes das seções sindicais não estavam abrigados pela estabilidade sindical, conferida pela Constituição Federal do Brasil aos dirigentes sindicais, pois esta estaria limitada apenas a vinte diretores da direção nacional do Sindicato.

A interpretação restritiva da Justiça do Trabalho, amparada pela decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), de 28 de maio de 1999, em resposta ao Recurso Extraordinário n. 193.345/SC, dificulta a organização do ANDES-SN, pois este é um sindicato nacional e é absolutamente impossível organizar uma categoria de âmbito nacional com apenas vinte diretores (ANDES-SN, 2007; DOCENTE NA LUTA, 2009; DOCENTE NA LUTA, 2007).

Com efeito, a decisão do STF restringe a liberdade de organização profissional e sindical estabelecida no art. 8º da Constituição Federal.

Tal pressuposto é defendido por Uriarte (1999, p. 48-55):

Para que a liberdade sindical não seja uma fórmula meramente abstrata, a ordem jurídica deverá estabelecer uma proteção verdadeira de todos os dirigentes e representantes sindicais conferindo eficácia às garantias programáticas da Convenção 98 [...] para o qual se considera indispensável a implantação de uma estabilidade geral (todas as atividades), amplo (todos os dirigentes e representantes), completo (proteção contra todos os atos de prejuízo) e perfeito (que assegure a reposição do contrato de trabalho e também a reintegração na empresa de forma material).

Em editorial do jornal *Docente na Luta*, de agosto de 2008, foi publicado texto de autoria do presidente da entidade, Geraldo Pereira Barbosa, pelo qual a diretoria da ADESSC, denunciava a seguinte situação:

A ADESSC já nasceu enfrentando o conluio das oligarquias que dirigem a UNISUL e a UNIVALI com direções sindicais cartoriais que foram aos tribunais para tentar impedir nossa construção como Seção Sindical do ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior). A partir de uma apelação do SINPROESC um Juiz do Trabalho propalou sentença determinando a suspensão do registro da ADESSC como Seção Sindical do ANDES-SN; que está recorrendo, mas cumpre a sentença. Continuamos a construir a ADESSC; mas, neste momento, não o podemos fazer como Seção do ANDES-SN. É impossível matar as ideias. Ainda que, por enquanto, organicamente separados devido à tutela da burocracia da justiça do trabalho sobre a luta sindical; continuamos identificados com os valores que originaram o ANDES-SN e com seu projeto para a Universidade brasileira (BARBOSA, 2008, p. 1).

Como o ANDES-SN perdeu o recurso contra a decisão da Justiça do Trabalho, que entregava o monopólio da representação sindical dos professores universitários da rede fundacional e privada ao Sindicato dos Professores do Estado de Santa Catarina (SINPROESC), a ADESSC continuou atuando como Associação dos Docentes de Ensino Superior de Santa Catarina de acordo com a liberdade de organização profissional, autorizada pela Constituição Brasileira e nos princípios de liberdade sindical, defendidas pela OIT (DOCENTE NA LUTA, 2011).

Quanto às situações acima referidas também não há nenhuma previsão de garantia de proteção sindical e respeito às Convenções da OIT aos dirigentes sindicais no projeto de lei.

### **O caráter público das IES do Sistema ACADEMIA**

Quanto ao caráter público ou privado, o art. 19 da LDB estabelece que instituições públicas sejam aquelas “[...] criadas, ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público” e privadas são as “[...] mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”.

Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior se dividem em universidades, centros universitários ou faculdades. Com relação à categoria administrativa, as instituições podem ser públicas (vinculadas aos governos federal, estadual ou municipal) ou privadas. As IES privadas enquadram-se nas categorias: particulares, que possuem fins lucrativos, e as privadas sem fins lucrativos que podem ser comunitárias, confessionais ou filantrópicas (BARREYRO, 2008).

Uma vez instituídas por lei municipal, portanto, as fundações municipais do Sistema ACAFE são todas públicas, sendo um evidente retrocesso sua inclusão no conceito de comunitárias.

A UNISUL, por exemplo, é pública, já que foi criada pela Prefeitura Municipal de Tubarão. Justamente por ser vinculada à Prefeitura é que o prefeito e um representante da Câmara de Vereadores fazem parte dos órgãos colegiados superiores da UNISUL.

Ademais toda legislação referente à instituição da Universidade e às mudanças estatutárias devem passar pela aprovação do poder legislativo e do poder executivo.

Destaque-se que em 2003, por conta da luta de professores e alunos da UNISUL, os quais criaram o Movimento UNISUL Democrática (MUDE), o Ministério Público de Tubarão, por intermédio do promotor de justiça, Felipe Martins de Azevedo, em atenção ao Procedimento Administrativo n. 02/01, reconheceu o caráter público da UNISUL, exigindo desta Instituição a democratização das eleições e a isonomia na cobrança de mensalidades entre calouros e veteranos.

O parecer do Ministério Público, com relação à natureza jurídica da UNISUL, em síntese, aduz que conforme constatação, a UNISUL foi instituída no município de Tubarão por intermédio da edição de Diversas Leis Municipais, que alteraram sua denominação com o passar do tempo, até chegar à designação atual. Tais Leis ocasionaram ainda previsões diversas acerca de sua personalidade jurídica. Igualmente, o patrimônio que instituiu a UNISUL, inicialmente, foi público, o que leva à conclusão de que a natureza jurídica dessa instituição também é de direito público. O patrimônio subsequentemente agregado à

UNISUL, apesar de proveniente de doações privadas, adicionou-se ao inicial, sendo reconhecido também como conteúdo público. A mesma lógica deve ser atribuída às verbas que decorrem da cobrança de mensalidades aos alunos da Fundação, as quais passam a assumir o caráter de receitas de serviços públicos, já que são provenientes do uso de um patrimônio público. A tudo isso, acrescenta-se o fato de que a UNISUL recebe subvenções anuais diretamente do município de Tubarão por intermédio de uma autorização, inserida na própria Lei Municipal (AZEVEDO, 2003).

Recente decisão da Justiça de Tubarão em atendimento à Ação Civil Pública – movida pelo Ministério Público Estadual – em face de representação entregue pelo MUDE, determinou que a UNISUL “[...] atenda [...] às disposições constitucionais referentes a concurso público, quanto à contratação de professores e servidores (art. 37, II, da Constituição Federal)” e ainda que “[...] atenda às normas constitucionais referentes a licitações (art. 37, XXI, da Constituição Federal, e da Lei 8.666/93), bem como as demais disposições de direito público aplicáveis à administração pública”.

A decisão foi proferida pelo Juiz de Direito, Dr. Júlio César Knoll, em 7 de abril de 2011, não tendo sido acatada pela UNISUL, a qual optou por continuar à margem da lei, recorrendo a instâncias judiciais superiores (AUTOS n. 075.03.010274-4, 2011, p. 10).

Os dirigentes da UNISUL rechaçam a publicização da instituição na prática e ainda assim reclamam em campanha estadual que: “[...] as comunitárias são confundidas com as privadas/particulares. Instituições que pertencem às comunidades e não visam a lucro são confundidas com instituições que pertencem a empresários e buscam lucro” (ABRUC, COMUNG, SISTEMA ACAFE, ANEC, ABIEE, ACAFE, p. 4).

Sendo assim, pressupõe-se que, para não serem confundidos bastaria passarem a agir com as regras do poder público como determina a Carta Magna em seus artigos 30 e 37, Capítulo II, inerentes à Administração Pública.

O aporte de recursos para as Fundações Municipais também é realizado pelo Estado por meio de bolsas de estudo e pesquisa, pre-

vistas nos artigos 170 e 171 da Constituição Estadual. No caso do art. 170 está previsto o aporte de 5% do orçamento educacional do Estado para bolsas de estudo e pesquisa. Já o art. 171 prevê a destinação de 2% do montante dos incentivos fiscais e financeiros, concedidos pelo Estado aos empresários, para o desenvolvimento do ensino superior do Estado, o que inclui novas bolsas de estudos.

Quanto à ciência e tecnologia, há os recursos previstos no art. 193 para a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), no valor de 1% da receita líquida anual do Estado, o qual pode ser acessado pelas Fundações Municipais de Ensino Superior. O outro 1% destina-se às instituições de pesquisas agrícolas, mantidas pelo governo estadual: a Companhia Integrada de Desenvolvimento Agrícola de Santa Catarina (CIDASC) e a Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Agrícola de Santa Catarina (EPAGRI).

Os dirigentes do Sistema ACAFE alegam estar tendo dificuldades no acesso às verbas federais, pois estariam sendo vistos como instituições privadas, porém quanto a editais de pesquisa de órgãos governamentais federais, a verdade é que não há nenhuma vedação constitucional, já que as mesmas são públicas e, mesmo que fossem consideradas privadas sem fins lucrativos, ainda assim teriam direito.

É o que reza o art. 213 da CF, de 1988, p. 97: “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei [...]” e parágrafo 2º. “As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público” (BRASIL, 1988, p. 98).

Isso significa que, se parte dos editais de pesquisa e extensão está excluindo essas instituições, o assunto pode ser resolvido por negociações com o MEC, haja vista que a definição em lei já foi resolvida pela LDB, em 1996.

A própria ACAFE reconhece no folder de sua campanha que o diálogo com o Ministério da Educação “[...] levou à sua incorporação em importantes programas do governo, como Plano Nacional de Formação

de Professores de Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)” (ACAFE, 2011, p. 2).

No máximo o que se pode admitir é que o PL das Comunitárias das comunitárias estaria regulamentando o repasse de verbas para essas instituições, porém ao misturar entidades públicas (as fundações municipais) com entidades privadas (comunitárias, filantrópicas e confessionais), o legislador estaria infringindo o Código Civil que, por meio dos artigos 41 e 44, separa nitidamente as instituições em públicas ou privadas; bem como violando os dispositivos constitucionais e a própria LDB.

Além disso, o discurso ambíguo da maioria dos dirigentes afirma que as instituições são públicas quando querem verbas públicas. São privadas quando querem verbas públicas destinadas às privadas, como no caso do PROUNI. Quando se trata de gastar, no entanto, justificam que são privadas, com o intuito de não realizar licitações e não prestar contas aos órgãos públicos.

Convém lembrar que, das bolsas referidas anteriormente, quanto ao art. 170, 90% são destinadas às fundações da ACADEMIA de Santa Catarina por serem públicas. As demais 10% são destinadas às instituições privadas de ensino superior que são representadas pela Associação das Mantenedoras Particulares de Ensino Superior de Santa Catarina (AMPESC).<sup>4</sup> Essa parcela privada, que é manifestamente inconstitucional, visto que se trata de financiamento público da mercantilização da educação, foi conseguida pelo *lobby* dessas IES junto aos Deputados da Assembleia Legislativa.

Comprovando a natureza pública das quinze fundações municipais de ensino superior de SC,<sup>5</sup> a maioria delas conta com uma previ-

<sup>4</sup> As instituições de ensino superior particulares em Santa Catarina abrigavam, em 2010, 135 mil alunos, segundo dados da AMPESC.

<sup>5</sup> As fundações de ensino superior do Sistema ACADEMIA contavam, em 2010, com 148.263 estudantes matriculados (131.205 na graduação, 573 em cursos sequenciais, 16.485 em cursos de pós-graduação) e 9.075 docentes (1.513 doutores, 3.024 especialistas, 505 graduados, 4.033 mestres). Quanto ao regime de trabalho entre os docentes, 4.120 eram horistas, 3.009 tinham tempo integral, e 1.946 laboravam em tempo parcial (Cf. ACADEMIA. **Dados do Sistema Fundacional**. Disponível em: <[www.acafe.org.br](http://www.acafe.org.br)>. Acesso em: 20 ago. 2012).



são legal de aporte de recursos do poder público municipal para que funcionem. Itajaí prevê a destinação de 2% a 4% do orçamento municipal à UNIVALI. Tubarão, por sua vez, prevê o aporte de até 5% do mínimo constitucional à UNISUL. Joaçaba, nos termos da Lei, diz que vinculará parcela de sua receita orçamentária aplicada na Educação, destinada ao fomento do ensino e da pesquisa científica e tecnológica, entre tantos outros.

As instituições universitárias instituídas por lei municipal e estadual, as quais compõem o Sistema ACAFE, são públicas como reconheceu o próprio Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, pela Resolução 03/97/CEE/SC, deliberada em seção plenária do dia 25 de fevereiro de 1997, 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 art. 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 art. 17, da Lei n. 9394/96 (RESOLUÇÃO 03/97/CEE/SC, 1997, p. 1).

O art. 205 da Constituição Federal (1988, p. 34) diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Já o art. 206 diz que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “[...] IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]” (BRASIL, 1988, p. 96).

Reconhecendo o caráter público das IES do Sistema ACAFE, os reitores intervieram na Constituinte de 1988, obtendo um artigo especial para que pudessem continuar a cobrar mensalidades. Trata-se do

art. 242 que diz: “O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais *oficiais* criadas por lei estaduais ou municipais e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos” (BRASIL, 1988, p. 107, grifo nosso).

A partir desse entendimento, o estabelecimento oficial só deveria praticar o ensino gratuito se o aporte direto do poder público fosse acima de 50%. Resta claro que a Constituição F de 1988 reconheceu as fundações municipais de ensino superior como estabelecimentos oficiais, portanto, públicos.

Passa-se a transcrever o que diz o art. 17, e a dar-se destaque ao inciso II, da Lei 9.394/96, conforme o citado:

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 (LEI 9.394. 1996, p. 10, grifo nosso).

Por raciocínio lógico, tendo em vista que a Constituição admitiu a coexistência do ensino público com o ensino privado, a LDB instituiu no art. 19 que as instituições de ensino se dividem em públicas e privadas, sendo que o caráter público se define pelo ente que a criou; se foi o poder público, a instituição é pública inegavelmente, mesmo que se lhe dê personalidade jurídica de direito privado.

Tal raciocínio pode ser mais bem compreendido, citando-se a própria LDB:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (LEI 9.394. 1996, p. 10).

Como visto acima, a legislação federal não deixa alternativa. Para que as fundações municipais do Sistema ACAFE permanecessem sob a fiscalização da esfera estadual, por intermédio do CEE/SC, como regulador do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, deveriam assumir o seu caráter público, o que garantiria a sua permanência no art. 17 da Lei 9.394/96. Já o art. 16 da mesma lei determina que se assuma caráter privado, passariam para a esfera do Sistema Federal de Ensino, ficando assim sob a fiscalização do MEC, particularmente por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU) (SIEWERDT, 2010).

Diante de todos os argumentos expostos de forma legal, estranha-se profundamente a defesa do Sistema ACAFE como instituições comunitárias, o que vem sendo feito pelos gestores atuais por meio de uma campanha massiva em todo o Estado.

Caso seja determinada a migração do caráter público para o caráter comunitário – o qual é inerentemente privado conforme a LDB – haverá um grande retrocesso para os defensores do ensino público e gratuito. Essa migração favorecerá ainda o não atendimento da obrigatoriedade de eleições que garantem o preceito da gestão democrática, como também o compartilhamento do poder com a comunidade universitária. Esses são preceitos estabelecidos no art. 206 da CF, citado anteriormente, bem como na LDB (art. 56, p. 23) que assegura: “As instituições públicas de ensino superior obedecerão ao princípio da gestão democrática [...]”, bem como no art. 169 da Constituição do Estado de Santa Catarina, que estabelece:

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**” (SANTA CATARINA, 1989, p. 77, grifo nosso).

Compreendem-se aqui como instituições de ensino superior do Estado todas aquelas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino. Se o legislador estivesse se referindo apenas à UDESC, a redação não estaria no plural, e sim no singular.

Os argumentos de que as IES do Sistema ACADE são privadas, amparam-se no conceito de fundação pública de direito privado, criado sob os auspícios da legislação autoritária que viveu o País durante o período da Ditadura Militar (1964-1985).

Com efeito, o Decreto-Lei 200, de 25 de fevereiro de 1967, que em 1987, teve seus dispositivos alterados pela Lei 7.596, passando a conter no seu inciso IV, do art. 5º a definição de uma fundação pública de direito privado.

Tal alteração nada mais foi do que um mecanismo dotado pelo regime ditatorial para tentar se evadir dos controles moralizadores do Estado sobre essas instituições. O regime fundacional permite a perpetuação do controle oligárquico sobre os vultosos recursos movimentados por essas instituições anualmente e a desobrigação do custeio do ensino superior pelo Estado. Tais mecanismos já haviam sido preconizados nos acordos MEC/USAID e pelo consultor estadunidense Rudolph Atcon, resultando em um sistema universitário diversificado: público (federal, estadual e municipal) e privado sem um padrão unitário de qualidade.

Pelo que foi exposto anteriormente, no entanto, nada elimina o caráter público das IES, mesmo daquelas que eram públicas de direito público e se transformaram em públicas de direito privado.

A afirmação do jurista Lédio Rosa de Andrade, ao interpretar o art. 37 da Constituição Federal, que se refere às regras aplicadas à administração pública direta e indireta, defende que:

A UNISUL é uma fundação municipal. Portanto, obrigatoriamente sua administração deveria se submeter à fiscalização dos órgãos públicos [...]. Todos os funcionários deveriam ser contratados por concurso público, todas as obras e compras realizadas deveriam ser feitas por licitação, o reitor e os pró-reitores não poderiam contratar parentes, e enfim, tudo deveria funcionar como na administração pública (ANDRADE, 2003, p. 7).

Apesar de receberem verbas públicas estaduais e as reitorias muitas vezes terem um orçamento bem maior do que o da Prefeitura, as fundações não prestam contas ao Tribunal de Contas do Estado, pois este emitiu uma resolução isentando-as de fiscalização.

Refere-se aqui à Resolução TC-06-2001, alterada pelas Resoluções 09/2002; 11/2002; 08/2004 e 05/2005, que dispôs sobre o Regimento Interno do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina, estabelecendo em seu art. 1º que:

Ao Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina, órgão de controle externo, compete, nos termos da Constituição do Estado e na forma da legislação vigente, em especial de sua Lei Orgânica” [...] III – julgar as contas dos administradores e demais responsáveis por dinheiros, bens e valores da administração direta e indireta, incluídas as fundações e as sociedades instituídas e mantidas pelo Poder Público estadual e municipal e as contas daqueles que derem causa a perda, extravio ou outra irregularidade de que resulte prejuízo ao erário” (RESOLUÇÃO TC-06-2001, p. 1).

Em contrapartida, logo a seguir a Resolução do Tribunal de Contas exime desse julgamento, os administradores das Fundações Municipais de Ensino Superior, ao determinar o seguinte: “Considera-se sociedade instituída e mantida pelo Poder Público a que se refere o inciso III deste artigo, a entidade para cujo custeio o erário concorra com mais de cinquenta por cento da receita anual” (RESOLUÇÃO TC-06-2001. p. 6).

O aclamado jurista Dalmo de Abreu Dallari também defende o caráter público das fundações instituídas pelo poder público e a obrigatoriedade de as mesmas obedecerem às regras da administração pública, em conformidade com o disposto pelos constituintes da Carta Magna de 1988:

Com efeito, ao fixar regras para a Administração Pública, no artigo 37, a Constituição estabeleceu um conjunto de princípios básicos e de preceitos de organização e funcionamento, dizendo expressamente que todos eles se aplicam, igualmente, à ‘administração pública direta, indireta ou fun-

dacional, de qualquer dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios' Entre tais preceitos encontra-se no inciso II a exigência de aprovação em concurso público para investidura em cargo ou emprego. Além disso, ficou estabelecido também, no mesmo artigo, inciso XVII, que 'a proibição de acumular estende-se a empregos e funções e abrange autarquias, empresas públicas, sociedades de economia mista e fundações mantidas pelo poder público'. Quanto ao regime jurídico houve também uma limitação constitucional, que eliminou a possibilidade de regime próprio diferenciado para os servidores das fundações. Isso consta do artigo 39 da Constituição, segundo o qual 'a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de sua competência, regime jurídico único e planos de carreira para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas'. Como fica evidente, a maior flexibilidade administrativa, que tornava mais atraente a forma de fundação para a execução de certos serviços públicos, praticamente desapareceu com a Constituição de 1988 (DALLARI, 1995, p. 16-18).

Essas fundações, portanto, devem, conforme a Constituição Federal, obedecer aos princípios de legalidade, impessoalidade, publicidade, moralidade e eficiência, ou seja, todos os princípios aplicados à administração pública (art. 37 e incisos I a XXI) e a todos os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre eles a gestão democrática do ensino – preceituada no art. 56 – e a observância de aprovação de contratação e dispensa dos professores pelos órgãos colegiados de cada instituição universitária, de acordo com o que está previsto no art. 53, o qual trata da autonomia das universidades.

Conclui-se que, do ponto de vista jurídico, as Câmaras de Vereadores têm o poder de mudar o estatuto das fundações e fazer retorná-las à condição de fundações públicas de direito público. Quanto à fiscalização do Tribunal de Contas do Estado, cabe ao Ministério Público Estadual acionar a Justiça Estadual para que esta interpele o TCE, indicando a edição de uma nova Resolução que fiscalize as fundações em obediência à Constituição Federal do Brasil.

## **O questionamento do MEC ao caráter público das fundações**

Em Minas Gerais haviam várias fundações instituídas pelo poder público estadual até a Constituinte Federal de 1988. Na Constituição Estadual, elaborada posteriormente, ficou decidido a criação da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), dando às fundações três possibilidades: integrar-se à Universidade Estadual, ser transformada em fundação pública ou desligar-se do poder público estadual, ficando subordinada à supervisão do Conselho Estadual de Educação.

Em 4 de setembro de 2008, uma decisão do STF – a respeito de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn 2501-5/Minas Gerais), movida pelo procurador-geral da República, Geraldo Brindeiro, a pedido do MEC, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso – para solicitar que as fundações de direito privado de Minas Gerais fossem consideradas como instituições privadas e que não poderiam ser submetidas ao Sistema Estadual de Ensino foi acatada e transitou em julgado. A partir de então, a Secretaria de Regulação do Ensino Superior (SERES/MEC) passou a conceber as fundações públicas de direito privado, como “instituições privadas”, as quais deveriam estar submetidas ao Conselho Nacional de Educação (CNE), e não ao Conselho Estadual de Educação. A decisão do STF se estendeu como jurisprudência para todo o Brasil.

O entendimento do STF, acatado pelo MEC, é de que a manutenção dessas IES ocorre por meio da “iniciativa privada”, devendo, pois, migrar para o Sistema Federal de Educação. Primeiramente, se de fato as fundações que eram públicas se desligaram do poder público estadual, elas realmente se tornaram privadas e devem migrar para o Sistema Federal de Ensino.

No caso do estado de Santa Catarina, porém, o fato de as Fundações serem públicas de direito privado, não significa que sejam mantidas pela iniciativa privada, pois as fundações municipais fazem parte da administração indireta das prefeituras, as quais são as verdadeiras mantenedoras dessas instituições. As fundações que as administram dependem dos aportes de recursos orçamentários da Prefeitura, do Estado e da União, sem os quais já estariam todas falidas. As mensalidades

pagas resultam em recursos públicos, arrecadados pelo poder público, do qual as fundações são meras permissionárias ou concessionárias para a administração da execução de um serviço público que é a educação.

Comprova-se pela leitura do art. 16, da LDB que o sistema federal de ensino compreende:

- I – as instituições de ensino mantidas pela União;
- II – as instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III – os órgãos federais de educação (LEI n. 9.394, 1996, p. 10).

Tomando em consideração os incisos acima, jamais poderia ser interpretado que as fundações públicas de direito privado, que foram instituídas pelo poder público municipal ou estadual, pertencem ao sistema federal de ensino.

Como a decisão é irrecorrível, resta lutar no campo legislativo e administrativo para sanar essa interpretação equivocada, desde que a ADIn tenha se referido a fundações públicas, seja de direito público ou privado, visto que para o constituinte de 1988 não há distinção, todas são públicas.

Após essa decisão, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Regulação do Ensino Superior (SERES) publicou o edital 01/2011, de 9 de agosto de 2011, tornando públicos os critérios de migração das IES fundacionais para o Sistema Federal de Ensino sob a supervisão do Conselho Nacional de Educação. A orientação da SERES/MEC é de que tal migração deveria ocorrer até novembro de 2011. Alguns Estados seguiram a orientação, como o caso do Estado do Paraná, cujo Conselho Estadual acatou o edital, deixando, no entanto, ao encargo de cada instituição a decisão, tendo em vista a obediência ao princípio regido pelo art. 207 da CF, que estabelece que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial [...]” (BRASIL, 1988, p. 35).

Até mesmo o conservador Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, que é controlado pelo governo do Estado – cuja composição conta com muitos reitores e ex-reitores vinculados ao Sistema



ACAFE e setores privatistas – ratificou o caráter público do Sistema ACAFE. O CEE/SC orientou ainda a continuidade das fundações municipais no Sistema Estadual de Ensino, sob a supervisão do Conselho Estadual de Educação, em respeito ao Estado como ente federativo dotado de autonomia legislativa.

Em setembro de 2011, o CEE/SC aprovou em seu plenário um parecer entendendo que “[...] em epítome, mormente colimando que o Edital SERES/MEC n. 1, de 9 de agosto de 2011, destina-se a retificar a conjuntura anômala de instituições de educação superior mantidas pela ‘iniciativa privada’, hipótese não verificada no Sistema Estadual de Educação, propendo (*sic*) voto no sentido de que ele é inaplicável a este Sistema” (CEE/SC, 2007, p. 54-55).

Dessa forma, infere-se que corretamente e de acordo com a lei, o poder público pode instituir fundações públicas de direito público ou privado, mas isso não as torna entes da iniciativa privada, pois não foram instituídas por particulares.

A posição do CEE é correta legalmente, pois a LDB define que o Sistema Estadual de Educação dos Estados e do Distrito Federal é constituído pelas:

- 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” (Lei 9.394, 1996, art. 17, p. 10).

Quanto à composição do Conselho, é importante que ocorra a sua democratização em concordância com os estudos de Ione Ribeiro Valle. Em sua obra a autora defende que é necessária uma mudança universal que afete todo o Sistema Estadual de Ensino, rompendo com “[...] a hegemonia dos setores privatistas para criar uma nova configuração jurídico-institucional que assegure uma ampla representatividade dos setores educacionais organizados e conseqüentemente contem-

ple a pluralidade dos interesses educacionais, no âmbito do Estado” (VALLE, 1996, p. 169).

Conclusão: o conceito de comunitárias da LDB deve ser mantido e as IES devem ser submetidas ao CNE. As IES do Sistema ACAFE, por serem públicas, deveriam ser excluídas da Lei das Comunitárias. Se os reitores do Sistema ACAFE pretendem que as IES sejam reconhecidas como instituições públicas, devem realizar uma campanha atestando que elas são universidades públicas. Precisam abandonar, pois, o barco das comunitárias que não apresentam nenhuma característica de instituição pública.

### **A crise da dívida do Sistema ACAFE**

Como as instituições do Sistema ACAFE foram criadas por leis municipais elas são públicas. Sendo assim, a Constituição Federal, em seu art. 158, determina que o Imposto de Renda (IR) retido na fonte deve ser destinado ao município, quando as entidades forem municipais. Já quando as entidades forem estaduais, o art. 157 da CF estabelece que o Imposto deve destinar-se ao Estado. O dinheiro geralmente retornava para a própria instituição. Era comum então os municípios criarem leis, repassando os recursos para as fundações instituídas por eles com o intuito de manter tais universidades, computando como investimento. No começo da década de 1990, a Receita Federal começou a cobrar o repasse para a União, por entender que as fundações tinham características de entidades particulares, em função, por exemplo, do “lucro” advindo das mensalidades cobradas. A partir dessa resolução da Receita Federal, começaram os embates judiciais contra o pagamento do Imposto de Renda ao Governo Federal. As circunstâncias variaram de instituição a instituição, bem como com relação ao montante da dívida.

Em Santa Catarina cinco instituições estão em dia com a Receita Federal: a FURB, de Blumenau, com 13 mil alunos; a UNIDAVI, de Rio do Sul, com três mil alunos; o Centro Universitário de São José (USJ), de São José, com 1,1 mil alunos e o Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), de Brusque, com 2,5 mil alunos.

A situação das demais universidades – segundo reportagem publicada no *Diário Catarinense*, em 13 de junho de 2012, p. 3-4 – apresentava realidades diversas.

A UNOCHAPECÓ, de Chapecó, com oito mil alunos, tinha uma dívida de 30,3 milhões de reais, podendo duplicar se fossem cobrados juros e multas, visto que a dívida com a Receita estava sendo contestada judicialmente.

A Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), de Joaçaba, com 21 mil alunos, possuía uma dívida de 114 milhões de reais, incluindo multas e juros. Estava depositando o imposto de renda em juízo e contestando a cobrança da Receita Federal.

A Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), de Caçador, com 5 mil alunos, não informou o valor da dívida e está contestando judicialmente.

A UNIVILLE, de Joinville, com 8,6 mil alunos, tinha uma dívida de 10 milhões de reais. Está contestando a dívida, pois afirmou que já pagara ao município.

A Universidade do Contestado (UNC) de Curitiba, com 11 mil alunos, contava com uma dívida de dois milhões de reais. Estava estudando se entrava na justiça ou renegociava com a Receita Federal.

A UNIPLAC, de Lages, não repassou informações à reportagem, mas se sabe que não apresenta dívidas com a Receita.

O Centro Universitário Católica de Santa Catarina, de Jaraguá do Sul, não têm dívidas com a Receita.

A UNIVALI, de Itajaí, com 25,5 mil alunos, não informou o valor da dívida.

O Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE), de Orleans, com 2,5 mil alunos, não se pronunciou sobre os valores da dívida e situação judicial.

A UNESC, de Criciúma, com 9,5 mil alunos, informou uma dívida de 30 milhões de reais, sem a inclusão de juros e multas. A universidade não comentou o assunto ao *DC*, mas em julho de 2012 soube-se que o montante da dívida chegara a 98 milhões de reais, tendo sido computa-

dos os juros e multas. O mais grave é que os advogados da universidade perderam o embate judicial com a Receita e deixaram de recorrer.

A UNISUL, de Tubarão, com 50 mil alunos, possuía uma dívida de 60 milhões de reais, mas não se pronunciou sobre o assunto.

A crise do Sistema ACADE está tão grande que houve pressão dos reitores sobre o governo federal, reivindicando a anistia dos débitos com a Receita Federal. Por iniciativa do Deputado Pedro Uczai foi apresentada uma emenda à Medida Provisória 559/2012, a qual trata da incorporação das Centrais Elétricas de Goiás S.A. (CELG) à Eletrobrás – Centrais Elétricas Brasileiras. A emenda foi enviada em maio de 2012 ao Congresso, ratificando a anistia de 90% dos débitos para todas as instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais. Tal proposição previa que, em troca, haveria uma ampliação de bolsas do PROUNI para 20% do total de vagas, ofertadas pelas instituições durante 15 anos. O restante seria refinanciado por 15 anos após moratória de 1 ano.

A ampliação das bolsas é de 10% se for considerado que segundo a Lei do PROUNI o prescrito é: “[...] a concessão de uma bolsa integral para cada 10,7 alunos pagantes, ou, de forma alternativa, uma bolsa integral para cada 22 pagantes, com quantidades adicionais de bolsas parciais (50% e 25%), até atingir 8,5% da receita bruta” (SIQUEIRA, 2011, p. 225-249).

O texto com os ajustes da MP 559/2012, aprovado pelo Congresso em 13 de junho de 2012, definiu que os 10% das dívidas restantes com a Receita Federal terão de ser pagas ao Governo Federal em dinheiro e financiadas em 15 anos. As IES do Sistema ACADE foram incluídas no Refis 4, o qual reduz em 60% a multa e em 25% os juros. O total da dívida de cerca de 500 instituições de ensino superior com o governo é de 19 bilhões de reais, e a do Sistema ACADE é de 983 milhões de reais. Com os descontos do Refis 4, essa dívida cairá para cerca de 700 milhões. Com esse procedimento, os reitores calculam que serão beneficiados 5.500 alunos. Os procedimentos licitatórios para obras de expansão das IFES também foram simplificados na mesma lógica das obras do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). A designação dessas medidas denominou-se Programa de Estímulo à Rees-

truturação e ao Fortalecimento das Instituições Superiores (PROIES). A MP 559/2012 estabeleceu que as mantenedoras das instituições educacionais podem ser de direito público ou de direito privado. As IES pertencentes aos Sistemas Estaduais de Ensino, por sua vez, poderiam acessar o Programa da mesma maneira que as demais IES vinculadas ao Sistema Federal de Ensino.

Assim, a interpretação da MP 559/2012, aprovada no Congresso, é de que as fundações públicas, sejam elas de direito público ou de direito privado, são consideradas instituições públicas e pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, restando superado o entendimento do MEC e do STF quanto às fundações instituídas pelo poder público em Santa Catarina ou em todo o País.

Em surpreendente reviravolta a Presidente Dilma Rousseff, ouvindo os Ministérios da Educação, Fazenda e Planejamento, vetou no mês de julho de 2012, vários itens da Medida Provisória 559/2012, a qual foi convertida na Lei n. 12.688. Foram vetados os itens que permitiam o acesso das IES do Sistema Estadual de Educação ao PROIES; os que consideravam que os mantenedores poderiam ser de direito público ou privado; e o que vedava o acesso aos recursos por parte de instituições com capital estrangeiro.

A posição da Presidente manteve a equiparação das IES do Sistema ACAFE às IES privadas, além de manter o incentivo apenas para as instituições educacionais vinculadas ao Sistema Federal de Educação. A posição do governo federal causou revolta entre os reitores e os deputados federais que acompanharam a negociação. Assim, se as IES do Sistema ACAFE quiserem ter acesso ao Programa terão que migrar para o Sistema Federal de Ensino, como deseja o MEC, ou continuar contestando a legalidade da dívida cobrada pela União.

Mantido o veto de Dilma Rousseff, está sinalizada a mesma posição com relação à emenda do Deputado Pedro Uczai à Lei das “Comunitárias”. Até 29 de setembro de 2012 apenas duas instituições anunciaram adesão, a UNESC, de Criciúma, e a UNIVALI, de Itajaí. Segundo o professor e reitor da UNIVALI, que preside a ACAFE, Mário César dos Santos a adesão deve gerar 4,8 mil bolsas. As universi-

dades com dívidas junto a Receita Federal que não aderiram devem continuar tentando uma solução política ou contestando judicialmente a dívida (LIRA, 2012).

Outro aspecto negativo da medida é que ela poderá gerar demissões no Sistema ACAFE, pois exige um plano de saneamento financeiro para a adesão que comprove a perspectiva do pagamento dos 10% da dívida que não foi convertida em bolsas.

No mês de julho de 2012 oitenta funcionários e professores da UNESC, em Criciúma, foram demitidos arbitrariamente pela reitoria, sob o pretexto de conter a crise financeira da Instituição e manter a adesão ao Programa de Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), do governo federal, sem terem passado por negociações com entes sindicais ou aprovação nos órgãos colegiados da instituição (AMANDO, 2012).

Em Carta Aberta aos professores, técnico-administrativos, acadêmicos e comunidade, datada de 30 de julho de 2012, o reitor Gildo Volpato informou que a folha de pagamento da UNESC consome 77% da receita da Instituição e que para manter o recolhimento mensal do Imposto de Renda e iniciar o pagamento da dívida com a União, a partir de maio de 2013, teve de fazer um corte de 10% nos gastos de pessoal. O professor Volpato criticou os vetos da Presidente Dilma Roussef a algumas emendas da MP 559/2012 que atingiram exatamente os quase cinquenta anos de existência das fundações municipais de ensino superior de Santa Catarina (VOLPATO, 2012).

A decisão da adesão ao PROIES, migrando para o Sistema Federal de Ensino – composto pelas Instituições Federais de Ensino Superior e as instituições privadas de ensino superior – como quer o Ministério da Educação e como condiciona o PROIES, de acordo com a Lei 12.688, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, iguala as IES do Sistema ACAFE às IES privadas. Em decorrência disso, deveria ser precedida de um amplo e democrático debate com a comunidade universitária e com o órgão instituidor, nesse caso a Prefeitura Municipal de Criciúma, tendo em vista a descaracterização de seu caráter público.

A decisão da UNESC fere o direito ao emprego, que é um dos

direitos humanos fundamentais e, por isso, foi incluído no Capítulo II, da Constituição Federal do Brasil, no seu art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 7).

O afastamento arbitrário do trabalho também é condenado pela Carta Magna (Capítulo II, art. 7º, p. 7), que estabelece: “São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria da sua condição social: I- relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, nos termos da lei complementar, que preverá indenização compensatória, dentre outros direitos”.

Deve-se evocar aqui a atualidade da Carta assinada por um grupo de 262 advogados, promotores e juizes contra a “[...] flexibilização de direitos dos trabalhadores” e o atentado contra a ordem jurídica. Para esse grupo essa “flexibilização” feriu o disposto supracitado no inciso I, do art. 7º da CF, que dispõe sobre a “[...] relação de emprego protegida contra despedida imotivada ou sem justa causa” dos patrões que usam “[...] o temor e a insegurança que geram sobre os trabalhadores” a “[...] ameaça de dispensas” para pressionar os salários. A carta intitula-se “Contra o Oportunismo e em Defesa do Direito Social”. O documento é datado de 22 de janeiro de 2009 e não pode ser acusado de “radicalismo”, pois acentua o caráter capitalista do sindicato e defende “[...] o Direito social como regulador do modelo capitalista de produção”. Os signatários ainda salientam que “[...] há de se reconhecer que a superação de uma crise econômica estrutural requer sacrifícios de cima para baixo, e não de baixo para cima. Não se promove uma sociedade salvando empresas e deixando pessoas à beira da fome”. Defendem também que os mecanismos para a salvaguarda da unidade produtiva, com preservação de empregos exigem uma contrapartida empresarial “[...] que se inserem no contexto de autênticas negociações, comprovação da necessidade econômica, respeito ao princípio da boa-fé, reconhecimento da garantia jurídica ao emprego contra dispensas arbitrárias (artigo 7º, I, da CF)”.

Todas as demissões de professores que integravam o corpo docente da UNESC não tiveram análise e aprovação das dispensas nos

Órgãos Colegiados da IES, conforme estabelecido na LDB, art. 53. Fato lamentável ocorrido foi a despedida no meio do ano letivo, por circunstâncias alheias à vontade dos professores, o que poderia ensejar a indenização pelos prejuízos, estimados nos valores das horas-aulas que lecionariam até o final do período letivo (parte remanescente) se ficasse comprovado que deixaram de assumir disciplinas em outras IES por contar com a IES na qual trabalhavam (LIMA, 2007).

Outra questão levantada pelas demissões que ocorrem em desrespeito à legislação vigente nas universidades fundacionais catarinenses é que elas podem gerar a indenização por danos morais aos trabalhadores, além da busca pela reparação dos demais direitos lesados, aumentando o passivo trabalhista dessas instituições educacionais. Isso porque o dano moral, caracterizado por Yussef Said Cahali é aquele que causa “[...] privação ou diminuição daqueles bens que têm um valor precípuo na vida do homem, e que são a paz, a tranquilidade de espírito, a liberdade individual, a integridade individual, a integridade física, a honra e os demais sagrados afetos” (CAHALI, *apud* MEDEIROS NETO, 2004, p. 54-55).

Em seguida Cahali, classifica-o em dano que afeta a parte social do patrimônio moral (honra, reputação etc.) e dano que molesta a parte afetiva do patrimônio moral como:

[...] tudo aquilo que molesta gravemente a alma humana, ferindo-lhe os valores fundamentais inerentes à sua personalidade ou reconhecidos pela sociedade em que está integrado, os quais não se pode enumerar exaustivamente, mas se evidenciam pela dor, angústia, sofrimento, tristeza, pela ausência de um ente querido falecido, pelo desprestígio, desconsideração social, descrédito à reputação, humilhação pública, devassamento da privacidade, desequilíbrio da normalidade psíquica, traumatismos emocionais, depressão ou desgaste psicológicos, e pelas situações de constrangimento moral (CAHALI, *apud* MEDEIROS NETO, 2004, p. 54-55).

De acordo com as posições prevaletentes na doutrina, Maria Celine Bodin de Moraes também explica o que é dano moral:



[...] é aquele que, independentemente de prejuízo material, fere direitos personalíssimos, isto é, todo e qualquer atributo que individualiza cada pessoa, tal como a liberdade, a honra, a atividade profissional, a reputação, as manifestações culturais e intelectuais entre outros. O dano ainda é considerado moral quando os efeitos da ação, embora não repercutam na órbita de seu patrimônio material, originam angústia, dor, sofrimento, tristeza ou humilhação à vítima, trazendo-lhe sensações e emoções negativas (MORAES, *apud* MEDEIROS NETO, 2004, p. 55).

Tenha-se presente aqui também a assertiva de Maria Celina de Bodin Moraes:

[...] Em sede de responsabilidade civil, e mais especificamente, de dano moral, o objetivo a ser perseguido é oferecer a máxima garantia à pessoa humana, com prioridade, em toda e qualquer situação da vida social em que algum aspecto de sua personalidade esteja sob ameaça ou tenha sido lesado (MORAES, *apud* MEDEIROS NETO, 2004, p. 59).

Da doutrina consultada, conclui-se que os demitidos podem assegurar indenização por danos morais na Justiça do Trabalho.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defenderam-se neste texto iniciativas de aporte de recursos públicos exclusivamente para instituições públicas como são as IES do Sistema ACADEMIA, mas entende-se que elas devem continuar pertencendo ao Sistema Estadual de Educação. Além disso, é necessário que haja salvaguarda dos empregos, auditoria sobre as contas dessas instituições e a responsabilização legal dos culpados pelos eventuais rombos provocados por má gestão ou fraude. Soma-se a isso a exigência de controle da comunidade sobre as verbas públicas a elas dirigidas; a democratização das instituições e a prestação de contas a órgãos públicos, inclusive, o Tribunal de Contas do Estado e da União; bem como o controle do MEC sobre a expansão de novos cursos e a luta pela transformação delas em instituições efetivamente públicas e gratuitas.

Como no exemplo da FURB em Blumenau, a transformação das fundações públicas de direito privado em fundações públicas de direito público ou em autarquias é uma solução legislativa que pode ser tomada em âmbito municipal. O debate sobre o Sistema ACADEMIA deve ser pautado pelos prefeitos e vereadores, pois o que está em jogo é o patrimônio público que pertence aos munícipes.

A Lei das Comunitárias, ao encampar as IES do Sistema ACADEMIA, colabora para reforçar os argumentos dos que as compreendem como “instituições privadas”, como foi o caso dos juízes do STF e dos gestores do MEC. Não se trata da privatização clássica dos anos de 1990, com a venda das IES a grupos privados, mas sim à chamada privatização de segunda geração do século XXI, que é na prática a manutenção dos grupos oligárquicos no controle de instituições pertencentes ao poder público e de imensa massa de recursos financeiros geridos de forma privada.

Analisados os aspectos críticos da Lei das Comunitárias, considera-se que ela passará para a história como mais uma tentativa frustrada em salvar o Sistema Fundacional Catarinense. Isso se infere pelo fato de que não ataca a essência do problema que reside em sua dupla

personalidade (públicas de direito privado), já que foram e ainda são funcionais ao modelo capitalista dependente de Santa Catarina. Por outro lado, não mais correspondem às necessidades sociais da juventude catarinense, a qual anseia por um ensino público e gratuito de qualidade e que supra as necessidades do desenvolvimento científico e tecnológico, orientado para a resolução de problemas sociais e econômicos do povo brasileiro.

A origem da crise que é a concorrência com o setor privado se aprofundará cada vez mais nos próximos anos, tendo em vista o grau de concentração do capital na esfera educacional privada, sob o impulso da reestruturação universitária que conduz à subordinação do ensino ao mercado (SILVA, 2010).

Entende-se que a superação dessa situação exige o esforço conjunto de trabalhadores e estudantes na luta pela ampliação da universidade pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade no Brasil e em Santa Catarina. O eminente professor Florestan Fernandes mostrou como o contexto histórico-estrutural compromete a possibilidade de conciliar o desenvolvimento capitalista e a democracia social. Seu estudo sobre os dilemas da revolução burguesa atrasada evidencia que só um amplo movimento político que seja capaz de cristalizar uma aliança entre as classes operárias e os setores marginalizados da sociedade, seria capaz de congrega a força social necessária para impulsionar a ruptura com a dependência e o subdesenvolvimento (FERNANDES, 1981).

A democratização do acesso ao ensino superior, mantido pelo Estado, é essencial para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Para tanto, faz-se necessária a luta dos educadores por uma educação crítica e criadora que possibilite a construção de uma perspectiva societária emancipada das amarras do capital.

Conforme lembra Saviani, é preciso empenhar-se em ampliar diuturnamente o processo de conquista da escola pública. Espaço este considerado como vital para a apropriação pelos trabalhadores, dos conhecimentos sistematizados, isto é, da ciência como força produtiva, sem perder de vista, em momento algum, o horizonte de construção de uma sociedade sem classes, pois só então as conquistas perfi-lhadas serão definitivamente asseguradas (SAVIANI, 2008).

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Cibele. Censo revela: Brasil tem 6,5 milhões de universitários. **Jornal UFLA – ASCOM Assessoria de Comunicação**, Lavras/MG, 7 de dezembro de 2011. Disponível em: <<http://www.ufla.br/ascom/index.php/2011/11/centso-revela-brasil-tem-65-milhoes-de-universitarios>>. Acesso em: 9 ago. 2012.

AUDIÊNCIA PÚBLICA DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA E DESPORTO. **O Futuro e as Perspectivas do Sistema ACADEMIA**. Lages/SC. Ata da sessão realizada em 5 de novembro de 2008. Documento taquigrafado e transcrito pela Coordenadoria de Taquigrafia das Comissões (ALESC). Florianópolis/SC, Assembleia Legislativa.

AUDIÊNCIA PÚBLICA DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA E DESPORTO. **A Demissão em Massa dos Professores e Funcionários da Univali**. Ata da sessão realizada em 4 de setembro de 2008. Documento taquigrafado e transcrito pela Coordenadoria de Taquigrafia das Comissões (ALESC), Local de publicação: Florianópolis/SC.

ANDES-SN. **Governo perde na Câmara e PNE seguirá direto para o Senado**. Publicado em 5 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.andes.org.br:8080/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5574>>. Acesso em: 20 set. 2012.

ANDES-SN. Pela liberdade de sindicalização dos docentes das instituições particulares do ensino superior. **Cadernos Andes**. Brasília, DF, n. 24, jan./2007.

ANDRADE, Lédio Rosa. Direito ao direito: o poder III. **Rede Diário do Sul**. Tubarão/SC, 11 de março de 2003. Geral, p. 7.

AMANDO, Vanessa. **Unesc demite cerca de 80 funcionários para diminuir custos**. Criciúma, 31 de julho de 2012. Disponível em: <<http://www.engeplus.com.br/0,,48646,Unesc-demite-cerca-de-80-funcionari-para-diminuir-cust.html>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

ARCENO, Elder Figueredo. **Revolução científico-técnica e capitalismo contemporâneo: uma análise crítica sobre a Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do estado de Santa Catarina (FAPESC)**. 2010, 98 f. TCC (Curso de Graduação em Ciências Econômicas). Departamento de Ciências Econômicas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ASSOCIAÇÃO DE MANTENEDORAS PARTICULARES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE SANTA CATARINA (AMPESC). **Tabela: Crescimento Ensino Superior Particular em Santa Catarina, in Histórico da Ampesc**. 2010, web. Disponível em: <<http://www.ampesc.org.br/conteudo.php?codi=HIST>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

ASSUNÇÃO, Luiz Fernando. Falta de verba provoca crise na ciência – pesquisas interrompidas, evasão de profissionais e venda de patentes são retrato do setor em SC. **Jornal A Notícia (on-line)**, Joinville/SC, 28 de julho de 2002, Caderno Geral, p. 1. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/14299/falta-verba-provoca-crise-ciencia/>>. Acesso em: 6 set. 2012.

AZEVEDO, Felipe Martins de. Parecer do Ministério Público. **Boletim do MUDE**. 7<sup>a</sup>. Promotoria de Justiça, Comarca de Tubarão, Curadoria da Defesa das Fundações, 25 de julho de 2003.

BARBOSA, Geraldo Pereira. ADESSC: uma realidade em construção. **Docente na Luta**, Florianópolis, n. 1, p. 1, ago. 2008.

BARBOSA, Geraldo Pereira. Futuro da Acafe: publicização ou morte. **Docente na Luta**, Florianópolis, n. 4, p. 4, jan. 2010.

BARBOSA, Geraldo Pereira. “Marx dá armas à luta”. **Docente na Luta**, Florianópolis, n. 5, p. 7, abr. 2011.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BENINCÁ, Dirceu (org.) **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

BENETTI, Stela. Kroton compra a Uniasselvi por R\$ 510 milhões. **Blog da Stela Benetti**. Florianópolis, 29 de maio de 2012. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/estelabenetti/2012/05/29/kroton-compra-a-uniasselvi-por-r-510-milhoes/>>. Acesso em: 25 maio 2012.

BOITO JÚNIOR, Armando. **O Sindicalismo de Estado no Brasil**. São Paulo: Unicamp, 1991.

BONALUME, Ambrósio Luiz; BREUNIG, Eltor; SCHMIDT, João Pedro; PASCHE, Lauro; CAMPIS, Luiz Augusto Costa; MARCO, Osmar; BORTOLOTO, Rudimar Roberto. **Projeto de Lei das Instituições Públicas não Estatais – proposta para Debate**. Caxias do Sul, Santa Cruz do Sul, Ijuí, Joaçaba, Chapecó: Jun. 2008.

BRASIL. ADin n. 2501/DF, de 4 de setembro de 2008. **Supremo Tribunal Federal**. Ação Direta de Inconstitucionalidade. Art. 81 e 82 do ADCT da Constituição do Estado de Minas Gerais. Instituições de Ensino Superior criados pela Iniciativa Privada. Supervisão Pedagógica do Conselho Estadual de Educação. Alcance, Ofensa ao art. 22, XXIV da Constituição Federal. Inconstitucionalidade Formal. Emenda Constitucional Informal 70/2005. Alteração substancial. Não caracterização. Ação direta julgada procedente. Modulação dos efeitos. Relator: Ministro Joaquim Barbosa. 2008. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=570095>>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil (1988)**. São Paulo: Editora dos Tribunais, 2000.

BRASIL. 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. **Câmara dos Deputados**. Brasília: Centro de Documentação e Informação: 2012.

BRASIL. Lei n. 8.270, de 17 de dezembro de 1991. Dispõe sobre reajuste da remuneração dos servidores públicos, corrige e reestrutura tabelas de vencimentos, e dá outras providências. Presidência da República – **Casa Civil: Subchefia para assuntos jurídicos**. Brasília/DF. 1991.

BRASIL. Lei n. 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República – Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Lei n. 12.688, de 18 de julho de 2012. Conversão da Medida Provisória n. 559, de 2 de março de 2012. Autoriza as Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (Eletrobras) a adquirir o controle acionário da CELG Distribuição S.A. (CELG D); institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); altera as Leis nos 3.890-A, de 25 de abril de 1961, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.887, de 18 de junho de 2004, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 11.128, de 28 de junho de 2005, 11.651, de 7 de abril de 2008, 12.024, de 27 de agosto de 2009, 12.101, de 27 de novembro de 2009, 12.429, de 20 de junho de 2011, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 12.546, de 14 de dezembro de 2011; e dá outras providências. **Presidência da República – Casa Civil: Subchefia para assuntos jurídicos**. Brasília/DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112688.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112688.htm)>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Presidência da República – Casa Civil: Subchefia para assuntos jurídicos**. Brasília/DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. **Lei n. 3.849, de 18 de dezembro de 1960**. Federaliza a Universidade do Rio Grande do Norte, cria a Universidade de



Santa Catarina e dá outras providências. **Congresso Nacional, Brasília, Distrito Federal.** Legislação citada pela Coordenação de Estudos (CEDI).

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Presidência da República – Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília/DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 20 set. 2012.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Presidência da República – Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília/DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 25 set. 2012.

BRASIL. Lei n.11.183, de 5 de outubro de 2005. Dá nova redação ao inciso II do caput do art. 20 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República – Casa Civil: Subchefia para assuntos jurídicos.** Brasília/DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11183.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11183.htm)>. Acesso em: 29 dez. 2012.

BRASIL. Edital SERES/MEC, n. 1, de 12 de agosto de 2011. **Diário Oficial da União**, Seção III. Ministério da Educação. Brasília: 12 ago. 2011.

BRASIL. Projeto de Lei n. 8.035, de 26 de junho de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Poder Executivo.** Brasília/DF. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 5 set. 2012.

BRASIL. Projeto de Lei 7.639, de 13 de julho de 2010. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**. Brasília/DF. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/agencia/pdfs/7639.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2012.

BRASÍLIA. Relatório do Deputado Cláudio Puty sobre o Projeto de Lei 7.639/2010. **Câmara dos Deputados**. Maio de 2011.

BRUM, Dalva Marisa Ribas. Um direito a ser conquistado Liberdade sindical é questão básica para impulsionar consciência de classe. **Docente na Luta**. Florianópolis, n. 6, p. 7, jul. 2011.

CALIXTO, João Batista de. **João Batista Calixto**. Falta de verba provoca crise na Ciência: depoimento [julho de 2002]. Publicado em: A Notícia (Joinville) online (GERAL), em 28 de julho de 2002. Entrevistador: Luis Fernando Assunção. FAPESP na Mídia, 2002, p. 1. Disponível em: <http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/14299/falta-verba-provoca-crise-ciencia/>>. Acesso em: 6 set. 2012.

CARRION, Valentim. **Comentários à Consolidação das Leis do Trabalho**. 32. ed. São Paulo: Saraiva 2007.

CASAS, Fray Bartolomé de las. **Brevísima relación de la destrucción de las Índias**. Ciudad de México: Fontamara, 2009.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. **Revista Educação e Sociedade** [Educação Escolar: os desafios da atualidade], São Paulo/Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 857-876, out. 2007.

COMITÊ FURB FEDERAL. Por uma Universidade Federal para Blumenau e Região. In: **Cadernos da Federalização FURB**, Número 1, p. 30, novembro 2007.

CUNHA, Luís A. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. A difícil laicidade na educação pública. In: BERTUSSI, Terezinha Guadalupe; OURIQUES, Nildo (Coord.). **Anuário Educativo Brasileiro** – visão retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2011.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Fundações Públicas e Suas Limitações. **Revista ADUSP**. São Paulo, p. 16-18, julho de 1995.

DIEESE/ANDES-SN. Trabalho Docente na Educação Superior Privada, 2008-2009. In.: **Informativo da Subseção DIEESE ANDES-SN**. Ano I, n. 1, jan. 2011. Técnico Responsável: Osmar Ferreira dos Santos Filho. Brasília: Mimeo, 2011.

Diretoria da ADESSC. Ofício OF. SEGER 17/2012. Florianópolis, 12 de novembro de 2012. Para: Deputados da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados. **Assunto: PL 7639/2012 – Lei das Comunitárias.**

Diretoria da ADESSC. Uma questão de classe. **Docente na Luta**, Florianópolis, n. 6, Editorial, p. 2, jul. 2011.

Diretoria da ADESSC. Pela democratização e plena publicização das IES do Sistema ACAFE. **Docente na Luta**, Florianópolis, n. 4, p. 4, jan. 2010.

Diretoria da ADESSC. ADESSC: sete anos de resistência. **Docente na Luta**, Florianópolis, n. 5, p. 8, abr. 2011.

FAVERO, Daniel. Haddad descarta federalização de universidades. **Notícias Terra**. Porto Alegre: 17 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5301395-EI8266,00-Haddad+descarta+federalizacao+de+universidades.html>>. Acesso em: 31 ago. 2012.

FERNANDES, Florestan. A Gratuidade do Ensino Superior. **Cadernos da UCE**, Ano I, n. 1, p. 32, 1983.

\_\_\_\_\_. **O que é revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FORMIGA, Aristheu. Reunião define grupo de trabalho para parceria

FURB/UFSC. **Arquivo de Notícias FURB**. Disponível em: <<http://www.furb.br/web/1704/noticias/reuniao-define-grupo-de-trabalho-para-parceria-furb/ufsc/1201>>. Acesso em: 29 ago. 2012.

GRAMSCI, Antonio. A formação dos intelectuais. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. (Coleção: Perspectivas do Homem – Série Filosofia). 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUENTHER, Raul. **Raul Guenther**. Falta de verba provoca crise na Ciência: depoimento [julho de 2002]. Entrevistador: Luis Fernando Assunção. Joinville: Jornal A Notícia, 28 jul. 2002, Caderno Geral, p. 1. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/14299/falta-verba-provoca-crise-ciencia/>>. Acesso em: 6 set. 2012.

GUMBOWSKI, Argos. **O Ensino Superior nas Universidades Fundacionais Municipais Catarinenses: A gênese de um modelo de ensino superior comprometido com o desenvolvimento regional**. Universidade o Contestado (UnC), [s/d]. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/460.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

\_\_\_\_\_. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2012.

HILU, Luciane; GISI, Maria Lourdes. **Produção científica no Brasil um comparativo entre as universidades públicas e privadas**. Trabalho apresentado no X Congresso Nacional de Educação – Educere. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5221\\_3061.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5221_3061.pdf)>. Acesso em: 21 dez. 2012.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

LEHER, Roberto. **Conhecimento científico: tensões entre**

comodificação e emancipação. In: BERTUSSI, Terezinha Guadalupe; OURIQUES, Nildo (Coord.). **Anuário Educativo Brasileiro – visão retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. **Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação**. In: Anais do VII Seminário REDESTRADO – Novas Regulações na América Latina. Buenos Aires, Julho de 2008.

LEHER, Roberto. É preciso superar a colonialidade do saber. [29 de agosto de 2012] **Docente na Luta**, Florianópolis, n. 6, p. 3, dez. 2012.

LIMA, Francisco Gerson Marques de. **Proteção do Direito do Trabalho aos Professores Universitários**. Adunifor: Fortaleza, 2007.

LIRA, Guilherme. Universidades do Sistema Acafe aderem a programa federal para criar bolsas de estudo para quitar dívida. **Diário Catarinense**. Florianópolis: 29 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/anoticia/jsp/default.jsp?uf=2&local=18&section=Geral&newsID=a3901198.xml>>. Acesso em: 1º out. 2012.

LOURENÇO, Júlia Antunes. R\$ 1 Bi em impostos: Acafe vai pagar dívida com bolsas. Colaboradores: Darci Debona, Daisy Trombetta, Marcelo Becker, Ânderso Silva, Dagmara Spautz e Rogério Kreidlow. **Diário Catarinense**, Florianópolis, Reportagem Especial, p. 4-5, 13 de junho de 2012.

MACHADO, João Natel Pollonio. João Natel Pollonio Machado: depoimento [ 29 de agosto de 2012]. Texto: Aristheu Formiga. Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB): Coordenadoria de Publicação e Marketing, p. 1, 2012. Entrevista publicada no Arquivo de Notícias sob a seguinte manchete: Reunião define grupo de trabalho para parceria FURB/UFSC. Disponível em: <<http://www.furb.br/web/1704/noticias/reuniao-define-grupo-de-trabalho-para-parceria-furb/ufsc/1201>>. Acesso em: 29 ago. 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. Privatização: A política do Estado autoritário para o ensino superior. **Cadernos da UCE**, ano 1, n. 1, 1983.

MARTÍ, José. **Nossa América**. São Paulo: Hucitec, 1983.

MARX, Karl. Carta a Annenkov [1846]. In: Karl Marx; Friedrich Engels – **obras escolhidas**. São Paulo: Alfa Ômega, vol. 3, 1980.

MEDEIROS NETO, Xisto Tiago de. **Dano Moral Coletivo**. São Paulo: LTR, 54-55, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. (Coleção Mundo do Trabalho) Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. Bolívar e Chávez: o espírito da determinação radical. **Revista Margem Esquerda**. São Paulo: Boitempo, n. 8, 2006.

MORETTI, Serenito A. **Movimento Estudantil em Santa Catarina**. Florianópolis: UCE, 1984.

NANDI, Milena Spilere. Reitoria esclarece aos colaboradores ações tomadas para atender MP 559/12. Criciúma/SC **Blog da Reitoria da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)**: 31 de julho de 2012. Disponível em: <<http://www.unesc.net/post/91/10/20154>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

NECKEL, Roselane; KUCHLER, Alita Diana. **UFSC 50 anos – Trajetórias e Desafios**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

NECKEL, Roselane. **Roselane Neckel**: depoimento [29 de agosto de 2012]. Texto: Aristheu Formiga. Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB): Coordenadoria de Publicação e Marketing, p. 1, 2012. Entrevista publicada no Arquivo de Notícias sob a seguinte manchete: Reunião define grupo de trabalho para parceria FURB/UFSC. Disponível em: <<http://www.furb.br/web/1704/noticias/reuniao-define-grupo-de-trabalho-para-parceria-furb/ufsc/1201>>. Acesso em: 29 ago. 2012.

NECKEL, Roselane. **Roselane Neckel**: depoimento [08 de maio de 2012]. Entrevistadora: Júlia Antunes Lourenço. Florianópolis: Diário

Catarinense (DC), p. 19, 2012. Entrevista publicada no seguinte artigo “Vamos apresentar uma nova estrutura”.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

Orçamento Geral da União. Executado até 31 de dezembro de 2011. **Auditoria Cidadã da Dívida**. Disponível em: <[http://www.divida-auditoriacidada.org.br/config/artigo.2012-01-15.2486469250/document\\_view](http://www.divida-auditoriacidada.org.br/config/artigo.2012-01-15.2486469250/document_view)>. Acesso em: 29 ago. 2012.

PARANÁ. Parecer CES/CEE n. 117/11. Migração das Faculdades mantidas por Fundações Municipais, do Sistema Estadual de Ensino para o Sistema Federal de Educação Superior, com fundamento no artigo 12, da Deliberação n. 1/10-CEE/PR; na Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin/STF) n. 2.501; Parecer n. 01/11 e Despacho n. 189/11, ambos da CGEPD/Consultoria Jurídica do Ministério da Educação/Advocacia Geral da União; e Edital da Secretaria de Regulação da Educação Superior – SERES/MEC n. 01/11. **Conselho Estadual de Educação**. Curitiba: 14 set. 2011.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação no governo Lula e a mídia. In: BERTUSSI, Terezinha Guadalupe; OURIQUES, Nildo (Coordenadores). **Anuário Educativo Brasileiro – visão retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIOZZI, Patrícia. Ensino laico e democracia na época das Luzes: as memórias de Condorcet para a instrução pública. In: **Revista Educação e Sociedade**. vol. 30, n. 108. Campinas: out. 2009.

PROJETO DE LEI DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (ICES). PL. 76.39/2010. **ABRUC, COMUNG, SISTEMA ACAFE, ANEC, ABIEE**. Florianópolis, 1 fôlder: colorido: 4 páginas, [s/d]. (Folder de Campanha distribuído a partir de 2011 em Santa Catarina).

RIBEIRO, Darcy. O papel reservado ao intelectual e à ciência nos países pobres. **Cadernos da UCE**, ano I, n. 1, 124-127, 1983.

RIEZNIK, Pablo – Progressismo, ciência e periferia na produção do conhecimento. **Revista Universidade e Sociedade do ANDES**, n. 49, janeiro de 2012.

RODRIGUES, Icles. A UFSC na década de 1960: outras histórias. In.: NECKEL, Roselane; KÜCHLER, Alita Diana C. (orgs.) **UFSC 50 anos: Trajetórias e Desafios**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 17-35, 2010.

RODRIGUES, Miguel Urbano. O Regresso de Bolívar. **Resistir Info**. Disponível em: <[www.resistir.info](http://www.resistir.info)>. Acesso em: 30 nov. 2012.

ROSSI, Clóvis. Brasil fica em 43º em tecnologia. São Paulo, terça-feira, 10 de julho de 2001. **Folha de São Paulo**. Geral. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1007200121.htm>>. Acesso em: 9 dez. 2012.

RUAS, Miriam Diehl. **A doutrina trabalhista no Brasil (1945-1964)**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1986.

SAMPAIO, Júnior Plínio de Arruda. **Entre a nação e a barbárie: Os dilemas do capitalismo dependente**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SADER, Emir (org.), **Gramsci, Poder, Política e Partido**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

SANTA CATARINA. **Constituição Estadual de Santa Catarina**. Florianópolis, 5 de outubro de 1989. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC).

SANTA CATARINA. **Resolução TC-06/2001**, e alterado pelas Resoluções 09/2002; 11/2002; 08/2004 e 05/2005. Disponível em: <[http://www.tce.sc.gov.br/site/legislacao/arquivos/regimento\\_interno\\_consolidado.pdf](http://www.tce.sc.gov.br/site/legislacao/arquivos/regimento_interno_consolidado.pdf)> Acesso em: 31 ago. 2012.

SANTA CATARINA. **Autos da ação civil pública n. 075.03.010274-4**, movida contra Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), de 7 de abril de 2011. Exp.13/2004 Agravo de Instrumento 2004.001734-0/0000-00 – Comarca de Tubarão/



SC. Matéria publicada no Diário da Justiça ed. n. 11.370. Poder Judiciário do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC. Disponível em: <<http://app.tjsc.jus.br/consultadje/consulta.action>>. Acesso em: 7 abr. 2012.

SANTA CATARINA. Comissão Especial de Gestão do Conselho. **Parecer CEE/SC n. 173, de 27 de setembro de 2011.** Dispõe sobre o Edital SERES/MEC n.01, de 9 de agosto de 2011. Conselho Estadual de Educação, Florianópolis, 27 set. 2011, p. 12. Disponível em: <[http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=35&limit=30&limitstart=90](http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=35&limit=30&limitstart=90)>. Acesso em: 30 nov. 2011.

SANTA CATARINA. **Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.** Resolução 03/97/CEE/SC, de 27 de fevereiro 1997. Enquadra as instituições de Ensino Superior do Sistema Fundacional Catarinense no inciso II do artigo 17 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Florianópolis/SC, p. 1, fev. 1997.

SANTA CATARINA. **Conselho Estadual de Educação.** Parecer da Comissão de Gestão. Florianópolis: 27 de set. 2011.

SADER, Emir; JINKINGS, Ivana (Coord.). **Enciclopédia Contemporânea da América Latina e Caribe.** São Paulo: Boitempo Editorial/Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas** – conversa com Paulo Freire, Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Autores Associados: Campinas/SP: 2010.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e Educação** – debates contemporâneos. 2. ed., Campinas: São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, p. 223-274, 2008.

\_\_\_\_\_. Conhecer é compreender relações. **Docente na Luta,** Florianópolis, n. 6, p. 4-6, jul. 2011.

SCHMITZ, Sérgio. **Planejamento estadual: a experiência do PLAMEG**. Florianópolis: Editora da UFSC, FESC/UEDESC, 1985.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. **A liturgia do poder: trabalho e disciplina**. São Paulo: EDUC – EDITORA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA, 1988.

SIEWERDT, Maurício. Elas são públicas. **Docente na Luta**, Florianópolis, n. 5, p. 4-6, abr. 2011.

SIEWERDT, Maurício José. **Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADEMIA e autonomia universitária: o trabalho docente nos (des) encontros entre o proclamado e a praxis**. 1º de julho de 2010. 355p. Doutorado (Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94311/281512.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 maio 2012.

SILVA, Maria Izabel. **O trabalho docente voluntário: a experiência da UFSC**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

SINDESSC. **Transformar o “Sistema Fundacional” em universidades públicas e gratuitas a serviço da transformação social**. Florianópolis: Mimeo, 2002.

Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior – ANDES/SN. InformANDES/2012. **Um produto chamado educação**. Brasília (DF), abril de 2012, p. 16.

SIQUEIRA, Angela C. A pseudodemocratização da educação superior – inclusão –excludente com forte apoio ao setor privado. In: BERTUSSI, Terezinha Guadalupe; OURIQUES, Nildo (Coordenadores). **Anuário Educativo Brasileiro – visão retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Laura Tavares. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOUTO, Álvaro. **Análise comparativa de custos entre uma universidade pública e privada**. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUZA, Antônio de. **Antônio de Souza**: depoimento [terça-feira, 28 de agosto de 2012, p. 21]. Entrevistadora: Angela Bastos. Florianópolis: Diário Catarinense (DC), 2012. Fonte com dados referidos à Coordenadoria de Recursos Humanos (CRH). Base: julho de 2012.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política, sindicalismo**. São Paulo: Cortez, 1982.

TRINDADE, H.(Org.) **A universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis (RJ): Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.

UCZAI, Pedro. **Relatório do deputado Pedro Uczai sobre o Projeto de Lei das Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) para a Comissão de Educação e Cultura**. Brasília, maio de 2012. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=483544>> Acesso em: 31 maio 2012.

Universidades comunitárias poderão receber recursos públicos. **Jornal do Senado – Educação**. Brasília/ DF, 10 de outubro de 2013. Disponível em:<<http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/2013/10/10/universidades-comunitarias-poderao-receber-recursos-publicos>>. Acesso em: 10 out. 2013.

URIARTE, Oscar Ermida. **Sindicatos en Libertad Sindical**. 2ª. Edición. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, 1999.

VALLE, Ione Ribeiro. **Burocratização da educação**: Um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

VICENTE, Rafael Sebastian Guillen. **Filosofía y educación, prácticas discursivas y prácticas ideológicas**. Sujeto y cambio históricos en libros de texto oficiales para la educación primaria en

México. México, 1980, p. 96. Tese de licenciatura (Graduação em Filosofia e Educação), Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM).

VIEIRA, Amazile de Holanda. **Instituto Polytechnico no contexto sócio-cultural de Florianópolis**. Florianópolis: A & P, 1986.

VOLPATO, Gildo. **Reitor explica demissões na UNESC**. Criciúma, 30 de julho de 2012. Disponível em: <[www.radioeldorado.net](http://www.radioeldorado.net)>. Acesso em: 4 ago. 2012.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é universidade**. Brasiliense: São Paulo, 1983.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BENINCÁ, Dirceu (org.). **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luísa; NORONHA, Maria Olinda. **História da Educação: A escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

PARTE II  
ARTIGOS



# UNIVERSIDADES FUNDACIONAIS ACAFE, INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE DIREITO PRIVADO

## UMA PARCERIA HISTÓRICA ENTRE A IDEIA DO “COMUNITÁRIO” E A IDEOLOGIA DO LIVRE MERCADO

*Maurício José Siewerdt<sup>1</sup>*

Para iniciar, já com algumas questões teórico-empíricas de fundo. A ideia do “comunitário” para designar as IES que ficariam no interstício entre as universidades públicas em sentido estrito e as privadas mercantis, ganharia força a partir da crise que se instalaria no interior dessas instituições desde o recrudescimento das políticas de Estado Mínimo, implantadas a partir do Plano Bresser Pereira<sup>2</sup>. O estímulo para a atuação da livre iniciativa em diversos campos que até então era quase que exclusividade de atuação do Estado, no caso particular do ensino superior, é o que nos interessa aqui. Esse fato colocou as IES “comunitárias” em uma condição não experimentada até então: a concorrência aberta de mercado.

Isso, de certo modo, pode ser mais bem compreendido no interior de um movimento que vinha sendo empreendido pelas comunitárias “clássicas” gaúchas e outras confessionais no Brasil desde os

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professor adjunto na Universidade Federal da Fronteira Sul, em Chapecó (SC).

<sup>2</sup> 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. (PEREIRA, 1987).

anos de 1990, 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.

Muito embora os estudos de Bittar (1999), não tratem do Sistema ACAFE<sup>3</sup>, até porque até o ano de conclusão de sua tese doutoral as Fundações ACAFE ainda não eram integradas à ABRUC, o autor dá fortes indicativos do porquê de a maior parte das IES ACAFE a partir dos anos 2000 passariam a integrar a ABRUC. Assim, muito embora a recorrência no emprego do termo “comunitário” apareça em documentos que aludem ao Sistema ACAFE desde quando as universidades eram ainda fundações na forma de faculdades isoladas<sup>4</sup>, o marco jurídico que contribuiria para a mudança decisiva nos discursos sobre

---

<sup>3</sup> A ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais) “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”. O Sistema ACAFE é composto atualmente (dados de 2010) por 17 IES associadas. Destas acima apontadas, três são públicas de direito público. 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. Disponível em: <<http://www.acafe.org.br/new/index.php?endereco=conteudo/institucional/memoria.php>>. Acesso em: 5 ago. 2011.

<sup>4</sup> PRODESC/PNTE/FUCAT/FIESC (1976). Neste documento são utilizados largamente pelos palestrantes os termos “autonomia” e “comunitário”.



a autonomia, enfatizando o caráter comunitário dessas instituições, dar-se-ia com, primeiramente, o Plano Bresser Pereira, que culminou na edição dos Decretos de 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 eles, considerável parte dos gestores das instituições comunitárias, naquele momento em perfeita sintonia com o que preconizavam as suas crenças, a saber, 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 pelos defensores desse modelo, 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 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.

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 digna de nota nesta observação do autor a alusão ao 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):

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.

Não obstante a importância do debate em torno do conceito de “comunidade”, nos restringiremos neste capítulo tão somente à apresentação de elementos históricos na conformação da ACADEMICAS no que diz respeito aos grupos de poder que forjaram a *proto forma* do sistema e que, atavicamente, se estende até os dias atuais em todas as instituições afiliadas. Apesar de anunciarmos a pretensão de tratar do termo “comunitário”, não poderíamos incorrer no erro metodológico em fazê-lo diretamente. Metodologicamente correríamos o risco de fazê-lo por meio de uma abordagem abstrata. Desse modo, realizamos um movimento inverso, isto é, apresentamos elementos históricos da materialidade social de onde os signos, como neste caso o termo “comunitário”, emergem com a força viva da experiência social que se lhe atribui sentido no interior de um jogo de forças entre diversos grupos em luta pela hegemonia da afirmação de suas necessidades.

Apresentamos desse modo, e em sentido inverso, a materialidade social onde as relações de poder emergem na constituição do sistema, determinando assim os sentidos de “comunitário” segundo as necessidades metamorfoseantes dessas instituições diante das transformações no mundo do capital e do trabalho. A partir daí acreditamos que metodologicamente será então possível voltarmos ao abstrato e nos interrogarmos: o que é o comunitário diante da concretude que aparece na articulação entre as categorias do singular, do particular e do universal?

### **A criação da ACADEMICAS no contexto desenvolvimentista do Estado brasileiro de exceção: com o Plano Atcon ou com a EAPES (Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – do acordo MEC-USAID)?**

Foi no contexto da Reforma Universitária brasileira de 1968, Lei 5540/68, que o Decreto n.º 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 deste 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.

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 do Ensino Universitário no Sul Catarinense*, realizado entre os dias 22 e 23 de junho de 1968 e promovido pela Câmara Júnior da cidade de Criciúma. 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, p. 76) 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.

O Primeiro Plano Estadual de Educação lembra Sachet (1971, p. 76),

também entrava fundo no problema, ao determinar que a assessoria de Planejamento, através da Secretaria de Educa-

ção 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.

É importante salientar que estamos, nesse período, no penúltimo ano do Governo Ivo Silveira e, portanto, também no penúltimo ano do Plameg II (Plano de Metas do Governo), que 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, p. 193) 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.

Michels (2001, p. 193) alerta ainda 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 Cata-

rina”. 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 (1998, p. 52), “foi, praticamente na íntegra, incorporada pelo primeiro Plano Estadual de Educação catarinense, cujo objetivo maior era ‘adequar’ o sistema educacional à política socioeconômica (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 (1998, p. 52) aponta:

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 se-

cundário, 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 a demanda da expansão vindoura nos ensinos de primeiro e segundo graus. Sachet (1971, p. 65) 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”. Urgia então tratar da formação de professores em nível superior para o atendimento das demandas em nível médio. Sachet (1971, p. 59), 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”.

A saída para esta demanda em Santa Catarina, e sob o pano de fundo das políticas privatistas das oligarquias<sup>5</sup> catarinenses, consoante às recomendações do capital na esfera global, seria pela utilização do

---

<sup>5</sup> 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).

Sistema Fundacional já implantado em alguns municípios e outros em processo de implantação no início dos anos 1970. Acerca disto, Auras (1998, p. 87) destaca:

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 possui 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.

Aqui pode ser observado que o aligeiramento na constituição de quadros profissionais que viessem a atender às demandas desenvolvimentistas dos grupos econômicos 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 contexto de publicação, em 1963, do informe *The Latin American University* de autoria do consultor Rudolph Atcon, grego de nascimento, naturalizado estadunidense e de formação intelectual alemã. Como aponta Fávero (1991, p. 20):

o consultor 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.

Fávero aponta ainda, e é isto que aparece como mais relevante para o presente trabalho, o caráter privatista das recomendações de Atcon para o ensino superior brasileiro. Já em 1963 recomendava Atcon (apud FÁVERO, 1991, 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 (1993, p. 578), 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:

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. (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 Luiz 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, p. 17) 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.

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.

## **As IES ACADEMICAS sob a tutela e a chancela das forças de mercado**

É neste contexto, então, que as IES ACADEMICAS já nascem sob a tutela e o controle do Poder Público a serviço dos interesses econômicos e ideológicos regionais. Tal argumento, que enfatiza a hegemonia das forças econômicas regionais na condução dos rumos das IES ACADEMICAS, pode ser visto mais detalhadamente em um dos primeiros estudos acadêmicos, senão o primeiro, que trata das origens do Sistema, realizado por Bordignon (1978, p. 4). 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.

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, tão em voga nas administrações públicas e privadas até os dias atuais, aliadas à política do Estado burguês-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, encontramos nas observações de Mior, Zotti e Pansera (2009, p. 10) quando nos dão importantes indícios do 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 antiesquerdista; o ensino superior caracterizava-se pela racionalização e utilitarismo; a cidade crescia e se desenvolvia em prol do aumento das exportações agrícolas.

Também Vieira (2001) corrobora a hipótese, mesmo sem explicitá-la, quanto à articulação oligárquica e de seus interesses, na implantação e desenvolvimento da UNIPLAC. Nesse sentido, é curioso notar como a autorização para o funcionamento da UNIPLAC, via de regra, encontra obstáculo no Conselho Federal de Educação – CFE, mas, ao mesmo tempo e posteriormente, encontrará alento no Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – 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 (2001, p. 17):

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.

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” (VIEIRA, 2001, p. 32). E continua:

Mas, pelos primeiros cursos criados – Economia, Contábeis e Administração – percebe-se que o desenvolvimento cultural fica postergado pela necessidade de formação técnica. Depreende-se que a pretensão é que cada empresa possa vir a ter um contador, um planejador ou um administrador (VIEIRA, 2001, p. 39).

Lembra ainda Vieira (2001, p. 41) que “o Prefeito eleito pela Arena [no pleito de 1968], Sr. Áureo Vidal Ramos, segundo Koerich, 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 m<sup>2</sup> foram doados pela Prefeitura no Governo Áureo Vidal Ramos, uma criatura, esquecida nos anais da história da UNIPLAC até hoje”.

Também na origem da UNIVALI encontramos a forte presença das forças oligárquicas catarinenses. O trabalho de D’Ávila (1995, p. 39), 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.

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 Fundações. 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 dos mesmos grupos ideológicos no financiamento da UNISUL. O livro de Markun e Hamilton (2001) 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. Osvaldo Della Giustina, Gerson Luiz Joner da Silveira e Silvestre Herdt, todos

ex-Reitores, ocuparam importantes postos em secretarias e fundações estatais nos governos estaduais catarinenses. Apontam Markun e Hamilton (2001, p. 103)

que Gerson Luiz Joner da Silveira, 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 mobiliar e equipar o Centro Tecnológico da UNISUL, onde foram implantadas quatro grandes oficinas, mais tarde colocadas sob orientação do SENAI.

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 (2001, p. 96) 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.

De um modo geral, a própria ACAFE (1999) 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, através das quais foi assegurado o aporte de recursos estaduais e federais para consolidação desses empreendimentos”. Este relatório da ACAFE (1999, p. 9) 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, p. 12) 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”.

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. 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 Universitária (GTRU), 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.

### **A particularidade do caráter público das Comunitárias catarinenses em meio à crença desenvolvimentista da sociedade de mercado**

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 que, nas suas origens, as Fundações são, indubitavelmente, marcadas pela iniciativa legal de atos de caráter eminentemente públicos<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup> Esta afirmação também é compartilhada por Lückmann (2007).

**Quadro das fundações pertencentes ao Sistema ACAFE por localização, suas leis municipais de criação e leis de reconhecimento e transformação nas universidades**

<b>Fundação/ mantenedora</b>	<b>Cidade de localização</b>	<b>Lei municipal de criação</b>	<b>Reconhecimento como universidade*</b>
FEARP	Caçador	Lei n. 27 de 23/09/1971	<b>UnC</b> – Reconhecida como universidade em 21 de outubro de 1997 pelo Parecer 42/97-CEE e instalada oficialmente pelo Governo do Estado em 3 de dezembro de 1997 pelo Parecer 246/97-CEE.
FUNPLOC	Canoinhas	Lei n. 954 de 7/12/1970	
FUNORTE	Mafra	Lei n. 730 de 4/11/1971	
FEPLAC	Curitibanos	Lei n. 1.229 de 24/8/1976	
FEAUC	Concórdia	Lei n. 1.392 de 9/4/1976	
FEBE	Brusque	Lei n. 527 de 15/1/1973	Centro universitário.
FEDAVI	Rio do Sul	Lei n. 613 de 7/7/1966	<b>UNIDAVI</b> – Reconhecida como universidade em 31 de agosto de 2001.
FEL	Lages	Lei n. 255 de 19/11/1965	<b>UNIPLAC</b> – 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.

\*Algumas fundações não migraram para a forma de organização acadêmica de “Universidade”, apenas se transformado para a forma de organização acadêmica de “Centro Universitário”. Aparecem no quadro apenas aquelas que efetivamente se constituíram organização acadêmica “Universidade”.

FEPEVI	Itajaí	Lei n. 599 de 22/9/1964	<b>UNIVALI</b> – Reconhecida como Universidade pela Portaria Ministerial n. 51/89, de 16 de fevereiro de 1989.
FERJ	Jaraguá do Sul	Lei n. 439 de 31/8/1973	Centro Universitário.
FESSC	Tubarão	Lei n. 433 de 18/10/1967	<b>UNISUL</b> – 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 n. 697, de 22/6/1968	<b>UNESC</b> – 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 n. 141, de 6/12/1971	Integrava, de início, a UNOESC. A partir de 2001 se desmembrou daquela instituição e passou a denominar-se UNOCHAPECÓ.

FEMARP	Videira	Lei n. 33 de 3/7/1972	<b>UNOESC</b> – 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 n. 878 de 2/04/1974	
FUOC	Joaçaba	Lei n. 545 de 22/11/1968	
FURB	Blumenau	Lei n. 1.557 de 24/12/1968	<b>FURB</b> – 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 n. 1.423 de 22/12/1975	<b>UNIVILLE</b> – Conforme Parecer n. 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<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> 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 & Pan-

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 – 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 foi marcado pelos protagonismos de quatro representantes das forças político-ideológico 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. São estes 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.

Quanto a estas importantes figuras do cenário político catarinense, cabe enfatizar que o Governador Colombo Salles, a exemplo dos demais governadores brasileiros à época, foi alçado ao poder por designação do regime burguês-militar. Sobre o Vice-Governador, o empresário Atilio Fontana (1900-1990), ressalte-se que 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 no período 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,

---

sera (2009); Brasil/Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS (1998); Brasil/MEC/CFE (1982).

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 lembrar o observado por Velho (2003, p. 75):

Aqui cabem (sic) 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 pelos 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 Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina – 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 mantida 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. Ou seja, em Santa Catarina o Poder Público transferiu para a esfera privada o planejamento e o controle da expansão do ensino superior no processo de sua interiorização.

Visão mais romântica, no sentido estrito do termo, encontra-se em relatório da ACAFE (1999, p. 8), 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.

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 ACADEMICAS corrobora a afirmação, de que as soluções vieram verticalmente estendidas com o financiamento de recursos estatais para a implantação e consolidação do Sistema. 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 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, p. 228) 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.

Depreende-se daí que a justificativa de que o financiamento fora restringido às Fundações no sentido de apenas proverem-nas de infraestrutura 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, p. 75). Na ocasião, o Presidente da Fundação Educacional de Brusque e integrante 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. (PRODESC/PNTE/FUCAT/FIESC, p. 75)

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.

### **À guisa de conclusão, ou para interpelar o “comunitário”**

Como afirmamos no início deste trabalho, apesar de anunciarmos pretender tratar do termo “comunitário”, não o faríamos diretamente. Metodologicamente correríamos o risco de fazê-lo por meio de uma abordagem abstrata, idealista. Agora, portanto, ao apresentarmos ao longo desta narrativa os elementos concretos que dão forma e conteúdo históricos à emergência do termo “comunitário”, nos parece possível voltarmos a uma sua conceituação. Entretanto isto demandaria uma tarefa que resultaria em outro trabalho e que a exiguidade deste espaço não permitiria. Desse modo, esta conclusão mais terá o caráter interrogativo do que, propriamente, afirmativo.

Se recuperarmos a trajetória histórica de conformação do Sistema ACADE, perceberemos a forte interferência dos grupos catarinenses hegemonicamente econômicos na sua constituição. Se levarmos em conta os interesses antagônicos que contrapõe as necessidades do capital às do trabalho, veremos que mais o capital do que o trabalho esteve à frente do direcionamento teleológico da razão de ser dessas instituições. E tendo em conta que a direção e a finalidade das Fundações ACADE foram dadas, como vimos, preponderantemente pelos grupos articulados em torno do poder econômico catarinense e de suas necessidades de valorização do valor via exploração da força de trabalho catarinense, na verdade, e no limite, poderíamos afirmar que essas instituições mais do que comunitárias em geral, deveriam ser vistas como comunitárias em sentido estrito. Isto é, se considerarmos que no interior das Universidades ACADE prepondera o ideário e a ideologia dos grupos que hegemonomizam economicamente em Santa Catarina, poderíamos então afirmar que, na verdade, as diretrizes que orientam a sua estrutura e o seu funcionamento mais apresentam a feição de parcela da população do que, propriamente, de toda a população. E neste sentido, seria mais plausível indicar, respeitadas algumas diferenciações entre elas, que são gestadas por uma determinada comunidade de crentes e defensores de um modelo fundado na eficiência e na eficácia da sociedade de mercado como eixo regulador das relações sociais.

Finalmente, ao que parece, o grande desafio mesmo seria tentar responder às seguintes questões: afinal, qual o significado do “comunitário” em uma sociedade de classes? Ou melhor, se levarmos em conta que o significado de “comunidade” deve ser compreendido como o “estado ou qualidade das coisas materiais ou das noções abstratas comuns a diversos indivíduos; comunhão. Concordância, concerto, harmonia”, como dito por Houaiss (2009), e que, é necessário frisar, no mais das vezes a classe trabalhadora pouco acesso tem aos bens materiais e culturais de alta elaboração legados pela humanidade, resistiria quaisquer uma dessas Universidades fundacionais à aplicação do conceito de “comunitário” nos termos expostos? E ainda, e à guisa de provocação, é possível a generalização do

termo “comunitário” para todos os habitantes de uma determinada região cuja relações sociais são pautadas na forma social do capital, e onde toda esta população tem como alternativa de formação em nível superior apenas em instituições que praticam o ensino pago? Finalmente, resistiria a noção de “comunitário” à uma generalização no interior de uma sociedade classes?

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ACAFE. **ACAFE 25 anos: 1974-1999**. Florianópolis: Associação Catarinense das Fundações Educacionais, 1999.
- AURAS, G. M. T. **Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. 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.
- BITTAR, M. **O Ensino Superior Privado no Brasil e a Formação do Segmento das Universidades Comunitárias**. 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.
- BORDIGNON, G. **Estabelecimentos isolados de ensino superior: um estudo das Fundações Educacionais de SC**. Dissertação (Mestrado em Administração de Sistemas Educacionais) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1978.

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. **Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior** – EAPES – (Acordo MEC/ USAID). Rio de Janeiro: MEC/DESU, 1969.

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, 2 de março de 1982. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010680.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2009.

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>>. Acesso em: 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 em: 10 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. **Inovações Normativas no Sistema de Educação Superior do Estado de Santa Catarina.** ACAFE. Disponível em: <http://www.afe.org.br/newpage/index.php?endereco=conteudo/educacionais/ano1n2agosto1998/caderno.html>. Acesso em: 6 mar. 2007

DALLARI, D. Fundações públicas e suas limitações. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 3, p. 16-20, 2 de julho de 1995.

D'ÁVILA, E. **O público e o privado na fundação do ensino**

**superior em Itajaí (1962/1970).** Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

FÁVERO, M. L. A. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada:** Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

FESC. **A UDESC e o ensino superior em Santa Catarina.** Catálogo. Florianópolis: Fundação Educacional de Santa Catarina, 1973.

FROTSCHER, M. **Identidades móveis:** práticas e discursos das elites de Blumenau (1929-1950). Blumenau: Edifurb, 2007.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez/Unicamp, 1993.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa.** Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/gramatica.jhtm>>. Acesso em: 10 out. 2009.

LÜCKMANN, L. C. **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.

MARKUN, P. & HAMILTON, D. **Muito além de um sonho:** a história da UNISUL. Tubarão, SC: Editora Unisul, 2001.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MICHELS, I. L. **Crítica ao modelo catarinense de desenvolvimento:** do planejamento econômico – 1956 aos precatórios – 1997. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

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>. Acesso em: 17 jun 2009.

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 em: 5 jul 2009.

PRODESC/PNTE/FUCAT/FIESC. **Anais do Seminário de Políticas Governamentais de Ensino Superior**. Blumenau: PRODESC/PNTE/FUCAT/FIESC, 1976.

ROSSETTO, S. FUNDESTE – UNOESC: origens do ensino superior no oeste catarinense. **Revista Grifos**, Chapecó, n. 1, p. 7-24, jul. 1994.

SACHET, C. Ensino superior e desenvolvimento regional. In: PEREIRA, N. V. et. al. **Ensaio sobre sociologia e desenvolvimento em Santa Catarina**. Florianópolis: Edeme, 1971.

SANTA CATARINA. **Decreto 8.828 de 31 de dezembro de 1969**. Florianópolis: Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, 1970.

SGUISSARDI, V. **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. Caxambu, MG, 9 de outubro de 2007.

\_\_\_\_\_. **Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar**. São Paulo: Estação Liberdade, 1993.

THOMÉ, N. **Gênese da Educação Superior na Região do Contestado (SC)**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 4, n. 2, p. 1-16, jun. 2003.

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.

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 em: 12 jun. 2009.





# UM DIREITO A SER CONQUISTADO

## LIBERDADE SINDICAL É QUESTÃO BÁSICA PARA IMPULSIONAR CONSCIÊNCIA DE CLASSE

*Dalva Marisa Ribas Brum<sup>1</sup>*

A atual situação de relativa fraqueza e baixa representatividade do sindicalismo brasileiro, decorrente da falta de liberdade sindical, frente à necessidade histórica de enfrentamento da crise estrutural do capital, coloca um desafio aos/às trabalhadores/as como um todo e a nós, trabalhadores/as da educação, em particular: contribuir para a construção de instrumentos teóricos, políticos e organizativos que visem avançar e superar tal conjuntura.

O sindicalismo combativo e revolucionário deve acumular forças e ao mesmo tempo ser a base para a organização política independente dos trabalhadores/as, construindo uma consciência de classe de forma massiva a partir da luta pelos seus interesses imediatos e, então, utilizar seus instrumentos por uma luta maior pela transformação da sociedade e superação do capitalismo.

A realidade da luta sindical brasileira, no entanto, está engessada por um modelo sindical conservador e autocrático, hegemônico no Brasil, que deve ser compreendido por todos para que possamos dar um passo fundamental na luta por um ensino superior crítico, criador e aliado às lutas pelas transformações sociais necessárias.

A estrutura sindical brasileira foi construída de forma gradativa na década de 1930. Trata-se de um corpo de leis amarradas por

---

<sup>1</sup> Mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora do Centro Universitário Municipal de São José (USJ) e presidenta da ADESSC. O artigo foi publicado no jornal *Docente na Luta*, Florianópolis (SC), em julho de 2011, p. 7.

um cimento ideológico, que pressupõe a colaboração das classes entre si e com o Estado. O objetivo é garantir um sindicalismo dócil, manso, no qual a colaboração entre as classes garanta a reprodução e a acumulação do capital. No entanto, apesar disso, a atuação de lideranças sindicais combativas, principalmente na década de 1960, protagonizou lutas históricas, que incluíram greves gerais e greve de solidariedade por categorias.

Porém, a estrutura herdada da era Vargas, e inspirada na Carta Del Lavoro, decretada por Mussolini em 1927, concebe um sindicalismo controlado e dirigido ideologicamente pela burguesia. Tal concepção – que defende a paz social, a colaboração entre as classes, negando e reprimindo de forma violenta a luta dos trabalhadores, com o claro objetivo de conciliar trabalho e capital – organizou os sindicatos nos moldes corporativistas, tornando-os subordinados e dependentes do Estado.

A espinha dorsal da estrutura sindical brasileira é a necessidade de reconhecimento oficial-legal do sindicato pelo Estado. O que significa dizer que para um sindicato representar uma determinada categoria de trabalhadores, necessita obter um registro junto a um órgão do aparelho do Estado – o Ministério do Trabalho.

Dois elementos impostos e respaldados por lei asseguram a dependência e subordinação dos sindicatos ao Estado: a unicidade sindical – que representa o monopólio de representatividade, concedida pelo Estado a um sindicato único estabelecido por lei – e as contribuições sindicais obrigatórias.

A unicidade sindical faz parte do arsenal de dominação ideológica da estrutura sindical. Um sindicalismo oficial, burocrático, assistencialista e corporativista sustenta a unicidade no intuito de estabelecer total controle sobre a organização dos trabalhadores, garantindo os interesses da classe dominante.

A estrutura sindical não conheceu crise profunda no decorrer das últimas décadas e as transformações pelas quais passou não levaram a sua extinção, mas sim, a sua reforma, o que permitiu que o sindicalismo de Estado resistisse à crítica e à ação do movimento da classe trabalhadora brasileira a partir do final da década de 1970 e

durante toda a década de 1980, período de significativas mobilizações e inúmeras greves de massa.

Mas esse tipo de sindicalismo reformado, que se manifesta na forma de um legalismo e garante a ideologia do Estado, limita e engessa a luta sindical dos trabalhadores. O sindicato que queremos deve lutar de forma coerente em defesa dos interesses imediatos e históricos dos trabalhadores e demais setores explorados da nossa sociedade.

Isso não significa que o sindicato deva se afastar da luta cotidiana em defesa das reivindicações econômicas e/ou específicas da categoria, mas travar cada luta com o entendimento de que todas elas só levarão a uma solução definitiva, à libertação dos trabalhadores e trabalhadoras, com o fim do capitalismo e a construção de uma sociedade sem classes, uma sociedade socialista.

Isso significa impulsionar a denúncia do capitalismo e o questionamento das instituições dessa sociedade como parte da elevação da consciência política da classe trabalhadora. Existem dificuldades objetivas, como a repressão patronal e a demissão de ativistas, e também subjetivas, a incompreensão pelos ativistas e dirigentes da necessidade da organização de base.

Essa tarefa deve ser entendida como uma prioridade permanente de nosso sindicato, com políticas específicas para a organização nos locais de trabalho. É necessária a ação direta dos trabalhadores como forma privilegiada de luta. Isso não significa desprezar a importância de outras formas de luta como a atuação no parlamento ou a luta jurídica; tampouco deixar de utilizar negociações e acordos quando se fazem necessários.

Os processos de negociação são resultantes da relação de forças existente em um determinado momento ou luta concreta e, por isso, devem estar apoiados na mobilização das bases. Portanto, a tarefa prioritária do sindicato deve ser a construção permanente de mobilização e luta.

Um sindicato de luta deve combater o imposto sindical buscando sua autossustentação com o convencimento livre e direto dos trabalhadores e trabalhadoras para sustentarem suas próprias organizações.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo L. C. **O que é sindicalismo**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

BOITO JÚNIOR, Armando. **O Sindicalismo de Estado no Brasil**. Campinas/São Paulo: Ed. da Unicamp/Hucitec, 1991.

\_\_\_\_\_. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Editora Xamã, 1999.

GIANNOTTI, Vito. **A liberdade sindical no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

# ADESSC: UMA REALIDADE EM CONSTRUÇÃO

*Geraldo Pereira Barbosa<sup>1</sup>*

**E**stamos avançando na construção da Associação dos Docentes de Ensino Superior de Santa Catarina (ADESSC). Trata-se da realização de um sonho realista, porque responde a uma necessidade prática e racional: a formação de um Sindicato dos Docentes do Ensino Superior de Santa Catarina, que lute pelos interesses e direitos dos professores das IES (Instituições de Ensino Superior) particulares e das Fundações Municipais do Sistema ACADE.

Nos dias 13 e 14 de maio realizamos a eleição direta da primeira Diretoria da ADESSC. A Chapa 1, “*ADESSC: Autônoma, Democrática e de Luta*” foi eleita; e tomou posse no dia 30 de maio. No Ato de Posse os diretores reafirmaram seu compromisso de lutar por uma nivelção por cima e melhoria progressiva dos salários e condições de trabalho (algo muito diferente de um piso rebaixado) e pela democratização das IES privadas e fundacionais.

## **A realidade do “sistema ACADE” e das IPES- Instituições privadas de ensino superior.**

A diretoria da ADESSC enfrentou imediatamente o problema da crise do Sistema ACADE: denunciou o “conclave” da sucessão da reitoria da Unisul e buscou mobilizar a comunidade para reverter o desmanche da Univali, que demitiu desde novembro de 2007 cerca de mil trabalhadores, entre professores e funcionários (ver matérias nesta edição).

---

<sup>1</sup> Sociólogo, doutorando em Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi presidente da ADESSC (Gestão 2005/2008 e 2008/2011). Este artigo foi publicado como Editorial do n. 1 do jornal *Docente na Luta*, Florianópolis (SC), n. 1, p. 1, ago. 2008.

O Sistema ACAFE (Associação Catarinense de Fundações Educacionais, criada em 1974 pelas mantenedoras de IES Fundacionais formadas a partir dos anos 60) é hoje constituído por 16 IES mantidas pelo poder público (15 municipais e a UDESC estadual); com cerca de 140 mil alunos e mais de 7 mil professores (Cf. [www.afe.org.br](http://www.afe.org.br)). 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*. Realizou-se em maio de 2008 um representativo plebiscito em Blumenau (34.317 votantes) amplamente favorável (96%) à federalização da FURB. A ADESSC elaborou um detalhado programa de lutas; mas considera que todas as vitórias parciais devem se orientar de modo cumulativo para um objetivo estratégico: a transformação das IES do sistema ACAFE em universidades plenamente públicas e gratuitas, críticas e criadoras, a serviço da transformação social.

Trinta e duas IPES (Instituições Privadas de Ensino Superior) do nosso estado estão articuladas na AMPESC (Associação de Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina), que reúne 70 mil estudantes e 5350 docentes (Cf. [www.ampesc.com](http://www.ampesc.com)). A ADESSC está buscando expandir a associação (por decisão pessoal e contribuição voluntária, sem nenhum imposto ou taxa sindical compulsória) dos colegas das IPES. Registramos as negociações da ADESSC com as autoridades do CESUSC (Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina) em torno de um Plano de Cargos e Salários, democraticamente elaborado pelos professores e aprovado pela base em Assembleia Geral.

Tanto nas Fundações como nas IPES, predomina uma situação de baixos salários, regime horista, instabilidade no emprego, precarização das condições de trabalho, alta “rotatividade” com demissões constantes (muitas vezes no meio do semestre, sem o pagamento da

indenização devida por desrespeito ao contrato de trabalho). Quando os professores protestam tem que enfrentar a repressão patronal.

### **Superar o “sindicalismo de negócios” e o “sindicalismo de estado”**

Há uma longa história de cerceamento do direito à livre organização sindical. A manutenção da tutela do Estado sobre o sindicalismo tem uma função social precisa: manter os trabalhadores dispersos e desorganizados, selecionar pelegos para os postos dirigentes e domesticar a luta sindical (separando-a da luta pela transformação social e restringindo a ação reivindicativa a tal ponto que o sindicalismo brasileiro apresenta-se frágil mesmo para os padrões latino-americanos).

A ADESSC já nasceu enfrentando o conluio das oligarquias que dirigem a UNISUL e a UNIVALI com direções sindicais cartoriais que foram aos tribunais para tentar impedir nossa construção como Seção Sindical do ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior). A partir de uma apelação do SIN-PROESC um Juiz do Trabalho propalou sentença determinando a suspensão do registro da ADESSC como Seção Sindical do ANDES-SN; que está recorrendo, mas cumpre a sentença. Continuamos a construir a ADESSC; mas, neste momento, não o podemos fazer como Seção do ANDES-SN. É impossível matar as ideias. Ainda que, por enquanto, organicamente separados devido à tutela da burocracia da Justiça do Trabalho sobre a luta sindical; continuamos identificados com os valores que originaram o ANDES-SN e com seu projeto para a Universidade brasileira.

Consideramos que este é apenas um episódio a mais na luta pela liberdade sindical no Brasil. É um revés momentâneo e passageiro na luta mais ampla para criar um sindicalismo independente dos patrões, do Estado e das igrejas; com uma democracia construída pela base e uma politização classista (que supere o corporativismo) organizativamente autônoma em relação aos partidos políticos. O poeta maior catarinense, Cruz e Souza, exprime a necessidade de sonhar de quem luta contra a opressão: “*quem florestas e mares foi rasgando e entre raios, pedradas e metralhas ficou gemendo, mas ficou sonhando*”. Se

o homem estivesse privado da capacidade de sonhar, se não pudesse contemplar em imaginação a obra esboçada, não se poderia compreender o que nos move a iniciar e levar a seu termo, vastos e trabalhosos empreendimentos nas artes, na ciência e na vida prática. Nosso sonho não se desvia do que é objetivamente possível e historicamente necessário, está em contato com a vida e por isto reforça nossas energias construtivas. É porque acreditamos seriamente no nosso sonho que estudamos atentamente a realidade, comparamos nosso estudo com nosso projeto e trabalhamos escrupulosamente para sua realização.



# FUTURO DA ACAFE: PUBLICIZAÇÃO OU MORTE

*Geraldo Pereira Barbosa<sup>1</sup>*

Realizou-se em outubro passado, na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC) uma importante audiência pública, proposta pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da ALESC (presidida pelo deputado Pedro Uczai PT), constituída como um Seminário para discutir o Sistema ACAFE e os vários aspectos relacionados ao futuro das universidades comunitárias no País.

Entre os tópicos propostos para a pauta de discussão neste Seminário estavam “a elaboração de um novo marco regulatório, fontes de financiamento, programas de bolsas de estudo, gestão e relacionamento com as demais instituições”. Segundo a convocação do Seminário: “diferentemente das instituições particulares, as universidades comunitárias oferecem ensino, pesquisa e extensão; por serem mantidas por fundações educacionais, não distribuem o lucro, que, obrigatoriamente, deve ser revertido em novos investimentos no desenvolvimento da própria instituição; por isso, elas são consideradas de origem pública, mas possuem natureza jurídica privada”.

O “Sistema ACAFE” reúne 15 IES fundacionais (a UDESC que é estadual e considerada “pública estatal” e 14 fundações municipais), que contam com 160 mil alunos matriculados (em quase mil cursos de graduação e 454 de pós-graduação), 9 mil professores e 7.500 funcionários em 59 cidades atendidas.

---

<sup>1</sup> Sociólogo, doutorando em Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi presidente da ADESSC (Gestão 2005/2008 e 2008/2011). Este artigo traz a íntegra da sua palestra proferida durante o Seminário sobre o Sistema Acafé e as Universidades Comunitárias realizado em 29 de outubro de 2009, na Assembleia Legislativa de Santa Catarina. O texto foi publicado no jornal *Docente na Luta*, Florianópolis (SC), n. 4, p. 4, jan. 2010.

O Seminário contou com a presença de todos os reitores das IES do sistema ACADE, representantes oficiais do MEC e do Ministério da Justiça, vários prefeitos e deputados estaduais, da UCE e outras entidades estudantis e de diretores e filiados do ANDES-SN e da ADESSC.

O Seminário constituiu-se num rico e matizado painel das posições e propostas existentes acerca do futuro do sistema ACADE. Deixando de lado as importantes nuances, podemos esquematizar estes posicionamentos em três blocos: 1) os setores oligárquicos e privatistas que pretendem manter a situação em que as IES do sistema ACADE são reconhecidas como públicas para receber recursos estatais, mas funcionam como privadas para gastar estes recursos e buscar outras receitas (sendo que alguns desejam sua plena privatização, de modo a poderem legar o patrimônio para seus herdeiros); 2) setores que centram sua política na criação de um novo marco jurídico que as transforme em “instituições públicas não estatais” possibilitando uma ampliação dos investimentos públicos em troca de uma maior regulamentação do seu funcionamento; 3) o movimento docente e estudantil combativo e demais forças e movimentos populares, que centram suas preocupações na defesa da “plena publicização e democratização” de todas as IES que hoje formam o Sistema ACADE; para que sejam efetivamente públicas em todos os sentidos, inclusive na gratuidade das mensalidades.

Universidades públicas em todos os sentidos pressupõem, além da gratuidade do ensino, da pesquisa e da extensão, democracia interna, controle social dos recursos utilizados. Nós da ADESSC defendemos que ninguém precise pagar para estudar. Este é o projeto e o programa que nós temos hoje e teremos para sempre até conseguirmos que no nosso país: universidades efetivamente financiadas pelo Estado (especialmente pelos entes públicos federais e estaduais, sem excluir quando possível e adequado os municipais). Lutamos por uma Universidade capaz de desempenhar todo o seu potencial de apoio à construção de um país mais democrático, mais justo, capaz de responder às exigências e à necessidade histórica de transformar o Brasil em uma nação efetivamente autônoma e soberana, como parte da transformação social maior que supere a crise da nossa época na construção de uma sociedade efetivamente justa, livre e humana.

### **Íntegra da intervenção do professor Geraldo Barbosa, presidente da Associação dos Docentes de Ensino Superior de Santa Catarina (ADESSC)**

A primeira questão importante a abordar é a própria categoria de comunidade. Nada contra a visão de algo que envolva o interesse comum, mas é importante lembrar que a palavra *Gemeinschaft* (comunidade) em relação à *Gesellschaft* (associação ou sociedade) foi usada de modo ultraconservador na história da humanidade pelo nazismo contra os conceitos de democracia e de civilização, como uma defesa irracionalista de particularismos; a categoria “comunidade” foi usada como algo oposto à categoria de universalidade, inerente à constituição histórica do gênero humano e ao humanismo. E há certas teses que eu tenho lido sobre instituições comunitárias, sobre escolas comunitárias, que me assustam, porque dizem respeito à negação do caráter universalizante e humanista que esteve na base do próprio surgimento e expansão da universidade. Esta deve ser uma instituição crítica, criadora, defensora da razão e voltada para a construção de uma sociedade onde o homem viva do modo mais racional possível; de modo a desenvolver suas capacidades e atender necessidades cada vez mais ricas e humanizadoras. Esta função da Universidade de transmissão do patrimônio científico e cultural, de produção de conhecimentos originais e de promoção da razão crítica a coloca como uma instituição chave na defesa do humanismo concreto que depende; de um lado, da igualdade substancial, liberdade real e solidariedade humana; e de outro, da equação ciência, equilíbrio ecológico, aperfeiçoamento pessoal e felicidade.

Então é importante este aspecto ser apenas lembrado (e eu apenas o lembro aqui porque penso que neste ambiente esta questão não está presente, mas está presente no debate mundial, no revival do nazismo e do fascismo na Europa): a retomada da visão de universalidade, de escola comunitária com uma visão ultraconservadora. E é importante começar demarcando isso, porque o uso das palavras não é neutro nem inocente.

Em segundo lugar, quanto às origens das fundações de Santa

Catarina, é importante, sim, lembrar que elas foram instauradas sob a ditadura na década de 1960, muito coladas nas recomendações do projeto Atcon, um funcionário do USAID estadunidense, que estabeleceu que se operasse a transformação das universidades estatais em fundações; que não teriam vínculo estatal, mas haveria a desvinculação de todo o pessoal universitário de normas, regulamentos e limitações de salários que regem o serviço público; e no plano fiscal haveria a promoção de “independência financeira” com o significado de que cada universidade disporia de subsídios globais anuais do governo, claramente liberados de qualquer fiscalização estatal; e colocariam o ensino superior em bases rentáveis, cobrando matrículas crescentes durante o período de dez anos.

Essas instituições aqui em Santa Catarina (e que são, como estão mostrando as estatísticas, aquelas que cobrem o maior número de vagas no ensino superior) não são a única opção possível. No Rio Grande do Sul, por exemplo, nosso Estado vizinho, houve expansão de universidades públicas federais; no Estado do Paraná, de universidades estaduais. Então, são possíveis outras opções. No entanto, há que distinguir – e nisso quero concordar com o deputado Pedro Uczai – as fundações municipais (que são, sim, públicas) das instituições privadas.

Falou-se muito de “falsa dicotomia entre o público e o privado”. Quero dizer que existe uma diferença real e profunda se quisermos ser republicanos e não defensores da monarquia absoluta. Se a gente tem uma visão republicana e democrática do Poder Público e não uma visão patrimonialista, então é necessário distinguir aqui entre o público e o privado. Os reis lusitanos que nos colonizaram eram donos de tudo e hoje o capital monopolista quer privatizar o público e um Estado máximo para atender seus interesses e mínimo para os direitos populares. Agora, numa sociedade republicana que se quer democrática tem o público e tem o privado, e verbas públicas têm que ir para a instituição pública, com controle público.

Pois bem, as fundações têm como proprietários o governo do Estado (a Udesc) e os municípios (as outras quinze). Segundo o parecer do desembargador Lédio Rosa, elas são públicas, sem dúvida nenhuma! O parecer do desembargador Lédio Rosa sobre um problema que houve na

Unisul diz o seguinte: que as instituições de ensino superior mantidas pelo Poder Público municipal são públicas e, portanto, obrigatoriamente sua administração deveria ser submetida à fiscalização dos órgãos públicos; todos os funcionários e professores deveriam ser contratados por concurso público; todas as compras e obras realizadas deveriam ser efetuadas mediante licitação; os reitores e pró-reitores não deveriam contratar parentes, enfim (*palmas*), tudo deveria funcionar como na administração pública. Nós temos aí uma série de ilegalidades.

Parece que há aqui um consenso que as IES do sistema ACAFE são públicas. Ótimo, então elas devem estar submetidas a um conjunto de regras de instituições públicas, republicanas. Quanto às relações de poder, não lutamos somente por eleições diretas para reitor, dirigentes e órgão colegiados democráticos (e nós defendemos a paridade entre estudantes, professores, e a representação de funcionários). Para nós a democracia universitária é um valor popular, é o que permite que a universidade seja pública no seu sentido mais profundo; é um meio indispensável para orientar os conteúdos de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão realmente a serviço do povo (das classes trabalhadoras e dos pobres e oprimidos).

No entanto, aqueles princípios elementares de democracia universitária devem ser colocados em prática imediatamente, sem postergações ou meias medidas, inclusive porque isso é uma deliberação da Constituição de Santa Catarina. O artigo 169, inciso I, da Constituição do Estado de Santa Catarina, estabelece a competência de o Estado poder legislar em matéria de Direito Educacional, pertinente às instituições de ensino superior mantidas pelo Poder Público municipal ou estadual, o qual prescreve obrigação da gestão democrática; autonomia didático-científica e administrativa; garantia da gestão democrática do ensino através de eleição direta para todos os cargos dirigentes (inclusive de reitor); participação de representantes dos diversos segmentos da comunidade universitária nos órgãos deliberativos centrais, nos órgãos colegiados; liberdade de organização e manifestação dos diversos segmentos da comunidade universitária. Inúmeros desses itens são descumpridos em muitas instituições. Algumas conquistas são fruto da histórica luta de estudantes e professores, principalmente de estu-

dantes. É o caso da Unesc, que tem eleição direta desde a década de 1980, inclusive universal; é o caso da Uniplac, onde há uma eleição; é o caso da Unochapecó; é o caso de outras instituições.

A Uniplac está sob intervenção e há meses e meses que não se paga o salário dos professores daquela instituição. O interventor Walter Manfroi (aqui presente) chamou os professores para uma assembleia e colocou dois filmes: o infame “Quem Roubou Meu Queijo” e um filme em que ele ameaçou os professores com um macaquinho sindicalista que reivindicava bananas. O macaquinho subia para pegar bananas, e cada vez que pegava a banana caía um monte de água gelada em cima de todos os macaquinhos. Terminada a assembleia ele falou o seguinte: “eu chamei essa assembleia e ninguém aqui fala, só eu. Estão vendo esse macaquinho sindicalista? Se vocês forem atrás dos sindicalistas, essa escola vai fechar e vocês nunca mais vão receber os meses atrasados”.

Recentemente o SINPROESC, assinou um documento numa assembleia forjada, sem convocação adequada, abrindo mão de salários e de triênios daqueles professores e outros direitos. Naturalmente que há uma luta contrária a isso, este “acordo” forjado e ilegal será anulado. No entanto é algo seríssimo que isto tenha acontecido, envolvendo pelegos e dirigentes universitários (aliás, não um dirigente, mas um interventor ilegítimo).

Então, há um desrespeito sistemático aos direitos trabalhistas. Mas nós não queremos somente que os direitos trabalhistas atuais sejam respeitados. São necessários princípios republicanos e universitários de contratação! É necessário concurso público (não no regime de hora-aula, mas no regime de tempo integral), plano de cargos e salários com ensino, com pesquisa, com extensão, com tempo para preparar aulas, enfim, uma instituição realmente universitária, de excelência. Porque os americanos têm a visão (e este Atcon aqui escreve) que para latino-americano qualquer coisa serve. Prestando excelência há Harvard, Michigan, Cambridge, talvez a USP ou uma outra. Mas eles defendem dois tipos de universidade e nós defendemos um padrão único de universidade.

As condições de trabalho, então, realmente são abaixo da crítica.

Agora, há o problema de eleição. Nós sabemos que tem instituições aqui, como a Univali, por exemplo... Porque é necessário especificar, senão a gente comete injustiças. Na Univali o senhor Villela ficou durante décadas e décadas como reitor e o senhor Provesi está há muito tempo. Há uma série de irregularidades e o Ministério Público está apurando. Mais de mil professores foram demitidos sem passar pelos órgãos colegiados, como determina a LDB. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz que os órgãos colegiados têm que deliberar sobre contratação e demissão de professores.

Então, existe uma série de irregularidades. O Sistema ACAFE hoje é um caso de polícia! (*Manifestação da plenária. Palmas.*) E isto não só porque a Polícia Federal condenou dirigentes da ACAFE, na gestão do senhor Vilela, após inquérito policial [nº 1998.34.00.020737-6] por irregularidade e desvio de finalidades na aplicação de recursos repassados pelo MEC. E isto não só devido às denúncias de irregularidades e desídias atuais, que estão sendo investigadas pelo Ministério Público. O mais grave é a “naturalização” de um processo de uso privado e autoritário de um patrimônio público em benefício de interesses privatistas, inescrupulosos e inconfessáveis.

Para terminar, eu quero ser solidário com o senhor Pedro Uczai e com os deputados que têm defendido a ideia das instituições públicas inclusive no que diz respeito a financiamento de bolsas. Eu defendo que as bolsas, qualquer uma (artigo 170 ou outros fundos), vão para as instituições públicas, e no caso para o Sistema ACAFE e não para as privadas, mas com uma condição: que respeitem a lei, que tenham eleição direta para reitor, que tenham órgãos colegiados democráticos, que exista um controle democrático (*palmas*), porque nós da ADESSC (Associação dos Docentes do Ensino Superior de Santa Catarina), somos contra que entreguemos verbas do povo para pessoas administrarem sem controle democrático. E aí não vai nenhum questionamento, de forma alguma, contra a honestidade das pessoas, estou falando de instituições.

A instituição universidade tem que ser concebida desde já como obra da construção coletiva, de todos os professores, de todos os funcionários, da juventude, do povo de Santa Catarina e do Brasil! Haverá erros e acertos em escala coletiva; algo mais complexo, mas

certamente menos caro e destrutivo do que essa coisa que acontece e não é uma falha pessoal, mas sim o erro institucionalizado, o erro sistemático, não vigiado e irresponsável dos “grandes interesses” oligárquicos e privatistas, que ninguém controla democraticamente. Nós somos contra verbas sem controle democrático, porque não sabemos onde vai parar essa verba.

Então, defendemos, sim, a plena publicização do Sistema ACAFE e o avanço, sim, para a gratuidade com autonomia; democracia universitária, de modo a abrir as nossas universidades ao acesso do povo trabalhador, que elas sejam instituições de ensino crítico e produção do conhecimento original, de pesquisa a serviço do povo, abertos ao acesso ao povo trabalhador, voltadas para os interesses mais profundos do povo, porque isso é republicano democrático e popular. Outra coisa é o ensino privado, que produz massas privadas de ensino. Quem tiver recursos e quiser ir para a escola privada, então vá, mas é um negócio lucrativo que tem que se manter por conta própria e não com as benesses do Estado. Mas atenção: as escolas privadas têm de ser regulamentadas! Porque uma universidade, uma escola não é uma fábrica de paralelepípedos, não é uma coisa que pode ser tratada de modo arbitrário; é uma concessão do poder público que tem que obedecer a regras e oferecer um padrão mínimo de qualidade para ser reconhecida, tem que ser democrática, etc., por isto também tem que ser regulamentada. Mas aquilo que é público é público, tem que ter controle público e funcionar como público!



# PELA DEMOCRATIZAÇÃO E PLENA PUBLICIZAÇÃO DAS IES DO SISTEMA ACAFE<sup>1</sup>

*Diretoria da ADESSC*

A autonomia universitária somente se realiza na medida em que serve para a garantia da liberdade de pensamento, de pesquisa e de ensino. Na contramão dos interesses do mercado, que atualmente predominam nas Instituições de Ensino superior (IES) do Sistema ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais), nós da ADESSC combatemos todas as formas de mercantilização da educação. Na defesa de uma universidade compromissada com a produção científica, a educação crítica e criadora, defendemos o caráter público das Fundações Municipais do Sistema.

A natureza “Pública de Direito Privado” atual é um “Frankenstein jurídico”; e a proposta de transformá-las em instituições “públicas não estatais” nada mais é do que a plena privatização de um patrimônio do povo catarinense que foi construído com dinheiro público. A exemplo de tantas formas históricas de apropriação do público pelo privado permite aos grupos articulados com os interesses do capital (as oligarquias regionais em particular e, de modo mediado, o capital monopolista e imperialista em geral), se encastelarem na sua gestão. São as personificações do capital que determinam os rumos ideológicos na seleção de docentes e de reprodução de força de trabalho.

Entendemos que somente com uma universidade pública, transparente e democrática, que compreenda a participação efetiva na es-

---

<sup>1</sup> Nota da diretoria da ADESSC distribuída no seminário *O Sistema Acafe e as Universidades Comunitárias*, realizado em 29 de outubro de 2009, na Assembleia Legislativa de Santa Catarina. O texto foi publicado no jornal *Docente na Luta*, Florianópolis (SC), n. 1, p. 1, jan. 2010.

colha de seus dirigentes por todos os segmentos da comunidade universitária, é que o medo pode dar lugar ao debate oriundo da efetiva diversidade de pensamento e projetos emancipatórios concretos que se encontram bloqueados pelo autoritarismo e a mentalidade privatista que impregna (em maior ou menor grau) a estrutura e o funcionamento dessas IES. Por isso entendemos que as IES do Sistema ACAFE devem vivenciar uma radical transformação, tornando-se:

- Efetivamente Públicas e Gratuitas;
- Voltadas em primeiro lugar para a universalidade da produção e da difusão dos conhecimentos científicos e para garantir o acesso de todos – em particular o povo trabalhador e os setores econômica e culturalmente oprimidos – ao mais alto nível cultural e aos produtos científicos e artísticos de alto valor e elaboração criados pela humanidade;
- Transparentes nas licitações públicas e na realização de concursos para o ingresso de funcionários e professores;
- Clareza nos critérios de estabilidade e carreira de professores e funcionários nos quadros profissionais da Instituição;
- Comprometidas com a emancipação humana das formas de exploração econômica e do colonialismo intelectual das corporações transnacionais articuladas com a agenda das agências multilaterais (Banco Mundial, OCDE, BIRD etc.);
- Democráticas na garantia à organização política da comunidade acadêmica, repudiando quaisquer formas de autoritarismo, nepotismo e compadrio em seu interior, propiciando que todas as forças em disputa por diferentes projetos societários possam se manifestar e propor diferenciados projetos de gestão sem prejuízo ou risco de seus vínculos laborais.

Florianópolis, 29 de outubro de 2009.

PARTE III

ENTREVISTAS



# ELAS SÃO PÚBLICAS<sup>1</sup>

Maurício José Siewerdt

Construído na ditadura militar com dinheiro público e absorvido por grupos privados articulados aos interesses do capital, o modelo de ensino superior da ACADEMIA (Associação Catarinense das Fundações Educacionais) é único no Brasil. O sistema é composto por 16 Instituições de Ensino Superior, entre as quais figuram universidades de grande porte, como Univali e Unisul. Respalda-se em uma figura jurídica conhecida como “pública de direito privado”, ou seja, uma instituição pública, dada sua origem de fundação municipal, e ao mesmo tempo privada, por atuar como empresa.

De início, públicas e gratuitas, essas universidades fundacionais passaram a cobrar mensalidades (quando não exorbitantes), impondo um modelo perverso e precárias condições de trabalho a seus professores: carga horária abusiva, autoritarismo, chefias mal preparadas, laços de compadrio, gerentes no lugar de dirigentes.

O professor Maurício Siewerdt utilizou sua formação em história e educação para mapear a situação do docente no Sistema ACADEMIA. Durante os últimos seis anos dedicou-se a estudar o modelo, o que resultou em sua tese de doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) intitulada *Instituições de ensino superior do Sistema ACADEMIA e autonomia universitária: o trabalho docente nos (des)encontros entre o proclamado e a práxis*.

Segundo Siewerdt, um professor que corre o risco de ser demitido e é ameaçado de não ter o seu contrato renovado não tem liberdade acadêmica, muito menos autonomia, nem pode realizar qualquer pesquisa ou propor projetos diferenciados de gestão para a instituição.

---

<sup>1</sup> Entrevista concedida pelo professor Maurício José Siewerdt às professoras Silvia Regina Pochmann de Quevedo e Dalva Marisa Ribas Brum. Foi publicada no jornal *Docente na Luta*, Florianópolis (SC), n. 5, p. 4-5, abr. 2011.

Em sua opinião, as fundações do Sistema ACAFE precisam recuperar seu caráter público.

Leia os principais trechos da entrevista.

### ***As instituições do Sistema ACAFE são públicas?***

Essa é uma questão de uma grande complexidade, porque envolve múltiplas interpretações sobre diversas doutrinas jurídicas. Em minha pesquisa focalizei mais os efeitos desse modelo de gestão sobre o trabalho de seus docentes, do que a natureza jurídica propriamente dita. Mas, diante de meus estudos e por meio dos autores que timidamente debatem esta questão – e isso daria uma excelente tese de doutorado nas Ciências Jurídicas –, cheguei à conclusão de que existem, basicamente, três formas distintas de prestação de serviços pelo Estado à sociedade.

### ***Quais seriam?***

Uma se dá pela criação, por lei, de instituições públicas na forma de autarquia [*entidade autônoma e descentralizada sujeita à fiscalização e tutela do Estado*], outra, também criada por lei, de instituições públicas na forma fundacional e, uma terceira, por meio de concessão pública para a iniciativa privada prestar serviços, cuja concessão deve ser renovada periodicamente, como é o caso, por exemplo, dos transportes públicos geridos pela iniciativa privada.

### ***Sendo assim, as Fundações Municipais do Sistema ACAFE – Unisul, Univali, Univille, Uniplac e outras – na realidade pertencem à sociedade.***

Ora, se as Fundações Municipais ACAFE foram criadas por Leis Municipais, e com anuência de seus Legislativos Municipais, e, ainda, com recursos públicos, a pergunta a ser feita é a seguinte: qual ética fundamenta o princípio de que uma determinada instituição nessas condições possa ser gerida sob a perspectiva do direito privado e sob a gestão de certos grupos ideológicos que as administram, como se fossem seus proprietários?

### ***É admissível que passem a ser assim controladas?***

É completamente inadmissível. Principalmente, porque se trata do patrimônio público. E não adianta vir com o argumento de que são gestadas pela comunidade, porque isso é uma falácia. Nada mais positivista e abstrato do que supor que a sociedade civil é um corpo coeso. Muito pelo contrário, a noção de “comunitário” não resiste a uma abordagem diante dos inúmeros conflitos existentes no interior de qualquer sociedade contemporânea, em especial porque vivemos no interior de uma sociedade de classes com múltiplas zonas de tensões entre capital e trabalho. Do jeito que são geridas deveriam ser postas no Pregão para que um investidor as comprasse e administrasse, aí sim, conforme sua vontade. Elas são instituições eminentemente públicas, sendo geridas pelo interesse privado de representantes do capital na esfera regional, em articulação com a divisão social do trabalho nas esferas nacional e internacional.

### ***Em sua tese, você demonstra que o Sistema ACAFE foi uma alternativa encontrada pela classe dominante para viabilizar o ensino superior no Estado, na época da ditadura militar.***

É. Antes da ditadura um pouco, ao final dos anos 1950, começa a haver a necessidade de o capital catarinense se inserir dentro da nova ordem econômica mundial e aí, claro, você não consegue desenvolver as forças produtivas, tanto a classe trabalhadora quanto a tecnologia sobre a qual ela vai atuar, sem lançar mão da educação. A educação é a ferramenta fundamental, o eixo central onde a sociedade consegue desenvolver as forças produtivas e reproduzir-se. Não só do ponto de vista das técnicas, mas também do ponto de vista ideológico.

Nesse sentido, o Estado, que também precisa tratar, de alguma forma, de estimular o avanço do capital, faz um forte aporte de recursos públicos para acumulação privada, do capital. Assim, todos os grandes conglomerados que nascem em Santa Catarina e que hoje estão aí presentes como Sadia, Perdigão, Cecrisa, Portobelo, entre outros, obtêm recursos públicos por meio de créditos, isenções e incentivos. O mesmo ocorreu com a educação.

***Assim, ao mesmo tempo que as federais se expandem no país, em Santa Catarina é implantado o modelo das fundações públicas de direito privado.***

Santa Catarina é o único Estado da União que possui esse modelo de ensino superior. No início de 1960 até 1970, um grupo de estudos da Udesc (universidade pública estadual) estava imbuído da tarefa de planejar e assessorar o governo do Estado na expansão da oferta de estudo superior. Esse grupo foi muito crítico à ACAFE e à forma como ela estava se constituindo, dada a precariedade das instalações, de trabalho de seus docentes, a maior parte deles com baixa carga horária, com outro emprego, ou eram advogados, contadores, ou um professor de segundo grau acabava assumindo as funções dos cursos de Administração, contábeis, licenciatura, Pedagogia, que eram as demandas mais emergentes do capital nessas regiões. Eles foram contrários a isso, então, por incrível que pareça, a partir de 1974, com a criação da ACAFE, o governo do Estado abre mão do planejamento e do cuidado com a expansão do ensino superior e transfere a responsabilidade para a iniciativa privada. Dessa forma, a ACAFE é uma associação privada, muito embora as fundações tenham origem pública.

***Mas a ACAFE não mudou sua natureza jurídica e as fundações continuam Fundações Municipais, certo?***

É, não mudou, só que o Estado transfere a responsabilidade para a ACAFE, que é uma associação, que não é de natureza pública, mas é do grupo articulado ideologicamente em torno das fundações. Ela se torna porta-voz, portanto, dessas fundações, que são públicas em sua essência, mas que, aparentemente, à sociedade, têm caráter privado, particular.

***O que confunde a opinião pública, pois muitos pensam que essas universidades são privadas.***

Sim. Então, o que grassa no senso comum é que elas são particulares. Mas são públicas, foram criadas por lei municipal e com recursos públicos.



***Elas começaram gratuitas, depois passaram a um preço simbólico e agora estão caríssimas. Qual foi o argumento utilizado para que começassem a cobrar?***

Tem o argumento do ponto de vista econômico, falso, de que os municípios e o Estado não possuíam recursos para o financiamento de uma universidade, então a alternativa encontrada foi o ensino pago. Outro é do ponto de vista ideológico. Ora, vivemos em um dos estados mais conservadores da União. Este é um dos poucos estados do país que até agora não teve uma experiência de centro-esquerda, um governo de Estado na gestão do PT, que hoje eu considero um partido de centro, com algumas características socialdemocráticas. Na verdade, o grande partido socialdemocrata hoje no país não é o PSDB, agora é o PT. Social-democrata, ou seja, que acredita na possibilidade de conciliação entre o capital e o trabalho.

***A questão sempre esteve presente.***

Captei uma fala emblemática de Salomão Ribas Júnior na época do ex-governador Antonio Carlos Konder Reis. Em 1976 houve um encontro em Blumenau para discutir os rumos do ensino superior em Santa Catarina, então alguns reitores começaram a “chorar” por mais recursos públicos para as fundações municipais. O Salomão dizia “Olha, mas nós fizemos uma opção”. Quando ele fala isso, leia-se golpe militar de 1964, ruptura com o modelo de Estado de João Goulart e das reformas que ele se propunha a fazer. “A nossa opção”, dizia o Salomão Ribas Júnior, “foi pelo ensino pago porque ninguém está na universidade fazendo Medicina para curar gente, mas para se autopromover. Ninguém vai fazer o curso de Direito para contribuir com as causas sociais, mas para cuidar de si próprio, de seu *status quo*, para subir na vida”.

***É uma visão individualista...***

Individualista, pragmática, próprio da ideologia e do liberalismo levado às últimas consequências. Mas isso é de um liberalismo burro, porque a empresa que se instala em uma região quer força de trabalho. Mas se a universidade sempre se dobrar às demandas mais imediatas

do capital não realiza pesquisa e não antecipa necessidades futuras, que a empresa desconhece. É papel de uma universidade investir na pesquisa desinteressada.

### ***As fundações continuam ganhando dinheiro público?***

Sim, mas em pequeno grau. Todos os municípios possuem uma lei orgânica que determina o repasse de algo em torno de 3% a 5% dos recursos destinados à educação a essas fundações. Não há periodicidade ou regularidade. Tem gestões que pagam, outras não. De fato, meus estudos indicam que cerca de 10% da receita anual das fundações provém de dotação orçamentária pública, ou do governo do Estado, do artigo 170, ou dessas leis orgânicas dos municípios. Alguns são mais ‘religiosos’ com o compromisso, outros nem tanto. Enquanto 90% da receita provém da anuidade dos alunos.

### ***Em que momento essas universidades, aí sim, realmente particulares, se instalam no Estado?***

A partir do final da década de 1980, com o Plano Bresser, quando há redução do papel do Estado no financiamento público, há um forte incentivo à iniciativa privada, estimulado pelo Banco Mundial. Assim, setores da saúde, educação, minas e energia acabaram saindo da esfera do público e caindo cada vez mais no privado. Foi a época das grandes privatizações, época da desregulamentação entre capital e trabalho nas relações trabalhistas, cada vez em maior grau. Houve privatização da educação e da saúde, houve uma disseminação dos planos de saúde.

### ***A onda neoliberal foi determinante para a crise hoje?***

Sim, com base no Plano Bresser e na hegemonia dos empresários no Conselho Nacional de Educação (CNE) escancara-se a concessão para abertura de novas faculdades e universidades no Brasil como em número nunca visto, sequer dentro da própria ditadura militar. Isso acaba com o monopólio e faz com que essas faculdades ofereçam a mercadorias “serviços educacionais” a custos diferenciados. Elas não têm o

ônus de arcar com pesquisa, extensão e pós-graduação e, portanto, não tem necessidade de transferir recursos da graduação para essas áreas.

***Nessa situação, o professor fica bastante vulnerável.***

Sim. Como o vínculo é celetista, nenhuma das fundações do Sistema ACADEMIA coloca em seus estatutos alguma salvaguarda de efetividade para o professor. Na verdade, como vivemos em um Estado liberal burguês, a CLT dá ao empregador o poder de demitir o trabalhador na hora em que bem quiser desde que pague os direitos trabalhistas.

Então, o professor tem que aguentar um tranco. Por exemplo, para você fechar 40 horas de dedicação exclusiva em uma universidade pública federal tem um fator de multiplicação de 2,5. Ou seja, se você tem 16 horas em sala de aula vezes 2,5 então vai dar 40 horas-aula, correto? Com 16 horas-aula você fecha 40, não precisa fazer pesquisa. Na ACADEMIA, cada hora é uma hora. Se você não fizer pesquisa ou alguma outra coisa, tem que ter 40 horas de sala de aula. Isso é uma hipocrisia.

***Por quê?***

Não existe possibilidade decente de um professor preparar aulas, estudar. Mas ele é um professor, precisa acompanhar novas produções acadêmicas acerca de seu objeto, então, o que tem acontecido muito, é que os professores trabalham e adentram no tempo necessário para reposição de suas energias vitais.

***O professor é explorado.***

Nessa circunstância, trabalha 17 horas, 16 horas por dia, é trabalho do século 19. Sem falar que acaba se submetendo a essa coisa típica do coronelismo, que são os laços de compadrio, de clientelismo. Como os colegiados são viciados, já viu... Salvo na Unochapecó, Uniplac, Unesc onde há eleições diretas e/ou várias instâncias de discussões, mas elas não escapam à lógica da concorrência. Outra questão é o acentuado controle verticalizado de acesso e permanência do quadro

docente, o que resulta no enorme grau de rotatividade de professores, beirando à média de 28% ao ano. Isso é uma tragédia para instituições que se pretendem universidades, em razão de não se formar uma tradição acadêmica.

***Sua tese destaca a mais democrática, Unochapecó, por toda sua história. Quais são as menos democráticas?***

Univali e Unisul são as mais antidemocráticas, porque têm os colegiados viciados. Se você pegar a composição do conselho curador, por exemplo, da UNISUL, não tem nenhum representante da classe trabalhadora. Nenhum.

***Na tese você conclui que não é possível modificar o atual estado de trabalho do docente. É isso mesmo?***

Entendo que a única saída seria a recuperação do caráter público dessas fundações, para se oferecer uma garantia de dignidade aos professores. Porque um professor que corre o risco de ser demitido e é ameaçado de não ter o seu contrato renovado já não tem, por definição, liberdade acadêmica. Não tem autonomia, nem possibilidade alguma de realizar qualquer pesquisa ou propor projetos diferenciados de gestão para a instituição.

***Não dá para dar nem um alento ao professor?***

Eu não dou alento. A única possibilidade é recuperar o caráter público. Se os liberais gostam tanto assim que os alunos paguem pelo ensino, que sigam o modelo europeu, o espanhol, por exemplo. Na Universidade Autônoma de Barcelona os alunos pagam. Os alunos todos pagam para estudar em uma universidade espanhola, em uma universidade italiana, só que com uma diferença, ao contrário daqui, lá a anuidade dos alunos não passa de 10% da receita da instituição. A decorrência disso é que não existe professor substituto, todo professor é concursado, efetivo e intocável. Embora o ensino seja pago, é altamente subsidiado. É pago, mas não é tão caro.

***É que mesmo sendo altamente explorado, muito professor dessas universidades não se sente trabalhador...***

Não. Sente-se em uma casta. Casta doente, infartada, com gastrite, e viciada em ansiolíticos e antidepressivos.

***O que agrava o quadro do ensino superior.***

Com efeito, a universidade não pode ser tratada como uma empresa, uma organização, submetida à lógica do mercado. Antes de ser uma organização ela é uma instituição que tem como “cliente” não o aluno, mas a sociedade. A tarefa histórica da universidade em seus 900 anos tem sido pelo compromisso com a verdade ou falsidade das coisas, já o mercado tem como mote o pragmatismo e o funcionalismo, isto é, para o mercado a verdade é o que é útil. Ou seja, para o mercado, alguma coisa que seja falsa do ponto de vista científico, se for útil para que uma determinada empresa tenha sucesso, acaba tornando-se uma verdade.



# CONHECER É COMPREENDER RELAÇÕES<sup>1</sup>

*Dermeval Saviani*

No final da década de 1970 e o começo do processo de redemocratização da sociedade brasileira, o pensamento marxista ganhou força no campo pedagógico e teve nos escritos de Dermeval Saviani uma importante referência. “Apoiando-se em ombros de gigantes”, como ele diz, a partir de Marx, Gramsci, Lênin, líderes revolucionários, Saviani concebeu a Pedagogia histórico-crítica, nome da teoria que considera a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social, tendo como objetivo a transformação estrutural da sociedade. Professor emérito da UNICAMP (Universidade de Campinas) e pesquisador emérito do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), o professor Saviani coleciona homenagens e premiações a ele conferidas por sua grande contribuição à educação.

Em seu trabalho vislumbrou o quanto de historicidade falta à chamada Pedagogia tradicional e à Escola Nova. Apoiando-se nessa crítica, desenvolveu sua teoria, explicitada especialmente em uma de suas obras mais conhecidas, *Escola e democracia*, em que constam cinco passos a serem percorridos com o educando.

Segundo Saviani, “ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, e a compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica”.

---

<sup>1</sup> Íntegra da entrevista concedida pelo professor Dermeval Saviani e matéria publicada no jornal *Docente na Luta*, Florianópolis, n. 6, p. 4-6, jul. 2011. A entrevista foi concedida à professora e jornalista Sílvia Regina Pochmann de Quevedo.

Integrante do corpo editorial de importantes periódicos na área da educação, entre dezenas de publicações e atividades acadêmicas exercidas, é autor de 29 livros. Em 2008 recebeu o prêmio Jabuti, uma das maiores premiações literárias do país, pelo livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*; considerado o melhor na categoria Educação. Atualmente, é o coordenador geral de História, Sociedade e Educação no Brasil, grupo de pesquisa que ajudou a criar.

Por ocasião do V EBEM – Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo – realizado na UFSC, Florianópolis, em abril deste ano, Saviani participou como palestrante e concedeu a seguinte entrevista ao jornal *Docente na Luta*:

***O senhor diz que o concreto real é a base do pensamento cognitivo. Imaginação e criatividade também se incluem no concreto real?***

O conceito de “concreto real” diz respeito à realidade como totalidade articulada, síntese de múltiplos aspectos, unidade da diversidade. O problema é que esse objeto, a realidade enquanto tal, o modo como está organizada e estruturada, não é acessível imediatamente aos homens no processo de conhecimento. Para conhecer a realidade é preciso começar por aquilo que se manifesta, ou seja, pelo empírico, aquilo que aparece. O que aparece, mostra-se como uma multiplicidade de coisas mais ou menos justapostas. É preciso analisar esses vários elementos, o que implica passar do empírico ao abstrato. Àquelas manifestações captadas pelos sentidos, o homem aplica sua capacidade mental, intelectual, analisando esses elementos. A decomposição do todo nas suas partes é que é a análise. E esse é o processo de abstração, porque eu não decompou de fato, materialmente, eu decompou mentalmente, por isso é um processo de abstração. A capacidade analítica, de abstração, é o bisturi intelectual. Assim, a abstração também está na base do pensamento cognitivo.

***Por que o concreto real é importante para o conhecimento?***

Em um curso de Medicina, por exemplo, você tem o cadáver e o disseca para mostrar como está composto. Aí está uma análise fisi-



ca, que decompõe de fato. Agora, quando eu analiso a sociedade, por exemplo, não posso cortá-la em pedaços, então faço isso mentalmente. Decomponho todas as suas partes. Vejo que é composta pela população, do interior, do litoral, vou fazendo as análises, e isso me dará uma série de elementos. Para compreender o concreto, a realidade, tenho que recompor o todo, agora tenho clareza de seus elementos e aí chego ao concreto real. Então, reproduzo pelo conhecimento aquilo que funciona na realidade. Aí que cheguei a conhecer mesmo. É por isso que o acesso ao concreto real implica o desenvolvimento do processo cognitivo. Isso faz com que se diferenciem as concepções que se tem da realidade. O empirismo, por exemplo, faz só o primeiro movimento. Ele vai do empírico, daquilo que se manifesta, para as categorias simples, os elementos abstratos. Já o idealismo faz o contrário. Começa dos conceitos e acha que a realidade é a manifestação do conceito. Enquanto que o conhecimento, efetivamente, parte da realidade. Só que no ponto de partida não existe o conhecimento de como está construída a realidade. Então é preciso analisá-la e depois de entender suas partes, recompô-las, tendo a visão do todo, agora não mais de forma caótica, e sim de forma articulada.

***Por que é difícil a análise dos valores na discussão metodológica e por que devemos começar por ela?***

A análise dos valores é difícil no sentido de que não se trata de coisas observadas. Valores são princípios. Não necessariamente você começa pelos valores. Mas, de qualquer forma, os homens, ao viver, estão realizando valores. Em geral, esses valores estão implícitos, já que o homem parte das necessidades básicas. Na medida em que o homem, para sobreviver, precisa dos elementos que a natureza fornece para operar, trabalhar sobre esses elementos, é claro que a natureza torna-se seu primeiro valor. Agora, na medida em que ele age sobre a natureza, mas não age isoladamente – porque o homem primeiro é gregário, age em conjunto, só se individualiza posteriormente – emerge daí o valor da colaboração, da solidariedade, e também seu inverso, da competição e da disputa. Isso porque o valor é de natureza bipolar, contemplando os aspectos positivo e negativo. Trata-se de uma relação de não indife-

rença que o homem trava com os elementos com os quais se defronta. Os valores são elementos que vão se consolidando no processo da vida humana, da existência humana, a partir da realidade histórica concreta.

### ***Educação é trabalho?***

O trabalho é a atividade básica do ser humano, porque já que o homem para viver não tem sua existência garantida pela natureza, precisa agir sobre ela e transformá-la. Esse ato é o que chamamos de trabalho. Por isso também se pode dizer que o trabalho define a essência humana, porque o homem é aquilo que produz, e o ato de produzir é o trabalho. A partir dessa base o homem vai produzindo um complexo de elementos, de bens, de dados, que por sua vez vai implicar diferentes formas de ação. Aquela atividade fundamental que é o trabalho desdobra-se em outras atividades e se diferencia conforme critérios do tipo de produção que se realiza. Na medida em que um tipo de atividade incide diretamente sobre elementos naturais, nós temos o trabalho agrícola, de plantar, colher, o trabalho da pecuária. Na medida em que a atividade implica a transformação das matérias primas mediante a aplicação de determinados instrumentos obtendo-se novos produtos, temos o trabalho industrial, fabril, a produção de bens para o mercado, bens artificiais. A produção humana pode se manifestar também de outras formas, que não são diretamente materiais. Temos atividades que são, por exemplo, organizacionais, como o trabalho administrativo, o trabalho comercial, que é o trabalho realizado por aqueles que intermedeiam as trocas de mercadorias e, nesse contexto, vamos ter também o trabalho intelectual, que é a produção de ideias. Os escritores, os artistas, o trabalho musical, são diferentes desdobramentos. É nesse contexto que temos o trabalho educativo, isto é, o ato de formar as novas gerações. O trabalho educativo é, então, uma modalidade de trabalho.

### ***Qual é a diferença entre trabalho como princípio educativo e o trabalho educativo?***

Quando se diz que o trabalho é o princípio educativo, o que está se querendo dizer é que as formas de produção da existência humana

é que determinam o modo como a educação se organiza. A educação tem como princípio, em sua organização, seu desenvolvimento, o trabalho. Conforme o tipo de trabalho predominante, você também terá um tipo de educação predominante. Quando o trabalho predominante era diretamente ligado à natureza, basicamente de coleta de frutas, caça e pesca, a forma de educação correspondente era uma educação também difusa e muito colada a essas práticas. Aprendia-se a pescar pescando, a caçar, caçando, a plantar, plantando. Agora, na medida em que a sociedade se complexifica, que ocorrem as divisões entre trabalho manual e intelectual, também haverá essa nova determinação, operando como o princípio que orienta a forma de organização da educação. A educação aí também vai se diferenciar entre uma educação difusa para aqueles que exercem o trabalho manual e uma educação sistemática para aqueles que se destinam ao trabalho intelectual. Então, o trabalho como princípio educativo, significa o trabalho orientando o modo como a educação se organiza. E o trabalho educativo é a expressão prática, no âmbito da educação, do processo de trabalho.

***A Pedagogia histórico-crítica é uma referência à educação, assim como a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Existe alguma analogia entre ambas?***

Existem algumas convergências de objetivos mais amplos, de identificação com a classe trabalhadora, elementos que a gente encontra em Paulo Freire e na Pedagogia histórico-crítica. Agora, há uma diferença de formulação, porque na Pedagogia do Oprimido a questão escolar fica num plano secundário e ocupa posição mais central a chamada educação popular, enquanto para a Pedagogia histórico-crítica a questão escolar ocupa posição central no processo educativo.

***Existe possibilidade de se fazer mudança via escola, diante das barreiras inclusive econômicas, principalmente da escola pública, em que muitos alunos vivem com dificuldades econômicas?***

Esse é um problema ligado à forma de educação social e à sociedade de classes, sociedade capitalista, que se baseia na propriedade

privada dos meios de produção. Existe uma divisão entre exploradores e explorados. Isso vai se refletir também nas escolas. Há escolas em melhores condições para as camadas dominantes e escolas mais precárias para as camadas não dominantes. Aqui há duas questões: de um lado, as condições sociais precárias. Na medida em que elas impactam a escola, a escola também é muito precária, gerando dificuldades muito grandes para a realização de sua finalidade própria, que é a educação e a instrução das crianças. Mas de outro lado, a escola às vezes é vista como um mecanismo compensador dessas dificuldades, como com a merenda escolar. Coloca-se a criança na escola, porque lá ela tem como se alimentar. Então, há essa duplicidade, essa contradição.

### ***É possível fazer a revolução na escola?***

A revolução é feita no âmbito da sociedade, nos seus vários âmbitos. A escola pode contribuir ou dificultar o processo revolucionário, o processo de transformação social. Há aqueles que acham que a revolução se faz na base econômica da sociedade. Sendo a escola um fenômeno de superestrutura, não adianta se preocupar com ela, porque primeiro tem que se mudar a sociedade. Essa é uma visão mecânica. As contradições atravessam toda a sociedade, portanto, as escolas também. De outro lado, se não se articula a escola com esse objetivo de transformação da sociedade, de revolucionar a sociedade, acaba-se dificultando o desenvolvimento das condições subjetivas necessárias à transformação, porque para que a transformação ocorra é necessário que se combinem dois aspectos: o amadurecimento das condições objetivas e das condições subjetivas. Às vezes as condições objetivas estão maduras, mas por falta das condições subjetivas, a transformação não se dá.

### ***Qual é o papel do professor nesse processo?***

O papel do professor é, justamente, dar uma formação, a mais sólida possível, a mais consistente possível para os alunos, de modo especial para aqueles das classes trabalhadoras, porque são eles que têm o potencial de fazer a revolução.

### ***Os demais não?***

Não, se você pensa nas classes fundamentais opostas. A classe dominante, a classe burguesa não tem possibilidade de transformação, porque para ela interessa manter, não mudar. Mudar significa ela deixar de dominar; ela não tem interesse nisso. Agora, as camadas intermediárias, que se movem para lá ou para cá, são objeto de disputa pela classe dominante e pela classe dominada.

### ***A pedido de um professor: por que o senhor acha que incomoda tanto?***

Bem, aí é preciso distinguir. Incomoda as estruturas dominantes, claro. Uma teoria que está dirigida para a transformação da sociedade, que está dirigida para o aumento da capacidade reivindicativa e de luta das camadas trabalhadoras incomoda os setores dominantes. Agora, há também uma discussão interior dos que pretendem se colocar na perspectiva dos trabalhadores e que adotam, por exemplo, a visão do materialismo histórico, do marxismo. Há aí uma disputa em que parte desse grupo não considera que a escola seja um espaço importante na luta dos trabalhadores pela transformação da sociedade. Na medida em que a pedagogia histórico-crítica entende que sim, que a escola é um espaço importante, então ela é criticada por conta disso. Entendo que essa posição que tende a negar a escola não tem consistência, não tem base objetiva.

### ***O senhor afirma que “subiu em ombros de gigantes” para formular a Pedagogia histórico-crítica. Em que ela vai além desses ombros?***

Marx deu algumas indicações preciosas, mas não chegou a trabalhar a questão pedagógica propriamente dita. Gramsci avançou mais porque discutiu bastante a questão da escola, a importância da escola como elemento de hegemonia, mas também não chegou a elaborar uma teoria pedagógica no sentido de mostrar como organizar a escola, como organizar o currículo, critérios para montagem do currículo, como proceder didática e pedagogicamente no trabalho com os alunos. Há a necessidade de um método que não aparecia com clareza nesses textos. Procurei elaborar o método em consonância com a concepção marxista de homem, sociedade e educação.

### ***Vivemos hoje a Sociedade do Conhecimento?***

Sociedade do Conhecimento é o nome que se dá para a sociedade atual, por conta do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Entendo que essa denominação, embora esteja muito generalizada, é um tanto imprecisa e talvez a denominação mais apropriada fosse Sociedade da Informação, porque o que se configura é justamente a grande capacidade de armazenamento e disseminação da informação. Na internet aparecem mil informações sobre determinado assunto que você busca. As informações estão aí em uma quantidade imensa e com disponibilidade de acesso imediato. Agora, conhecimento é mais do que isso. Conhecimento significa compreender as relações dos fenômenos, compreender como a realidade se processa, como a sociedade se organiza, como os homens se relacionam entre si. Conhecimento é a compreensão de relações e o acesso às informações não garante isso. Ao contrário, às vezes o acesso a muitas informações cria muito mais confusão, porque você tem acesso a informações que são inclusive contraditórias. Há aquelas que afirmam, outras que negam, há as que distorcem que mentem. É preciso processar tudo isso. Então, quando se afirma algo sobre a sociedade dita do conhecimento, que os homens têm acesso direto a um conhecimento importante, que a escola – onde a gente ia buscar, aprender coisas e dominar conhecimentos – torna-se secundária... Eu entendo o contrário. Agora que a escola é mais fundamental, porque a ela cabe justamente dar os elementos que permitam àquele que tem acesso à informação discriminar as informações falsas das verdadeiras, o que é consistente do não consistente.

## MARCO DA TEORIA

O professor Dermeval Saviani situa o ano de 1979 como marco inicial da elaboração teórica que desembocou na Pedagogia histórico-crítica. “Foi um momento em que a abordagem dialética da educação começou a ser discutida de forma mais ampla e coletiva, tendo como interlocutores privilegiados os participantes da primeira turma do doutorado em educação da PUC de São Paulo, que então se encontrava sob minha coordenação”. O texto de referência aparece em “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, que constitui o capítulo 3 do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*.

### **Cinco passos com o professor:**

- *Prática social* – Comum ao professor e aluno, constituindo a bagagem cultural que ambos trazem de sua realidade para dentro da escola.
- *Problematização* – Trata-se de detectar quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, conseqüentemente, qual conhecimento se faz necessário para elucidá-las.
- *Instrumentalização* – Trata-se da apropriação, pelas camadas populares, das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam para se libertar das condições de exploração e opressão em que vivem.
- *Catarse* – É a incorporação dos instrumentos culturais, transformando-os em elementos ativos de transformação social.
- *Prática social final* – A nova postura a ser assumida pelos alunos na sociedade.

(Fonte: SAVIANI, D. *Escola e democracia*.  
Campinas: Autores Associados, 2009.)





# É PRECISO SUPERAR A “COLONIALIDADE” DO SABER<sup>1</sup>

*Roberto Leher*

## ***Por que o Brasil teve um desenvolvimento tão tardio em relação à criação das universidades?***

A forma de inserção das frações dominantes na economia mundial – mesmo após a independência, subordinada primeiro ao neocolonialismo e, depois da consolidação das relações sociais propriamente capitalistas, com o fim da escravidão, abrindo um novo período conceituado por Florestan Fernandes como capitalista dependente – engendrou um processo de revolução burguesa *sui generis*. Trata-se de uma revolução sem revolução, um processo em que as frações burguesas abandonam qualquer perspectiva de um projeto de nação autopropelido. Por isso, os setores dominantes se conformaram com escolas isoladas não universitárias. Por muito tempo, essas escolas bastaram. Somente após a Crise de 1929 e, em particular, com a deflagração da II Guerra Mundial, as demandas por uma universidade adaptada às necessidades econômicas e sociais da burguesia tornaram-se mais prementes. Mas, ainda assim, teria de ser uma universidade desprovida de real autonomia. A partir do final dos anos 1940 forças políticas ditas nacional-desenvolvimentistas, setores militares e industriais apoiaram a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), do Conselho Nacional

---

<sup>1</sup>Entrevista concedida pelo professor Roberto Leher ao organizador deste livro, professor Mauri Antonio da Silva, em 29 de agosto de 2012. Roberto Leher é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenador do Observatório Social da América Latina – Brasil/CLACSO e do Projeto Outro Brasil (Fundação Rosa Luxemburgo). O texto foi publicado no jornal *Docente na Luta*, Florianópolis, n. 7, p. 3, dez. 2012.

de Pesquisa (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), provocando mudanças na perspectiva de educação superior, basicamente pela relevância conferida à pesquisa tecnológica. O exemplo mais relevante desse processo foi a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), mas também a afirmação da Universidade de São Paulo (USP) e a federalização que propiciou a expansão das universidades federais fazem parte desse movimento. A crença em uma universidade dedicada à produção do conhecimento e vinculada às reformas nacional-desenvolvimentistas foi materializada no projeto da Universidade de Brasília (UnB). Entretanto, conforme Florestan apontou em seus estudos da segunda metade dos anos 1960, as frações burguesas mais relevantes já estavam inseridas no capitalismo monopolista e não compartilhavam desse projeto de nação. O golpe empresarial-militar de 1964 apagou qualquer traço de reformismo burguês e, por conseguinte, de reforma da universidade brasileira.

### ***Qual é o papel das universidades no desenvolvimento nacional e na autonomia cultural da nação?***

É uma questão relevante e atual. Para que servem as universidades públicas? Poderíamos conversar sobre o tema por muitas horas e, ainda assim, dificilmente responderíamos a contento a questão. Entretanto, no caso latino-americano, em particular a partir das lutas de Córdoba, 1918, a defesa da universidade pública esteve muito fortemente vinculada ao seu papel de instituição capaz de tornar pensáveis os problemas dos povos de modo original, buscando um projeto de nação autopropelido, capaz de enfrentar o imperialismo cultural e científico. Temos de encontrar soluções criativas para os desafios energéticos, a soberania alimentar das gerações atuais e futuras, a saúde pública, o transporte, a educação etc. e, para isso, precisamos assegurar generoso processo de formação da juventude. Mas não basta formar tecnicamente, e sim, antes, fomentar a imaginação inventiva, sem o que não poderemos superar a colonialidade do saber que nos aprisiona nas ideologias liberais e burguesas. Talvez por isso existam tantas dificuldades para pensar uma agricultura fora dos parâmetros capitalistas do agronegócio e uma educação pública que recuse a reificação dos jovens como recursos

humanos dotados de competências flexíveis e adaptáveis ao mercado. A função social da universidade requer o enfrentamento de complexos desafios epistemológicos e epistêmicos. Somente assim a instituição poderá ser relevante para tornar pensáveis os problemas dos povos.

***A universidade brasileira conseguiu cumprir o papel de auxiliar no desenvolvimento econômico e social da nação brasileira?***

Sim, mas de modo contraditório. É fácil concluir que os melhores profissionais de saúde que atuam no setor público, realizando um trabalho notável, são formados nas universidades públicas. Tentemos imaginar o país sem as pesquisas da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) ou da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). Todos os sujeitos que construíram essas instituições foram formados em nossas universidades. O mesmo pode ser dito sobre qualquer outra especialidade. Não são secundários o enorme avanço na produção científica brasileira e o processo de expansão da pós-graduação no país. Entretanto, o que temos de bom na universidade – e que deve sim nos orgulhar – somente é uma gota no oceano das possibilidades que teríamos se a universidade fosse, de fato, autônoma e tivesse, concretamente, condições de infraestrutura e de trabalho docente satisfatórias. A universidade poderia ter uma presença muito mais axial na vida dos trabalhadores brasileiros se não estivesse sendo constringida a se tornar uma organização a serviço de interesses particularistas das corporações e, o que é cada vez mais frequente, contra os interesses populares. Os mega projetos que compõem a Iniciativa para a Integração da Infraestrutura da América do Sul (IIRSA) e o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) requerem, seguramente, inteligência produzida na universidade, mas claramente a favor dos interesses do capital. O grande dilema é como reverter isso!

***Nos últimos anos qual o rumo central da educação brasileira. Emancipação ou subordinação ao capital. Por quê?***

Como assinalado, o bloco de poder não quer e, a rigor, não pode conviver harmonicamente com uma universidade crítica. O que os se-

tores dominantes querem é converter a universidade em organização de serviços. Esse é o sentido da Lei de Inovação Tecnológica. A subordinação ao capital é um processo congruente com a forma capitalista dependente do país. Cabe observar que a presença das organizações encobertas pelo Movimento Todos pela Educação na educação básica se dá justo nesse mesmo sentido.

***Qual é sua avaliação sobre a aprovação na Câmara dos Deputados dos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação apenas ao final dos 10 anos do novo Plano Nacional de Educação (PNE)?***

Vejo com muita preocupação a tramitação do PNE, todo ele muito destrutivo para a educação pública. Dificilmente o governo Dilma deixará qualquer meta objetiva e peremptória na Lei, devendo seguir o mesmo caminho de Cardoso e Lula da Silva: mesmo se aprovado, provavelmente será objeto de veto presidencial. Dilma é hostil à educação pública, ela não confia nos educadores e na possibilidade de uma educação pública universal no país, gosta de parcerias público-privadas, dirigidas pelo setor privado, pois, em sua concepção, estas são mais focalizadas nos pobres (aos pobres, educação pobre). Se as verbas crescessem para 10%, haveria maior restrição aos ganhos do setor financeiro, o verdadeiro mandarim do Estado brasileiro. Existem vários problemas no texto do PNE: o percentual é projetado apenas para 2020, não há definição das receitas tributárias que poderiam possibilitar uma soma de recursos correspondente a 10% do PIB, a União não aponta qualquer alteração em sua participação no financiamento da educação pública e, ainda, a definição de verbas de manutenção e desenvolvimento é muito extensa, possibilitando contabilizar verbas não aplicadas na educação como verbas do setor. Em suma, somente com muita mobilização social poderemos alterar essa situação.

***Como você analisa a proposta de criação do Ministério da Educação de Base (PLS N. 518/2009) transferindo a educação superior para o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT)?***

Com preocupação. Seria um imenso retrocesso, pois, atualmente, o MCT está todo direcionado para as políticas de inovação tecnológica, assim, as universidades seriam constrangidas a mudar a sua função social como organização de serviços. Adicionalmente, a educação básica pública ficaria ainda mais distante da universidade, situação muito negativa também para a universidade.

### ***Quais as razões para uma greve dos docentes das Instituições de Ensino Federais estar tão forte em relação aos últimos tempos?***

Creio que foram muitos problemas que se interpenetraram. Uma expansão sem planejamento e sem suporte adequado de recursos que tornaram os novos campi e os novos cursos insustentáveis; a quebra de expectativas dos novos docentes contratados no programa REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), considerados, em muitas instituições, docentes “auleiros”, sem qualquer suporte institucional; a insatisfação salarial do conjunto dos professores e a clara percepção de que a carreira atual não é uma proteção capaz de frear essas tendências destrutivas. Todas essas insatisfações se somaram à inominável intensificação do trabalho de todos os professores, novos e antigos, em especial dos que atuam na pós-graduação, controlados, por rédea curta, pela regulação da CAPES. Esse contexto, contudo, não seria capaz de servir como impulsionador da greve se não houvesse um Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) organizado, reconhecido em sua legitimidade pelos docentes e que soube, nos últimos anos, fazer um correto giro em direção ao diálogo com os professores e seus problemas concretos. Se o ANDES-SN seguisse alheio aos problemas reais dos docentes, dificilmente a greve teria um canal político importante.

### ***Por que o governo foi tão intransigente?***

Se o leitor nos acompanhou até aqui, certamente já possui elementos de sobra para compreender o motivo da hostilidade da presidente Dilma. Ela vestiu o manto de Thatcher para combater os professores e

o Andes-SN em particular. Não hesitou, sequer, em convocar uma entidade zumbi, nutrida pelos gabinetes governamentais, para firmar um acordo não apenas rejeitado por todas as assembleias universitárias, como rejeitadas, na maioria dos casos, por inédita unanimidade. Nem Cardoso conseguiu tal proeza! O que motiva Dilma a reivindicar a imagem da Dama de Ferro é o seu projeto dito neodesenvolvimentista que aprofunda o capitalismo dependente. A universidade pública, autônoma e crítica é incompatível com tal perspectiva. A financeirização, o PAC e o IIRSA exigem o silenciamento do pensamento crítico. Não foi fortuito que o bloco de poder convocou o Partido dos Trabalhadores (PT) para a sua gerência. É preciso impedir a todo custo o diálogo entre a universidade e os povos indígenas em luta contra a expropriação material e simbólica de suas terras devastadas pelas hidrelétricas; os trabalhadores expropriados no campo, em luta contra a estagnação da reforma agrária; os trabalhadores urbanos em luta contra a degradação do trabalho, das condições de vida e contra a hiperexploração, a juventude das favelas que se levanta contra as políticas sociais a conta-gotas que nada oferecem de fato em termos de trabalho digno. Contudo, a magnífica greve confirma que a história está sempre aberta ao tempo! A luta irrompeu em todas as universidades e, doravante, o silêncio a que estavam submetidas está rompido pela voz coletiva dos estudantes, dos professores e dos técnicos e administrativos. O desafio, agora, é construir um arco de alianças antimercantil capaz de empolgar lutas massivas em prol da educação pública!

# ATUALIDADE DE MARX, CRISE DO CAPITALISMO E EDUCAÇÃO EM CRISE<sup>1</sup>

*Geraldo Pereira Barbosa*

***A ADESSC [Associação de Docentes de Ensino Superior de Santa Catarina], entidade que o professor preside, integrou-se no esforço apoiar o V Encontro Brasileiro de Educadores Marxistas (Florianópolis, 11 a 14 de abril de 2011). Qual a importância de Marx na atualidade? Por que é importante ler Marx no século XXI?***

Com o recrudescimento das crises capitalistas em escala mundial – 1997-2003 e a crise em curso que se prolonga de 2008 aos dias atuais – há um inegável renascimento do interesse público pela obra de Karl Marx, mesmo nos países capitalistas desenvolvidos. Um sintoma disto aparece mesmo na grande mídia: em 2005, por exemplo, milhões de ouvintes de todo o mundo da rádio BBC elegeram Marx como “o maior filósofo de todos os tempos”. Trata-se apenas de uma, entre inúmeras, manifestações do reconhecimento da relevância da obra de Marx. Muito mais importante é a difusão do marxismo e a presença de organizações e militantes revolucionários marxistas nos movimentos de massa proletários e populares, que revitalizam a luta pelo socialismo. Estes movimentos ainda estão se reorganizando; após a desmoralização de muitos partidos tradicionais de trabalhadores

<sup>1</sup> Entrevista concedida pelo professor Geraldo Barbosa à professora, jornalista e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Silvia Regina Pochmann de Quevedo. Foi publicada parcialmente no *Docente na Luta* n. 5, abr. 2011, em forma de artigo intitulado “Marx dá armas à luta”. Geraldo Pereira Barbosa é graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutorando em Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

(socialistas e comunistas) que se diziam marxistas, mas se revelaram incapazes de elaborar respostas estratégicas adequadas à crise estrutural do capital: trocam de nome, abandonam a luta real pelo socialismo, mergulham no ceticismo e no pessimismo, ou mesmo tornam-se conservadores e até contrarreformistas (acompanhando o movimento reacionário da burguesia imperialista-monopolista). O movimento proletário e popular resiste e avança na luta por uma série de reivindicações de reformas estruturais. Ele coloca problemas práticos e teóricos novos que requer e estimula o desenvolvimento do marxismo; quer como teoria científico-filosófica que busca descobrir os processos gerais de transformação da civilização existente; quer na sua dimensão político-ideológica enquanto organizador partidário da ótica comunista do movimento social revolucionário de autoemancipação coletiva dos trabalhadores. É no interior do movimento proletário e popular como totalidade integral expansiva que o marxismo se estende dos militantes para as massas, rearticulando o movimento socialista como um movimento organizado e consciente. A necessidade de coordenação internacional já se faz sentir: ela só poderá surgir dos componentes autônomos e coordenados (e não hierarquicamente regidos e manipulados) da luta dos explorados e oprimidos, em um movimento onde a superação da fragmentação incorpore a diversidade que tende a ser enriquecedora. É claro que a obra de Marx continua sendo objeto de intensos ataques, em uma conjuntura de forte ofensiva ideológica neoconservadora, ainda que travestida com os chavões do “fim das ideologias”. As ideologias são a consciência prática dos interesses de classe. A burguesia se tornou uma classe hegemônica conservadora, interessada em preservar as relações estruturais que viabilizam sua dominação de classe. Ela é capaz de conhecer cientificamente aspectos da realidade; mas o seu próprio ser social limita este conhecimento (na sua forma, conteúdo e método) dentro de um horizonte intelectual que se obscurece no momento em que experimenta problemas cujas soluções remetem para além do capitalismo. As ideologias burguesas apresentam como “ciência neutra” suas mistificações sobre o capitalismo atual como uma sociedade onde não haveria mais classes nem exploração e sim uma “grande classe



média” (o que é em si incoerente, pois se ela é “média” significa que há uma superior e uma inferior). A teoria crítica e a ideologia revolucionária do movimento socialista deve possuir o sentido inverso, que é o da desmistificação: o conhecimento aprofundado da estrutura antagônica de classes e das contradições alienadas e alienantes na perspectiva da sua superação. O sujeito hegemônico da revolução socialista é o proletariado (em seu sentido amplo, trabalhadores assalariados explorados pelo capital, diretamente produtivos ou não de mais-valia). Hoje há, ao contrário do que “se diz”, um enorme processo de proletarização; há inclusive um aumento absoluto em escala mundial da massa de trabalhadores diretamente produtores de mais-valia. O proletário sofre a exploração do capital, que transforma sua força de trabalho em mercadoria e o expropria de sua humanidade. O proletariado faz parte da imensa maioria de oprimidos que sofrem a expansão do domínio do capital em detrimento de suas necessidades humanas; com o monstruoso crescimento das desigualdades sociais, da miséria, das doenças, da destruição ecológica e do fenômeno inédito do desemprego estrutural. A grande preocupação de Marx não era só com a negação do capitalismo e do Estado burguês; e sim com a emancipação positiva do trabalho, através da revolução socialista como radical processo de transformação do conjunto das estruturas e relações sociais. A questão é como chegar ao socialismo? Marx mostra que o proletariado pelo seu ser social é **uma classe hegemônica revolucionária autosuperadora** que necessita se desenvolver como “classe universal” (negadora da existência alienada das classes); mas para tanto precisa de um tipo de conhecimento teórico diferente do saber manipulatório ligado à dominação de classe burguesa; com sua racionalidade pobre e parcial no que se refere aos “negócios” e sua irracionalidade total. Sob o capitalismo monopolista atual esta irracionalidade abrange a totalidade da reprodução dos indivíduos na sociedade e a reprodução da sociedade como totalidade. Ela nasce da contradição inerente ao capitalismo em que a busca de maior lucro por parte do capitalista individual leva à queda da taxa média de lucro geral e que a compulsão de poupar trabalho nas empresas capitalistas leva ao desperdício crescente de trabalho humano na sociedade como

um todo: um sistema social não pode se condenar mais enfaticamente do que quando torna os seres humanos supérfluos para seu modo de funcionamento. O trabalho é estruturalmente antagônico ao capital; a “totalidade do trabalho” é o único sujeito social capaz de instituir um modo alternativo (e racional) de controle do metabolismo social. Para formar um novo bloco histórico e viabilizar sua revolução, a classe trabalhadora necessita de uma “ciência humana” que vá até a raiz das contradições e desigualdades sociais: um conhecimento que viabilize uma transformação prática das relações sociais de modo a alcançar seus objetivos universais e humanistas concretos. O aspecto essencial da enorme importância de se estudar Marx hoje é o **caráter historicamente necessário das concepções teórico-metodológicas e da estrutura estratégica marxiana para o conhecimento e transformação do mundo atual**. O mundo não poderá ser transformado efetivamente se não for conhecido de modo objetivo e submetido a uma crítica racional radical.

***Você concorda com os estudiosos de Marx que dizem que sua obra ainda é pouco conhecida?***

Uma parte importante da obra de Marx só está sendo conhecida nas últimas décadas; com a nova edição, histórico-crítica, das *Obras Completas de Marx e Engels*, conhecida como “nova” MEGA<sup>2</sup>. O im-

---

<sup>2</sup> [MEGA] Marx und Engels Gesamtausgabe, Dietz Verlag (DV), Berlin, 1975 ss.; Akademie Verlag AV), Berlin, 1998 ss. Ao longo do texto serão citadas a partir desta “NOVA” MEGA (não confundir com a “primeira MEGA” editada por David Riazanov, Moskva 1927-1935) as seguintes obras: MARX, Karl – MEGA I, Bd. 1. Werke, Artikel, Literarische Versuche bis März 1843, Dietz V., 1975; Id. Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie [esc. Kreuznach 1843, Hrsg. von D. Riazanov Moskva 1927], trad. brasileira (abrev. bras.) de R. Enderle et al. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, Boitempo, SP, 2005; Id. “Ökonomisch-philosophische Manuskripte” [esc. Paris. 1844, pub. Moskva 1932], Manuscritos Econômico-Filosóficos, trad. bras. de Jesus Ranieri, Boitempo, SP, 2004; In: Werke, Artikel, Entwürfe. März 1843 bis August 1844, 1982. Werke Artikel, Literarische Versuch, MEGA I, Bd. 2, 1975; Id. The Civil War in France (First Draft; Second Draft; and Address of the General Council of the International Working Men’s Association), In: MARX, K. und ENGELS, Friedrich Artikel, Entwürfe, September 1864 bis September 1867, MEGA I, Bd 22, 1978; MARX, K. Ökonomische Manuskripte und Schriften, 1858–1861,

portante ressaltar não é, entretanto, que parte significativa da obra de Marx permanece desconhecida; mas que ela permanece extremamente inovadora: **ela não era revolucionária, ela é e continuará sendo revolucionária**. Não só porque seu equacionamento da **história como “ciência unitária da revolução” continua uma novidade**; mas porque o **antagonismo do proletariado com o capital não desapareceu e o desafio da superação prática da alienação permanece uma necessidade e uma possibilidade histórica concreta**. O pensamento teórico de Marx é uma resposta da razão científico-filosófica à fermentação revolucionária da sociedade posta pelo polo proletário da luta de classes. Nos anos de minha formação muito me sensibilizou a crítica de Florestan Fernandes à unilateralidade dos comentadores da evolução de Marx e Friedrich Engels que se restringiam aos seus aspectos intelectuais, sem levar em conta o precoce (e cada vez mais consequente) engajamento deles na perspectiva comunista da luta de classes. Foi isto que tornou a concepção materialista e dialética primordialmente uma necessidade prática. É significativo que Florestan Fernandes tenha escolhido como tema central da primeira das quatro unidades da antologia por ele organizada em 1983 *Marx/Engels: História* esclarecer “*não só por que, mas como se constituiu a consciência revolucionária da história, que os compeliu a enlaçar ciência e comunismo*” [FERNANDES 1983: 14].<sup>3</sup> O que explica a inusitada união de ciência e revolução no materialismo histórico? Como Marx e Engels puderam chegar à categoria de “autoalienação do trabalho” e a elaborar uma teoria científica da história e uma estratégia revolucionária baseada nela? Sem dúvida, a filosofia da esquerda hegeliana favorecia muito mais o desenvolvimento de um discurso teórico sistemático sobre a sociedade do que o publicismo tradicional (marcado pelo subjetivismo utópico ou pelas respostas imediatistas e efêmera agitação em

---

MEGA II. 2, 1980; Id. Zur Kritik der politischen Ökonomie (Manuskript 1861-1863), In: MEGA II. 3, 1 [1976] – 6 [1982]; Id. Le Capital [Paris 1872–1875], MEGA II Bd. 7, 1989. Id. Ökonomische Manuskripte 1863–1867, MEGA II. 4, Teil 1. 1988; Teil 2, 1993; Id. Manuskripte zum zweiten Buch des “Kapitals” 1868 bis 1881, Akademie V., MEGA II Bd. 11, 2008; MARX, K. und ENGELS, F. Manuskripte und redaktionelle Texte zum dritten Buch des “Kapitals”, 1871 bis 1895, MEGA II Bd. 14, 2003.

<sup>3</sup> [FERNANDES 1983] FERNANDES, Florestan Marx/Engels: História, Ática, SP, 1983.

torno de questões parciais). Foi indispensável o aperfeiçoamento do método dialético-materialista e da nova ontologia crítica para uma teorização adequada e desmistificadora dos fenômenos da alienação e do domínio do capital. No entanto, a “concepção materialista e dialética do real, intrinsecamente totalizadora e histórica” [Ibid.: 13], como diz Florestan, constitutiva da “ciência humana” marxista e a teoria crítica do capital, são inconcebíveis antes de certo amadurecimento relativo das contradições sociais nelas refletidas. Sob este ângulo, foram imprescindíveis as lições tiradas por Marx e Engels da sua participação prático-crítica na luta organizada e revolucionária do proletariado. Este aprendizado os leva a determinar, como papel central da teoria revolucionária, *servir ao proletariado* na clarificação dos antagonismos de classe; lhe proporcionado, como Marx e Engels dizem no Manifesto Comunista: “uma compreensão nítida das condições, da marcha e dos fins gerais do movimento proletário” [MEW<sup>4</sup>, Bd. 4 S. 474; MEOIII<sup>5</sup> vol. 1, p. 31]. Daí a precisão das observações de Florestan, quando enfatiza que a revolução de que Marx e Engels se tornaram porta-vozes e militantes não brotou das “formas intelectuais de consciência”, mas emergiu do próprio curso da história. Se o radicalismo de ambos lhes permitiu compreender a essência íntima da revolução proletária e a interiorizar profundamente no seu modo de ser, de pensar e de agir, “*eles não a inventaram, nem a criaram*”, mas como a coerência da vida e obra deles testemunha: “*serviram-na*”. Ao “servir”, o intelectual orgânico do proletariado “incorpora-se à vanguarda da classe”; ele não fala em nome dela, ao contrário é a classe trabalhadora “*quem*

<sup>4</sup> [MEW] MARX-ENGELS-WERKE, 43 Bänden + 4, Dietz Verlag, Berlin, 1975-1990 (3<sup>a</sup>-9<sup>a</sup>. Auflage, 1<sup>a</sup> Aufl. 1956-1968). As traduções brasileiras citadas estão em MEOE III, ou por ordem cronológica em que foram redigidos: MARX, K & ENGELS, F. A Sagrada Família [1844], trad. de Marcelo Backes, Boitempo, SP, 2003; Id. A Ideologia Alemã [1845-46], trad. Rubens Enderle et al., Boitempo, SP, 2007; Id. El Señor Vogt [London 1860], Juan Pablo Ed., México, 1977; o livro IV de O Capital publicado no Brasil como obra autônoma MARX, K. Teorias da Mais-valia; História Crítica do Pensamento Econômico, 3 v., trad. de Reginaldo Sant’Anna, Difel, SP, 1980-1985;

<sup>5</sup> [MEOEIII] Karl Marx/Friedrich Engels – Obras Escolhidas em Três Volumes, Alfa-Ômega, SP, 1977.

*fala através de seus intelectuais de vanguarda*” [Cf. FERNANDES 1983: 18 e 20]. É interessante o que conta o exilado russo Annenkov, que presenciou na reunião do *Comité dos Comunistas de Bruxelas* em 1846 uma áspera polêmica entre Wilhelm Weitling e Marx (que então organizava forças que iriam fundar a *Liga dos Comunistas*). Weitling era em parte influenciado pelo revolucionário Louis-August Blanqui (que aderiu a *Charbonnerie* e organizou várias sociedades secretas conspirativas); desprezava a teoria e o trabalho de formação da consciência de classe, pois considerava que os pobres sempre estão dispostos à insurreição desde que guiados por líderes resolutos. Na reunião Marx argumenta sobre a necessidade de criticar os teóricos inconsistentes; enquanto Weitling se queixa dos “intelectuais” que escrevem “sobre temas obscuros que não interessavam os trabalhadores”. Na discussão ele acusou Marx e Engels de escrever “análises e doutrinas sentados em cadeiras distantes do mundo das pessoas que sofrem”; o que só atrapalharia a adesão do povo ao “novo evangelho” que ele propunha sobre “como deveria ser a humanidade”. Segundo Annenkov, neste momento Marx, que era geralmente muito paciente, ficou indignado: “Marx finalmente perdeu a paciência”, golpeou tão forte a mesa que derrubou a lâmpada; “e saltou dizendo: *A ignorância nunca ajudou ninguém!*”<sup>6</sup>

### ***A teoria social de Marx é uma ciência ou é uma ideologia revolucionária?***

Para Marx a ciência deve ser objetiva, mas não é neutra. Em uma sociedade de classes todo conhecimento (inclusive o conhecimento científico) está e estará, às vezes de modo muito mediado, sempre condicionado pelas *ideologias*. A ideologia é uma categoria que não se determina epistemologicamente (como erro, ou como falsa consciência), mas pela sua função social ontológica. Como escreve Marx, no *Prefácio de 1859 à Para a Crítica da Economia Política* a mais famosa exposição concisa das categorias axiais do materialismo histórico as “formas ideológicas”, enquanto “formas de consciência

<sup>6</sup> ANNENKOV, Pavel – Souvenirs sur Marx et Engels, Éditions em Langues Étrangères, Moskva, 1958, p. 288.

social”, são aquelas pelas quais os “homens tomam consciência dos conflitos sociais”, se conscientizam sobre a luta de classes e buscam formas resolvê-los na prática pela luta (*ausfechten*)” [Cf. MEW, Bd. 13 S. 8; MEOEIII v. 1 p. 302].

A teoria crítica do capital de Marx é científica, mas funciona como ideologia revolucionária. Isto aconteceu também, de outra maneira, com a física de Galileu; sua teoria heliocêntrica é científica, assim como a sua mecânica causal (não antropomórfica), etc.; mas funcionou como ideologia oposta à concepção de mundo dominante no feudalismo europeu, que tinha como componente central a doutrina geocêntrica do catolicismo medieval e o finalismo tomista. É claro que no caso de Marx esta relação é muito mais direta e consciente. Marx sempre foi um revolucionário, mas considerava essencial basear o socialismo proletário em um fundamento científico. A concepção de teoria científica de Marx não tem, porém, o sentido de algo “neutro” e “desinteressado”. Para ele a teoria não é algo contemplativo. A ciência é o conhecimento do mundo real; cuja existência é comprovada pelo ser humano ativo, que no interior deste mundo real é capaz de conhecer o realmente existente. Trata-se de conhecer e transformar a realidade. Marx considera metafísica (no sentido de não dialética) a separação estanque entre “fatos” e “valores”, a bipartição radical do mundo segundo o modelo kantiano da “crítica da razão pura” e da “crítica da razão prática”. Marx está longe do academicismo; pretensamente “desinteressado”, mas apenas desinteressante; com frequência visceralmente interessado em defender os interesses das classes dominantes, incompatíveis com a razão crítica. Marx conjuga razão crítica objetiva e interesse emancipatório. É como integrante ativo do movimento proletário que ele reflete acerca de tudo o que interessa à humanização do ser social. Ele busca aperfeiçoar a razão e clarificar interesses. A razão materialista-dialética distingue-se por sua radical objetividade na referência ao objeto real do conhecimento. Por *ciência*, no sentido estrito, Marx entende o conhecimento da realidade existente em si, um conhecimento capaz de passar do fenômeno visível aparente ao seu movimento essencial invisível: “toda ciência seria supérflua se a aparência e a essência das coisas coincidissem imediatamente” [DK III, MEW

Band 25, S. 825; trad. III/2, p. 271].<sup>7</sup> Ele tinha plena clareza da miséria cultural e despreparo político inicial das massas populares e proletárias, submetidas à pressão das classes dominantes (que buscavam expropriar inclusive sua cultura); mas sabia também que *tal despreparo não tornam mais simples as questões da prática e da teoria revolucionária*; cuja simplificação vulgar tinha significativa parcela de responsabilidade nas sucessivas derrotas do movimento revolucionário. Sua confiança na capacidade de lutar e aprender do proletariado liga-se à própria análise da lógica do capitalismo; ao acúmulo do conhecimento sobre as leis que regem o desenvolvimento da sociedade capitalista. Em *A Sagrada Família*, Marx e Engels escrevem que o papel revolucionário do proletariado não é questão “do que este o aquele proletário, ou mesmo todo o proletariado, *imagine [vorstellt]* como seu objetivo no momento imediato”; e sim: “**do que é o proletariado**, e do que, de acordo com este *ser*, ele será *historicamente obrigado a fazer*” [MEW, Bd. 2: 38, trad.: 49]. O ser do proletariado (aliás o ser de qualquer classe) é a síntese da totalidade de suas relações com todos os complexos atuantes na sociedade (e não uma mera determinação mecânica da economia). O capitalismo transformou a massa do povo em trabalhadores assalariados, na luta esta massa se une e se constitui como classe. Na *Miséria da Filosofia* e no *Manifesto Comunista*, caracterizada a “época histórica” burguesa e a sociedade de classes montada sobre o capital e o trabalho assalariado, são expostas as fases da evolução do proletariado e o que ele significa como força histórica revolucionária: “massa amorfa diante do capital”, dispersa e dividida pela concorrência, ainda não combate seus inimigos, mas “os inimigos de seus inimigos” (o que dá experiência política ao proletariado, mas ainda permite à burguesia monopolizar a direção do movimento histórico); “classe em si” que avança no seu desenvolvimento independente de classe, adquire voz própria e impõe seus direitos e seu espaço político aos “de cima”; “classe em-si-para-si” identificada com seu objetivo revolucionário de criar uma sociedade sem classes, uma

<sup>7</sup> [DK I, II, III]. MARX, Karl *Das Kapital* [Hamburg, DKI 1867, 1873 *post-mortem* (*p-m*) Herausgegeben (abrev. Hrsg.) von F. Engels, DKII 1883, DKI 1890, DKIII 1894], 3 Bänden, Dietz V., Berlin, 1975, MEW 23, 24 und 25; trad. de R. Barbosa e F. Kothe, *O Capital*, 5 v., Col. Os Economistas, Abril Cultural, SP, 1983 e ss.

“classe universal” capaz de, nos momentos em que “a luta de classes se aproxima de sua hora decisiva”, integrar os intelectuais que “chegaram à compreensão teórica do movimento em histórico em seu conjunto” [Cf. *Misère*: 318-319; trad. 158-59<sup>8</sup>; MEW, Band. 4: 470-472; trad. MEOEIII 1: 27-29]. O proletariado se organiza nas superestruturas constituindo-se como “classe integral”; luta pela “derrubada da supremacia burguesa” e pela “conquista do poder político pelo proletariado”; o que Marx e Engels chamam de “primeira fase da revolução do trabalho”, isto é, a “elevação do proletariado a classe dominante” [MEW Bd. 4: 476 und 481; trad.: 31 e 37]. A “libertação da classe oprimida” implica a “construção de uma sociedade nova”. Dentre as forças produtivas, a maior é “a classe revolucionária mesma”, o proletariado; daí seu potencial para transformar o sistema. A condição da plena libertação da “classe laborieuse” diz Marx em *Misère de la Philosophie* (originalmente escrito em francês) – é a “abolição de toda classe”. Ao longo do seu desenvolvimento a classe trabalhadora substituirá “a antiga sociedade civil” (burguesa) “por uma associação que excluirá as classes e o seu antagonismo” [*Misère*: 320; trad.: 159-160]. Enfim, o legado teórico de Marx não pode, portanto, ser desligado de sua participação ativa no movimento socialista proletário, orientado para a superação prática-revolucionária do domínio do capital e para a construção de uma “sociedade humana”; pois, como Marx escreve no “*Prefácio de 1859*”, a atual história dos homens ainda é a “pré-história da sociedade humana” [MEW, Bd. 13: 9; MEOEIII v. I: 302]. Este célebre *Prefácio*, que muitas vezes sofreu interpretações mecanicistas, é uma expressão brilhante da concepção ontológica materialista-dialética de Marx e da complexidade do seu método. Para Marx a realidade é uma totalidade de totalidades, onde o todo determina as partes. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” [Ibid.: 8 trad.: 301]. O ser social é um todo e determina a consciência, que só existe como momento interno do ser sócio-material, como consciência do ser

---

<sup>8</sup> [Misère] MARX, Karl *Misère de la Philosophie* [Paris, 1847], In: Proudhon, Pierre-Joseph *Philosophie de la Misère/Marx, K. – Misère de la Philosophie* (annotée par Proudhon), 3 v., Tome III, Ed. Groupe Fresnes-Antony, Paris, 1983, trad. bras. de J. Paulo Netto, Global, SP, 1985.



consciente. Na sociedade como totalidade há uma interação de complexos onde *o econômico como totalidade parcial* é o “momento predominante” (*übergreifendes Moment*); mas é também determinado ativamente pelos outros complexos (políticos, jurídicos e, inclusive, os complexos ideio-culturais) que tem uma estrutura própria, imensamente intrincada e relativamente autônoma. Todos estes complexos são inerentemente históricos e estruturalmente inter-relacionados. A “determinação em última instância” do complexo econômico significa que ele tem uma relativa prioridade ontológica, um maior peso ontológico, no interior de uma interação recíproca. Há um debate sobre as partes (e as fontes) do sistema marxiano, mas poderíamos destacar esquematicamente sua articulação em torno de um tripé de pilares fundamentais: 1) a ontologia e o método dialético-materialista, que lhe permite superar a separação alienada entre filosofia e ciência, e entre teoria e prática; 2) uma “ciência social histórica” sintética que se funda na crítica da filosofia tradicional (idealista ou materialista contemplativa, fechada em si mesma e alienada da prática material) e na crítica da economia política (ciência da “riqueza” burguesa); com a formulação da teoria da alienação e das lutas de classes, a reformulação crítica da teoria do valor trabalho e a teoria crítica da categoria capital (explicitando suas contradições, a produção de mais-valia, as leis de movimento e crises do modo de produção capitalista, etc.); e 3) a perspectiva da possibilidade e necessidade prática da revolução proletária para superar de modo prático-positivo a autoalienação do trabalho, a vigência do domínio do capital e a existência alienada dos antagonismos de classe e da dominação de classe. A crítica das formas de consciência alienada se integra na crítica radical da realidade alienada e viabiliza um programa prático de superação positiva destes (antagonismos, dominações e alienações) mediante a construção do socialismo.

### ***Isto não é uma utopia?***

Diferentemente dos utopistas, o socialismo proletário que tem em Marx seu maior teórico, não é mais um projeto de uma sociedade pré-fabricada perfeita tirada da imaginação pura; mas um movimento revolucionário real, com um programa prático de emancipação huma-

na, capaz de negar praticamente o capitalismo e o capital e construir positivamente o socialismo como “nova forma histórica”. O que é específico do utopismo não é a crítica do que existe, nem a proposição normativa de uma sociedade alternativa à vigente: é, sim, a manutenção do dilema intelectual (não dialético) entre o *ser* e o *dever ser*. É a falta de uma investigação concreta dos processos sociais; com adequado suporte racional (ontológico e lógico) e na pesquisa histórico-crítica sistemática. Marx e Engels, inclusive, recuperam o potencial crítico de algumas ideias dos grandes socialistas utópicos (especialmente Owen e Fourier); buscando fundamentá-las através da reconstrução científica, genético-ontológica dos processos sociais. O que é científico no socialismo marxista é o fundamento teórico deste socialismo, não o movimento socialista como totalidade. O elemento científico possibilita a formação de uma consciência revolucionária dissociada da predisposição para soluções fantasiosas. Como argumenta Engels sua tarefa é “investigar o processo histórico” real que origina as classes e a luta de classes, e descobrir nesta realidade os meios para a solução deste antagonismo. Engels destaca “duas grandes descobertas” que nós devemos a Marx: a “concepção materialista da história” e a revelação do “caráter íntimo e oculto” da produção capitalista através da “descoberta da mais-valia” (a apropriação do trabalho não pago), “com essas descobertas o socialismo tornou-se uma ciência” [MEW Bd. 20: 25; MEOEIII v. 2: 319-20]. Deve-se acrescentar a descoberta do “trabalho abstrato”; que é uma “abstração real” produzida pelo processo sócio-histórico e não uma mera “abstração mental” do teórico. O trabalho abstrato gera todo um complexo de legalidades sociais alienadas. Os aspectos gerais desta alienação são especificamente históricos, sua legalidade (que é uma “universalidade” alienada, restrita à era da produção de mercadorias e que só ganha um peso predominante sob o domínio do capital e, particularmente, do modo de produção capitalista) gera complexos articulados de contradições antagônicas que devem e podem ser superadas pela práxis revolucionária do ser social. Marx descobre o duplo caráter do trabalho objetivado na mercadoria: a contradição entre o trabalho útil concreto produtor de valor de uso e o trabalho abstrato que produz *Valor: O trabalho abstrato é uma*

*categoria sócio-histórica específica, é o trabalho privado e alienado ligado à produção mercantil.* É o trabalho abstrato que cria *Valor* na produção, é a substância “puramente social” do *Valor*, cuja “forma de manifestação” é o valor de troca da mercadoria. Deste caráter “bipartido” do trabalho que produz mercadorias surge a contradição de que o aumento da força produtiva em nada altere o quantum de trabalho abstrato que se objetiva como *Valor* da mercadoria. Surge a possibilidade (se o aumento da produtividade for acompanhado por uma diminuição da jornada de trabalho) de que o desenvolvimento das forças produtivas leve ao mesmo tempo ao crescimento da massa de valores de uso e à diminuição da massa de *Valor*. Esta possibilidade torna-se uma tendência necessária com o desenvolvimento das contradições e das lutas de classes no modo de produção capitalista. A categoria trabalho abstrato foi uma das descobertas originais decisivas de que Marx mais se orgulha; diz no capítulo I de *O Capital* que ela “foi criticamente demonstrada pela primeira vez” por ele [DKI, MEW Bd. 23, S. 56; trad. I/1, p. 49]. Esta questão foi muito mal compreendida; não só pelos adversários de Marx, mas também por muitos dos seus adeptos; inclusive o influente líder da II Internacional Karl Kautsky, que confundia o “trabalho abstrato” com um conceito fisiológico, desprovido de qualquer especificidade social e histórica, como mera generalização lógica do “elemento comum” de todas as atividades produtivas do homem. Com isto Kautsky perde toda a radical determinação crítica da categoria de Marx. O dispêndio fisiológico de energia humana (gasto de músculos, cérebro, etc.) é um pressuposto de todo trabalho que produz valores de uso; é sempre trabalho concreto de alguém; que pode ser homogeneizado idealmente como “trabalho humano em geral” (o que só começou a acontecer a partir de uma divisão social de trabalho bastante desenvolvida). Este dispêndio fisiológico é um pressuposto, mas não é uma causa do *trabalho abstrato*; que não é uma representação ideal, mas uma categoria histórica real: tem uma gênese histórica ligada ao surgimento da produção mercantil. Há pré-requisitos históricos para o nascimento e desenvolvimento do trabalho abstrato. Em sua gênese real ele se constitui como forma de socialização de diversos trabalhos privados, que se realizam independente um dos outros; for-

ma de socialização que tem como condição de seu desenvolvimento uma sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção, com significativa produção para o mercado. Trata-se de uma **abstração real**, que é histórico-ontológica. Trata-se de uma relação sócio-material real, algo que se realiza cotidianamente no processo de produção de mercadorias. Para compreender esta realidade é necessário superar a visão primitiva do empirismo sensualista, que só reconhece como materialidade (e até como objetividade) a “coisalidade”, o “dado” sensível isolado; e não concebe como objetivas e materiais as relações, as conexões, etc. (considera que elas são uma criação autônoma da consciência). A subordinação do trabalho que produz valor de uso à produção mercantil transforma o trabalho, que se torna unidade contraditória de trabalho concreto-útil e de trabalho abstrato. O trabalho abstrato que produz valor é uma mediação real da produção de mercadoria; esse processo de abstração é um processo real no âmbito da realidade social. Deve-se reiterar: não é uma mera representação ideal, mas o surgimento de uma nova categoria ontológica: uma metamorfose do próprio trabalho que surge no curso da gênese histórica da produção para o mercado. Os seres humanos criam a categoria trabalho abstrato sem o saber (só muito mais tarde esta categoria real ganha representação na consciência). O trabalho abstrato é uma realidade: a abstração do trabalho útil na constituição do valor das mercadorias é uma abstração real que ocorre na história objetiva (que se dá independentemente da consciência do seu significado pelos homens que a realizam). Nos primórdios do desenvolvimento do modo de produção capitalista milhões de camponeses e artesões autônomos sofreram na prática as consequências concretas desta abstração quando se arruinavam. Eles sofreram a violência do trabalho abstrato (que produz a substância do valor): os efeitos da determinação da “grandeza do valor” pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a produção da mercadoria. Eles sofriam estes efeitos sem ter a mínima ideia de estar diante de uma abstração realizada pelo processo social. Essa abstração existe como relação social real independentemente de ser conhecida; ela tem uma dureza ontológica sócio-material que atropelou e atropela milhões de seres humanos. Tal qual um ônibus que é real e, por isto,

atropela uma pessoa distraída na rua mesmo que não o tenha percebido. Aí entra o realismo aprofundado da ontologia dialético-materialista de Marx, fundamental para compreender a especificidade da sua concepção de ciência.

### ***Haveria em Marx uma mistura indevida entre filosofia e ciência?***

O ser (a realidade existente em si) e suas transformações são o fundamental. A analogia usada a pouco – entre a dureza do ônibus e a violência sócio-material do trabalho abstrato e do valor é inspirada numa famosa entrevista concedida por Lukács no final da década de 1960. Para mostrar que na vida cotidiana os problemas ontológicos se colocam de modo incontornável; ele argumenta que o mais fanático neopositivista capaz de negar qualquer conhecimento da realidade existente em si como uma ilusão “ingênua e metafísica” ao chegar a um cruzamento leva em conta que o ônibus que se aproxima não é uma mera “construção do seu intelecto”. Não lhe será possível reduzir o ônibus a um “objeto semiótico”, ou a uma fórmula matemática qualquer que o instaure como “objeto de conhecimento”, ou a objeto de manipulação em função da epistemologia fundante de uma ciência particular qualquer; pois se ele não sair da frente será atropelado por algo realmente existente. Na vida real as diversas formas de ser estão inter-relacionadas entre si objetivamente; a objetividade é uma propriedade primário-ontológica de todo ente [Cf. GLW Bd. 18: 235; trad.: 12-13; v. tb. Bd. 13: 589-90; trad. it.: I 295]. Para Marx todo ente é uma unidade de complexidade e processualidade contraditória. Ao nível teórico-metodológico, a ontologia de Marx tem como objetivo “despertar a consciência científica no sentido de restaurar no pensamento a realidade autêntica existente em si”. Trata-se de um novo tipo de razão científico-filosófica, com uma estrutura de caráter completamente novo, que no processo de generalização nunca abandona o ser existente em si; pois em cada verificação dos fatos, em toda reprodução ideal de um nexos concreto, tem sempre em mente a totalidade, como referência crítica para avaliar o peso real e o significado de cada fenômeno singular. O universal permeia a particularidade e a universalidade se especifica em cada processo singular. Em seu método Marx

não sobrevoa os fenômenos; mas ao contrário se põe crítica e autocriticamente no mais elevado nível de consciência com o objetivo poder captar cada ente na plena forma de ser que lhe é própria e específica. Lukács escreve que “Marx criou uma nova forma tanto de cientificidade em geral quanto de ontologia”, uma forma que está destinada a “superar no futuro” a “constituição profundamente problemática” da cientificidade predominante na época burguesa [Cf. GLW Bd. 13 S. 572; trad. it. I p. 275]. A *Ontologia* sistemática de Lukács ainda não teve a repercussão que merece, ainda não foi suficientemente estudada (inclusive devido aos preconceitos antiontológicos que predominam na cultura atual). A apropriação e o desenvolvimento criativo do legado teórico-metodológico de Marx são indispensáveis: tanto para a análise crítica dos novos obstáculos e novas possibilidades geradas pelo desenvolvimento histórico; como para enfrentar as novas formas de dominação e as mais sofisticadas teorias e ideologias burguesas, inclusive as tendências neopositivistas e irracionistas que penetram no próprio movimento socialista. A reflexão sobre a obra de Marx é interna à história do movimento socialista, permite certas orientações em que a investigação dos socialistas de hoje se torna autorreflexão e autodeterminação socialmente criadora: teórico-crítica, autocrítica, prático-crítica. O materialismo histórico busca um conhecimento explicativo de novo tipo que não se limita a “conhecer o passado com o objetivo de compreender o presente”; mas busca **explicar e compreender o passado para conhecer criticamente o presente e orientar sua transformação**. Esta concepção radicalmente crítico-racional e aberta da história, baseada no conhecimento científico (nas evidências empíricas e na reconstrução teórica rigorosa) é fundamental: não só para a crítica teórica e a luta prático-crítica contra a hegemonia conservadora, mas para a formação da ideologia revolucionária do proletariado e a prática militante necessária para a realização de seu humanismo universal concreto. Ela torna-se fundamentação de projetos sociais abrangentes, emancipatórios, que avançam na humanização do ser social e se tornam essenciais para a gênese do “gênero humano em-si e para si” do comunismo futuro. Sob este aspecto é fundamental a apropriação humanista concreta (comunista) das grandes conquistas

éticas, filosóficas e artísticas produzidas ao longo da história da humanidade. A concepção marxiana de “ciência humana” (*Manuscritos de 1844*) ou da “histórica como ciência unitária” (*A Ideologia Alemã*) era tão avançada para a sua época (e para a nossa), que ainda hoje não foi plenamente compreendida. **A superação da separação alienada entre ciência e filosofia e teoria e prática (em uma unidade dialética de distintos) foi um requisito indispensável da síntese que resultou na formação da ontologia materialista-crítica (dialética) de Marx.** Já em 1844 ele ataca a alienação mútua a filosofia idealista ou materialista contemplativa separada da prática material (seja da verificação através da experimentação científica, seja da indústria, seja da práxis histórica concreta e da luta revolucionária) e a ciência natural alienada, “abstratamente material” ou “idealista”, metafisicamente fragmentada e subordinada às determinações cegas da “indústria alienada” (a produção submetida à mediação alienada e alienante – historicamente estabelecida e superável do capital). A crítica ontológica à concepção estreitamente antropológica de “natureza humana” de Feuerbach – que só é materialista quando trata da natureza e quando trata da história do ser social “não é materialista” – é um marco da ontologia do ser social e da teoria da alienação de Marx. O ser social vem desenvolvendo sua própria natureza, ainda que de modo alienado, mediante a “*indústria*” (palavra usada por Marx em sentido amplo com o significado de atividade produtiva, isto é, a transformação da natureza mediante a produção de bens de consumo e meios de produção, que é também de produção e reprodução das relações de produção). A autoalienação do ser social em relação à sua própria atividade produtiva (indústria) e aos resultados físicos e sociais desta produção está ligado à produção de uma alienação entre os saberes humanos, que se tornam “formas de consciência alienadas”, reforçando a alienação sócio-material. Separada da filosofia as ciências naturais se apropriaram de um imenso material e ao se introduzir “*praticamente* na vida humana, a transformou e preparou a emancipação humana”; mas separada da filosofia e de uma prática revolucionária totalizante, a ciência “teve que completar, de modo imediato” a “desumanização”. Marx afirma programaticamente a necessidade de superar esta alienação mútua entre a razão objetiva

totalizante da filosofia e a ciência natural que deve ser integrada como “base da ciência humana” unitária, articulando ambas com a práxis social autotransformadora da “vida humana real”, pois: “dar *uma* base para a vida e *outra* para a *Ciência* é, *a priori*, uma mentira” [MEGA Bd. 2 SS. 395-396; trad. p. 111-112]. Marx recusa explicitamente o projeto positivista de remodelar a filosofia com base nas “ciências naturais” (“abstratamente materiais” ou “idealistas”), fragmentadas e alienadas em relação aos fins. Ao mesmo tempo ele crítica agudamente a “filosofia especulativa” que permanece em uma “universalidade” também abstrata. Não porque alheia à esfera dos meios (o que nem sempre acontece), mas porque incapaz de buscar na práxis sócio-material revolucionária a força para realizar a universalidade; tarefa que Marx chamou também de “realização da filosofia”.

***Qual é o destino da obra de Marx? Por que é importante esta “nova MEGA”?***

Uma competente análise sobre a fortuna das edições das obras de Marx e Engels aparece no ensaio do historiador Eric Hobsbawm que fecha o volume I da *História do Marxismo*, por ele organizada. Neste ensaio ele discorre sobre: as obras publicadas sob a responsabilidade dos próprios autores, os esboços de livros e materiais preparatórios que ficaram inéditos, as primeiras traduções e as primeiras tentativas de “obras completas” [HM12<sup>9</sup> vol. I: 423-443]. No mesmo livro, aliás, Hobsbawm faz uma apresentação objetiva e inspiradora das concepções dos fundadores do materialismo histórico sobre os “Aspectos Políticos da Transição do Capitalismo ao Socialismo” [Id: 301-346]. O primeiro intento de edição crítica completa das obras de Marx e Engels, em língua original, ocorreu nos anos 20, na nascente União Soviética. O Instituto Marx-Engels (IME) dirigido por David Riazanov, formidável filólogo e conhecedor do legado de Marx e Engels – teve apoio entusiasmado de Lênin para adquirir no exterior os materiais necessários (livros, documentos, originais ou cópias dos manuscritos e cartas, etc.); e reunir especialistas como György Lukács, Abram De-

<sup>9</sup>[HM12] HOBBSAWM, Eric – *História do Marxismo* [Torino 1978-82], 12 v., Paz e Terra, RJ, 1983.



borin, Isaak Rubin, Mikhail Lifshitz. Riazanov planejou uma edição em 42 volumes, a *Marx und Engels Gesamtausgabe* (MEGA), complementada ainda por uma publicação miscelânea paralela a *Marx-Engels-Archiv*. Chegaram a aparecer só 12 volumes (13 tomos) em alemão, preparados por sua equipe. Eles foram suficientes para transformar radicalmente a pesquisa sobre a obra de Marx e o pensamento marxista; com a publicação pela primeira vez dos *Manuscritos de Kreuznach 1843* e de *Paris 1844* e da *Ideologia Alemã*. Riazanov foi destituído de suas funções em 1931 e banido. O projeto da MEGA foi abandonado em 1935; embora o trabalho editorial tenha prosseguido em russo, dirigido por Pavel Weller: a *Sochinenija*, ampla, mas longe de completa, serviu de base para a *Marx-Engels-Werke* (conhecida e citada como MEW), publicada em 39 tomos na DDR entre 1955-68 e depois mais quatro (tudo em alemão, inclusive os textos que os autores escreveram em outras línguas). A “nova” MEGA (ou MEGA 2) começou a ser publicada lentamente desde 1975. Do projeto inicial, um conjunto de 165 livros duplos (texto editado e Aparato), que eu saiba até agora só saíram 59. Houve uma interrupção com a queda da URSS e da DDR; mas, depois de mudar de casa editorial (da *Dietz Verlag*, para a *Akademie Verlag*), o projeto foi reorganizado e retomado em 1998. Resultará na publicação integral dos escritos de Marx e Engels, em línguas originais; com milhares de páginas inéditas e esplêndido aparato histórico-crítico. De acordo com o plano editorial atual, a publicação do conjunto da MEGA estará concluída em 2025.

A leitura da parte deste material a que tive acesso foi suficiente para me convencer de que ele permite conhecer muitas coisas novas: não só sobre o desenvolvimento da concepção teórico-metodológica e a gênese das descobertas de Marx, como sobre a categoria capital como realidade existente em si e sobre elementos teóricos essenciais da formação social capitalista como totalidade. Há aqui um aspecto que penso ser muito importante destacar: a composição daquilo que realmente podemos considerar a *opus magnum* de Marx, a totalidade da sua **crítica da economia política** (uma obra que prometia aos amigos e aos editores desde os anos 1840) ficou inconclusa. Por isto, quando Kautsky lhe perguntou (em 1881) sobre a possibilidade de publicar su-

as Obras Completas, Marx respondeu: “antes elas devem ser escritas”. Roman Rosdolsky, que realizou um dos mais amplos estudos sobre a gênese e a estrutura d’*O Capital*, encontrou nos documentos escritos por Marx entre 1857 e 1868, catorze esboços de planos estruturais (ou “índices”).<sup>10</sup> Segundo o projeto estrutural já maduro elaborado em 1857-58 (bem como nos manuscritos preparatórios de *O Capital* de 1863) a teoria da gênese e desenvolvimento das contradições e crises do capital aparece como eixo do livro. A teoria das crises do capital culmina o plano global da obra, aparece como cimeira dos estudos sobre o capital e sobre os principais complexos de relações e instituições capitalistas. Este projeto original global além de três volumes que abordam conteúdos que foram incluídos, reordenados, nos três livros publicados de *O Capital* (no novo plano da Obra de 1865-66, houve uma reorganização e o acréscimo de um novo “Livro IV a História da Teoria”) inclui três livros que nunca foram escritos: “IV. o Livro do **Estado**”; “V. o Livro do Comércio Exterior”; e “VI. o Livro do **Comércio Mundial e das Crises**”. A estrutura que Marx concebeu como núcleo de sua obra de toda vida (e que ele nunca abandonou) ficou como projeto inacabado.

***Qual é o itinerário de Marx na construção da sua obra? Como está articulada a nova edição das Obras Completas de Marx e Engels?***

Alguns elementos teóricos fundamentais desta crítica simultânea da teoria econômica burguesa e da estrutura econômica do capitalismo (da produção das suas bases econômicas, que incluem as relações de produção), já começam a aparecer nos manuscritos da década de 1840. Elas aparecem articuladas com a teoria de Marx sobre as classes sociais, as contradições de classes e as lutas de classes. Elas vêm ao lume, ao menos parcialmente, em livros como *A Sagrada Família* publicada em coautoria com Engels em 1844. Destaque-se, sobretudo, a primeira exposição pública de Marx sobre conjunto do movimento do modo de produção capitalista que aparece no seu livro *Miséria da Fi-*

<sup>10</sup> ROSDOLSKY, Roman – Génesis y Estructura de *El Capital* de Marx (estudios sobre los *Grundrisse*), [Frankfurt am Main 1968], Siglo Veintiuno, México, 1986 (5ª ed.). Parte I, esp. p. 85.

*losofia* de 1847, sob a forma de uma polêmica contra Proudhon; assim como, no *Manifesto Comunista* de 48, escrito por Marx e Engels para a *Liga dos Comunistas*. O período que vai do caudal revolucionário de 1848 à consolidação da contrarrevolução burguesa em 1852, ensejou o fabuloso manancial de análises da história em processo e da luta de classes *a quente* que aparece na *Nova Gazeta Renana* (o mais importante jornal revolucionário de Alemanha, transformada depois, no exílio, em Revista Político-Econômica) e outros textos escritos para a *Liga dos Comunistas*. Derrotada a revolução, dissolve-se a *Liga*. Nestes anos aparecem os admiráveis balanços históricos contidos em *Luta de Classes na França (1848-1850)* e no *18 Brumário de Luis Bonaparte*. Trata-se da análise do fluxo e refluxo da revolução e da contrarrevolução: do movimento revolucionário do proletariado francês e da primeira forma de poder estatal reacionário burguês. Paródia farsesca da tragédia do 1º Império de Napoleão, o bonapartismo do Napoleãozinho (que Vitor Hugo chamou de *Napoléon Le Petit*) é a antítese da progressão democrática que vai do jacobinismo à revolução de 1848. No lugar da “*liberté, égalité, fraternité*”; temos a ditadura militar da burguesia: “artilharia, infantaria, cavalaria”! Neste processo, a burguesia abandona sua herança revolucionária para organizar a sua dominação conservadora. [Cf. MEW Bänden 7 und 8; trad. MEOEIII, v. 1]. Marx problematiza em vigorosos estudos históricos as funções políticas das classes sociais, seus representantes e ideologias e a consolidação do Estado burguês. Na concepção de Marx, o Estado só pode ser um complexo interno da totalidade social; ele é um produto da sociedade dividida em classes. A classe dominante se organiza em Estado e se coloca aparentemente acima da sociedade (como seu árbitro). Na ordem capitalista, a dominação de classe da burguesia se desdobra na alienada oposição entre sociedade civil e Estado. A sua supremacia na sociedade civil (âmbito do choque aberto de interesses particulares) é garantida e legitimada mediante a “imensa superestrutura” jurídico-política. A burguesia apresenta os seus interesses particulares na organização da sua dominação de classe como se fossem interesses universais racionais garantidos pelo Estado. No *18 Brumário*, Marx mostra como a burguesia reestrutura o modo de ser do seu Estado. Ela

promove uma maior autonomização estrutural do Estado (militarização e burocratização) diante de uma sociedade civil em que o peso político do proletariado não podia mais ser desconsiderado, tornando necessária a manipulação do sufrágio. Esta obra foi escrita para um periódico de New York entre dezembro de 1851 (logo depois do Golpe) e março de 1852 (9 meses antes da restauração do monarquia, quando *Le Petit*, o sobrinho, se proclama herdeiro de Bonaparte como Napoleão III, em 2 de dezembro de 1952). Estas datas são importantes. Marx prevê não só a restauração do império, mas o seu destino: “quando o manto imperial cair sobre os ombros de Luis Bonaparte, a estátua de bronze de Napoleão ruirá do topo da Coluna Vendôme” [MEW Bd. 8: 207; trad.: 285]. Depois da farsa imperial do *Napoléon nain*, concluída com a ingloria derrota para as tropas prussianas em Sedan, nunca mais a monarquia foi levada a sério na França. O mito napoleônico morreu: os trabalhadores de Paris durante a Comuna de 1871 literalmente jogaram por terra a Coluna Vendôme, fundida com milhares de canhões conquistados, um monumento às guerras e símbolo do chauvinismo militarista. A análise política de Marx só consegue atingir este nível de *previsão teórica* porque ela está inserida em um conhecimento acumulado da totalidade da sociedade capitalista, sua legalidade objetiva e suas contradições essenciais. É importante destacar que, como dirigente da Liga e diretor da NGR na Alemanha revolucionária, Marx passou a ter um público proletário massivo. Ele realizou conferências em que expôs a teoria da alienação e da revolução permanente elaborada em 1844 (Manuscritos), a teoria da revolução comunista proletária de 1845-46 (A Ideologia Alemã), a teoria do partido proletário concretizada em 1847-48 (Misère e Manifesto). Neste período da vida de Marx, os problemas da crítica da economia política não saem de cena. Assim, a crítica do capital é ligada diretamente ao tema da superação da alienação na série de artigos sobre o *Trabalho Assalariado e Capital*, escritos em abril de 1849. No exílio, aborda temas econômicos em centenas de escritos menores para vários periódicos. Nestes trabalhos jornalísticos ele traz a tona os vínculos internos entre: crises periódicas do capitalismo, evolução da indústria e dos bancos, movimentos grevistas, expansão internacional das

relações de produção capitalistas e sua articulação estatal, a política inglesa e seus domínios coloniais. Tais estudos e a trabalhosa pesquisa ao longo da década de 1850 se encaminham, a partir de 1857, para um esforço de redação que resulta no aperfeiçoamento fundamental da teoria do valor e sua expressão monetária e na descoberta da categoria mais-valia; determinações essenciais para o desenvolvimento da sua teoria crítica do capital. Marx escreve nos anos 1857-58 um seminal, e enorme, “*rohentwurf*” (rascunho): os *Grundrisse* (ou *Fundamentos para a Crítica da Economia Política*); uma verdadeira obra de síntese. Só publicado na íntegra em 1939-41 na Rússia, numa edição limitada que aparece em plena guerra (raridade bibliográfica até ser reeditada em 1953 e traduzida nos anos 60 e 70). Estes “rascunhos” tem uma importância teórica que dificilmente pode ser exagerada. Seu estudo é difícil, mas gratificante: desvela o laboratório da crítica histórica sistemática das categorias da economia política e ao mesmo tempo o nascimento de uma nova e suntuosa síntese. Trata-se de um texto que não é apenas fundamental para o estudo da gênese e desenvolvimento do pensamento teórico de Marx: como esboço de conjunto é o único guia para a plena compreensão do projeto totalizante do qual *O Capital* é só uma parte. *A Introdução de 1857* aborda os problemas mais essenciais da ontologia social e do método da “ciência social histórica”, como crítica da economia política (fechada em si e com déficit de historicidade) e no conhecimento dialético e materialista do complexo econômico (enquanto momento predominante de qualquer totalidade social). Nos *Grundrisse* aparece uma profunda maturação da concepção materialista da história; inclusive, com uma impressionante sondagem teórica acerca dos “modos de apropriação” pré-capitalistas, explorando múltiplas vias de sucessão de modos de produção, contra os esquemas unilineares e fatalistas de evolução histórica [*Grundrisse*, Berlin, SS. 375-415; México, vol. I, p. 433-479]<sup>11</sup>. É uma redação em estado bruto, mas as inovações metodológicas e as ideias em profusão que ali

<sup>11</sup> [*Grundrisse*] MARX, K. – Grundrisse der Kritik der politischen Oekonomie (Rohentwurf), 1857-1858, DV, Berlin, 1983, MEW Bd. 42 (4ª Auflage, 1ª 1939-41); trad. español (abrev. esp.) de M. Murmis y P. Scaron, Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Borrador) 1857-1858, 3 v., Siglo Veintiuno, México, 1987 (18ª ed., 1ª 1971).

aparecem se projetam para o futuro, como roteiros e pistas para a retomada inovadora e aprofundada do que é tematizado: a relação com a dialética de Hegel, valor e dinheiro, a gênese da teoria da mais-valia e da crítica do capital em geral, a acumulação originária de capital e os problemas dos países atrasados; um tratamento do impacto da automação sobre as relações de produção que se projeta para muito além do capitalismo da sua época, iluminando problemas de imenso interesse atual (como a manipulação do lazer); a dialética entre trabalho e superação da alienação etc.. Marx publicou finalmente, em 1859, uma pequena introdução da obra que prometeu 15 anos antes: a *Contribuição (Zur Kritik) para a Crítica da Economia Política*. Ali aparece, numa redação literariamente brilhante, só parte dos temas tratados nos *Grundrisse*: a mercadoria, o dinheiro e a circulação simples. Esta tematização é retomada, mas não repetida, na Seção I do Livro I de *O Capital*, onde recebe sua formalização clássica. A última linha da *Contribuição* é uma nota anunciando o capítulo III que trataria da transformação do dinheiro em capital; mas ao invés disso o que veio a luz nove anos depois (em 1867) foi o Livro I de *O Capital*, sobre a *O Processo de Produção do Capital*. No intervalo, ele estudou com intensidade e profundidade assombrosa (reformulando mais uma vez a estrutura de *O Capital*); e militou intensamente no movimento proletário que retomou uma fase ascensional. Além de escrever em 1860 o livro *Herr Vogt* [MEW Bd. 14: 384-686], polêmica contra um então prestigiado materialista vulgar que foi membro da Assembleia de Frankfurt durante a revolução alemã de 1848-49 e depois caluniou a *Liga dos Comunistas*. Durante as décadas de 1850 e 60 este senhor Karl Vogt foi agente secreto a soldo direto de Napoleão III, como Marx desconfiava e depois ficou comprovado por documentos publicados pelo governo provisório francês em 1870. O livro “Senhor Vogt”, pouco conhecido, é importante para a história da Liga dos Comunistas e a teoria do partido. Marx reafirma sua posição, que não parte de um “modelito” para “moldar” o movimento: busca descobrir que tipo de partido é necessário, elaborando a teoria a partir da participação ativa nas lutas de classes por dentro do movimento proletário, como parte de sua vanguarda. Ao contrário dos “economistas” que aparecem como “representantes

científicos da classe burguesa” e seus “sacerdotes” – “os **comunistas** são os teóricos do proletariado” [Misére: 270; trad. 118]. É por aí que os comunistas participam no combate pela formação do partido proletário revolucionário (e na formação dos seus requisitos históricos). O “estudo científico” da sociedade burguesa torna-se “fundamento teórico” de uma concepção revolucionária da história que “não impõe utopias”; mas como diz Marx no *Herr Vogt*, é um guia para “a participação ativa com plena autoconsciência no histórico processo revolucionário social que se realiza atualmente” [MEW Bd. 14: 439; trad. 102]. Marx participou criativamente das traduções do Livro I de *O Capital* e produziu uma segunda edição alemã bastante aperfeiçoada em 1873. Escreveu ainda vários manuscritos com melhorias; aproveitados em parte por Engels para compor a quarta edição alemã de 1890, considerada definitiva, após a morte de Marx em 1883. A redação do livro II *O Processo de Circulação do Capital* e do livro III *O Processo de Produção Capitalista como Totalidade* ficaram inconclusas. Foram organizadas e editadas, depois de um árduo e escrupuloso trabalho, por Engels em 1885 e 1894 (em edições posteriores do Livro III foram acrescentados ainda dois importantes suplementos redigidos por Engels em 1895). Quanto ao projetado Livro IV sobre a história crítica da teoria econômica (conhecido como *Teorias da Mais-Valia*), Marx deixou um manuscrito de cerca de 1500 páginas, basicamente redigido entre 1861-63, em estado bastante elaborado; publicado por Kautsky entre 1905 e 1910 numa edição tergiversada. As alterações kautskianas foram eliminadas na edição soviética da segunda tentativa de publicação das Obras de Marx e Engels ao longo dos anos 1954-66 [publicada também na RDA, 1ª ed. 1956-68: MEW, Bänden 26.1, 26.2, 26.3]. No entanto, foi necessário esperar até 1982 para ver publicado, na “nova” MEGA, seu reestabelecimento crítico integral, contextualizado no conjunto dos manuscritos de que fazem parte [Cf. MEGA II. 3]. A estrutura da “nova” MEGA se divide em quatro seções: 1) Obras, Artigos, Rascunhos (35 v.); 2) *O Capital* e os escritos preparatórios (15 v.); 3) Correspondência (ativa e passiva, agora completa, em 40 v.); 4) Notas, Material Manuscrito Adicional e apontamentos de livros (75 v.). Nesta seção 4, serão publicados pela primeira

vez mais de 200 Cadernos (em nove línguas) elaborados por Marx nos seus estudos no Museu Britânico a partir de 1951. Segundo o próprio Marx: os “dez anos mais férteis” de sua vida quanto à produção teórica. São cadernos mais de pesquisa do que de redação e serão editados em 40 tomos. Eu só tive acesso a um destes tomos, com notas de março a junho de 1851; só ele tem mais de mil páginas [MEGA IV Bd. 8, 1986, 1118 p.]. O que mais me interessa é a seção 2 da nova MEGA, composta por 15 livros duplos dedicados a *O Capital* e redações preparatórias. Todo o material está em língua original (quase tudo em alemão). A principal exceção é a edição francesa do Livro I (publicada entre 1872-75, em fascículos), na qual Marx trabalhou intensamente, modificando a redação e acrescentando formulações que só se encontram ali [MEGA II, Bd. 7 1989]. Alguns destes 15 livros estão em vários tomos, o livro 3 tem 6 tomos. Engels só aproveitou para os Livros II e III de *O Capital* uma parte dos manuscritos preparatórios. Grande parte dos manuscritos que formam os rascunhos de *O Capital* permaneceu inédita por mais de um século. Só recentemente foram publicados em edição crítica na íntegra: a parte de materiais inéditos que tratam temas dos livros I e III de *O Capital*, contidos nos 23 enormes cadernos (cerca de 2400 páginas editadas) escritos em 1861-63, publicados entre 1976-82 [MEGA: II. 3. 6 Bänden: 1 1976 2-6 1982; publicação parcial anterior: MEW 26]; os manuscritos econômicos de 1858-61 [MEGA II. 2. 1980] e de 1863-67, que além do já conhecido “capítulo VI inédito” (até sua edição russa em 1933) contém principalmente materiais para os Livros II e III [MEGA II, 4.1 1993, 4.2 1998, há um terceiro volume a que não tive acesso]; extensos manuscritos de Marx e outros escritos menores de 1868 a 1881 de onde Engels extraiu grande parte do material para o livro II [MEGA II. 11. 2008]; manuscritos de Marx de 1871-82 e textos de Engels de 1882-95 que serviram de base para a redação do Livro III [MEGA II. 14 2003].

Este material gigantesco ainda não recebeu a atenção merecida por parte dos estudiosos de Marx, mas certamente será objeto de importantes debates nos próximos anos. Marx continuou envolvido na redação de *O Capital* até o fim da sua vida. No entanto, qualquer avaliação do seu “itinerário” não pode desconsiderar os seus escritos his-



tóricos e políticos mais diretamente militantes; especialmente aqueles ligados à condição de dirigente da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT, hoje conhecida como Primeira Internacional).

### ***Quais os avanços na teorização sistemática da política nos trabalhos de Marx ligados à AIT?***

Anteriormente falei de alguns aspectos da teoria revolucionária de Marx, formulados nos anos 1840. As descobertas teóricas posteriores de Marx sobre o movimento real do capital dentro do capitalismo e sobre a experiência de luta e organização proletária, não o fazem abandonar os elementos de princípio contidos naquelas formulações. Eles são incorporados em uma teoria revolucionária mais concreta, mais determinada. Depois que o movimento proletário se recuperou das derrotas de 1848-52, após a grande crise econômica de 1857 que abriu um período favorável para um novo afluxo das lutas, Marx e Engels se empenharam na formação da AIT. Eles não tinham atuação no interior de uma “organização formal de partido” (Engels) desde a dissolução da *Liga dos Comunistas* em 1852. A partir da avaliação de que haviam amadurecido as condições históricas para um novo salto organizativo do movimento proletário; Marx e Engels participam ativamente do esforço de articulação internacional de organizações e militantes de vanguarda que fundaram a AIT em 1864. No “*meeting*” de fundação, realizado em Londres, Marx foi eleito para sua instância dirigente mais elevada (depois chamado Conselho Geral) e para o comitê encarregado de redigir os documentos a serem apresentados ao I Congresso, que realizou-se em Genebra em 1866. Ele formulou o texto do *Estatuto* e do *Programa* e redigiu o *Manifesto de Lançamento da AIT*. Foram realizadas na casa de Marx muitas das reuniões do subcomitê de Londres do Conselho Geral, que além de encarregado de redigir os documentos programáticos funcionava como órgão executivo. Depois ele ocupou as funções de Secretário Correspondente para Alemanha e Rússia. Marx considerava decisivo ligar a AIT com as massas e apoiar por todos os meios a “epidemia de greves” por aumentos de salários. No entanto, no próprio Conselho Geral havia entre os partidários de Proudhon (franceses, belgas e suíços) e de Lassalle

(alemães) uma condenação sectária da luta grevista; mesmo no movimento proletário inglês (com rica experiência na organização de greves) havia confusões. O operário Weston, seguidor da doutrina utópica de Owen e influenciado por John Stuart Mill, defende no Conselho que as greves seriam prejudiciais aos trabalhadores, pois o aumento salarial causaria aumento dos preços. Para esclarecer a questão Marx proferiu conferências no Conselho Geral em 1865 – depois publicadas com o título de *Salário Preço e Lucro* apresentando em forma didática algumas importantes descobertas que iriam aparecer no Livro I d’*O Capital*. Ele demonstra que o proletariado pode conquistar aumentos salariais reais (diminuindo a parte do valor que é apropriada pela burguesia como mais-valia) e melhorias das condições de vida ainda na ordem capitalista. Tais conquistas não devem ser, porém, superestimadas; pois a dinâmica do próprio capitalismo (criação do exército industrial de reserva, concentração de capital, aumento da composição orgânica de capital, etc.), junto com o aprofundamento de suas contradições, gera desemprego e outras condições que são aproveitadas pela burguesia para aumentar a exploração. Marx defende os sindicatos como centro de resistência cotidiana aos ataques do capital e como escola de preparação do movimento proletário para combates mais decisivos; mostrando que a luta econômica é indissociável da luta política. A influência da AIT cresceu muito nas ondas de greve entre 1867 e 1870, articulada com lutas pela ampliação do sufrágio para os trabalhadores, liberdades e direitos democráticos, etc. Marx se esforçou com intensa diligência nas tarefas dirigentes: redação de documentos teóricos e de propaganda, resoluções de orientação das lutas; esboços de um programa socialista para a Internacional, uma plataforma de lutas econômicas do proletariado internacional, combate ao espírito de seita e busca de vias para formar partidos revolucionários de novo tipo, etc. Ele escreveu comunicados públicos da AIT e intensa correspondência com militantes, tratando de problemas específicos da organização das várias seções nacionais: a organização do movimento proletário alemão, a luta revolucionária contra o tzarismo na Rússia, a Guerra de Secessão nos EUA, as questões nacionais na Irlanda, Polônia etc. etc. Marx dominava muitas línguas e estudava a situação de

cada país; aos poucos vai consolidando um conhecimento minucioso da história econômica dos EUA e da Rússia. A Iª Internacional era muito heterogênea. Marx e Engels lutavam para torná-la uma ferramenta capaz de contribuir de modo efetivo para a elevação do nível de organização política e de consciência de classe internacionalista do proletariado. Destaca-se na produção de Marx diretamente ligada à AIT as duas *Mensagens do Conselho Geral sobre a Guerra Franco-Prussiana* e o *Manifesto sobre a Guerra Civil na França*. Estes textos foram escritos por Marx em inglês entre julho de 1870 e maio de 1871, no calor da hora deste grande processo histórico. Amplamente divulgados na época foram reunidos em livro com uma Introdução de Engels em 1891. A *Comuna de Paris* teve um alcance histórico tão gigantesco que Marx e Engels baseiam nela a única correção essencial que julgaram necessário introduzir na edição de 1872 do *Manifesto Comunista*. A Comuna representou a primeira experiência do proletariado de “posse do poder político” e provou que “a classe trabalhadora não pode limitar-se a tomar a máquina estatal para atingir seus fins” [MEW Bd. 18: 96; MEOEIII 1: 14]. Não basta mais passar a “máquina burocrática militar” para outras mãos, trata-se de “destruí-la” [MEW 33: 307]. A *Comuna* teve uma existência breve: pouco mais de dois meses, entre a formação do Comitê Central da Guarda Nacional, a insurreição vitoriosa e a posse do Conselho da Comuna nos dias 15-18-26 de março até sua derrota no dia 29 de maio de 1871. Como se sabe, desde a juventude Marx sempre recusou utopias “que planejam fantásticas imagens da estrutura da sociedade futura” [MEW Bd. 304: 303]. A criação revolucionária do proletariado e do povo de Paris deu ao maior teórico do comunismo (que já havia elaborado a teoria crítica do capital) a única oportunidade de sua vida de aprender com o tipo novo de revolução, por ele vista como uma necessidade histórica. A experiência revolucionária da *Comuna de 1871* desvela retrospectivamente o sentido essencial do ciclo evolutivo do Estado burguês e permite descobrir algumas características essenciais do poder político revolucionário do período de transição entre o capitalismo e a sociedade sem classes comunista. Lênin em *O Estado e a Revolução* destaca que Marx toma por base a “experiência das grandes revoluções” do

século XIX para chegar a uma “síntese” que é o produto não só do seu “rico conhecimento da história”, mas iluminada também por uma “profunda concepção filosófica do mundo” [LOC55, v. 33: 29]<sup>12</sup>. Na época da AIT ocorre, enfim, um impressionante labor teórico-político de Marx; produção que ainda está por ser estudada sistematicamente. A sua pergunta remete a um conjunto de polêmicas e pesquisas em curso em torno do problema da história marxista do marxismo. O princípio teórico de Marx de que não é a consciência dos homens que determina a seu ser, mas ao inverso o seu ser social que determina sua consciência vale para a o problema da história marxista do marxismo (e para a história dos seus problemas). A experiência de Marx e Engels como dirigentes da AIT proporcionou um desenvolvimento do tratamento teórico e prático-revolucionário de dois importantes problemas políticos conexos: o Estado e o partido político revolucionário. A elaboração das concepções marxianas sobre estes dois complexos problemáticos tem os seus fundamentos essenciais elaborados antes da AIT e da Comuna; e tem desenvolvimentos posteriores importantes; mas este é um momento de referência obrigatório para seu estudo.

***Neste ano estamos comemorando 140 anos da Comuna de Paris. O que seria mais relevante destacar sobre a relação de Marx com a Comuna de 1871? Quais os elementos inovadores na teorização marxista da política decorreram desta experiência?***

A estrutura de avaliação de uma parte da obra de Marx não deve nunca perder de vista a substância da sua estrutura conceitual de conjunto. Aí é necessário destacar o que é mais relevante e significativo para as lutas da nossa época no conteúdo teórico objetivo das análises: a descoberta das categorias fundamentais e sua articulação, as orientações que superam as situações particulares, etc. Até porque aqui o “objeto do conhecimento” é a história real produzida pelos seres humanos em um momento revolucionário da grandeza da Comuna; em que os trabalhadores se põem como sujeitos que explicitam clara e coletivamente: “estamos aqui lutando pela humanidade!”. O conhecimento

<sup>12</sup> [LOC55] LENIN, V. I. Obras Completas en 55 vols., Progreso, Moscú, 1981 ss., traducción al español equipe IMEL.

desta realidade objetiva foi produzido por Marx como resposta à necessidade prática de levar adiante a autoconsciência do processo de luta pela emancipação da classe trabalhadora e pela constituição histórica da verdadeira *humanitas* do ser social. É sobre este fundo que vou tentar destacar alguns aspectos que me parecem relevantes sobre o tema “Marx e a Comuna”. É necessário dizer algo, inicialmente, sobre a relação da AIT com a gênese e desenvolvimento da Comuna. Aí é necessário levar em conta os interlocutores históricos da análise de Marx e – sem me remeter ao emaranhado de polêmicas, o que seria aqui totalmente inadequado indicar algo da “situação atual do problema” no âmbito do debate no campo teórico e político ideológico contemporâneo. O núcleo do que é mais inovador na análise de Marx está na sua exposição sobre as características essenciais e o sentido histórico da Comuna. Em torno deste núcleo se articulam alguns aspectos políticos centrais do desenvolvimento de sua teoria revolucionária: 1) a gênese e as transformações do Estado burguês diante da pressão popular e proletária; 2) a concepção de hegemonia da classe trabalhadora; e 3) a questão da conquista do poder pelo proletariado e do Estado na transição ao socialismo. Sob este último aspecto, Marx concebe a revolução proletária como período complexo de transição histórica a uma sociedade sem classes que necessita de uma “forma revolucionária e transitória de Estado” [MEW Bd. 18: 30], como diz no seu último artigo contra Proudhon *O Indiferentismo Político*. A gênese da Comuna está relacionada com o desenvolvimento clássico das lutas de classes e das tradições revolucionárias (burguesa e proletária) na França. Aqui cabe lembrar o que Marx e Engels chamam de casos particulares clássicos de desenvolvimento histórico, referindo-se à relação entre as legalidades gerais da economia e o processo global do curso histórico-social. Marx referiu-se no Prefácio de 1872 à 2ª Ed. de *O Capital* ao desenvolvimento econômico da Inglaterra como sendo “até agora a localização clássica” do desenvolvimento do modo de produção capitalista; onde as suas leis gerais de movimento se explicitaram ao máximo grau de tipicidade, “menos turvadas” por influências estranhas [MEW; trad.: 12]. Já a França foi entre 1789 e 1871, “o país onde mais que em qualquer outro lugar” as lutas de classes se desenvolveram em

sua “classicidade” mais radical; como diz Engels no Prefácio do *18 Brumário*: foi ali que “as formas políticas mutáveis” nas quais se processam estas lutas e “nas quais se condensam seus resultados tomaram contornos mais nítidos”. País modelo desde o renascimento da monarquia unitária absolutista, a Grande Revolução desmantelou o feudalismo e “instaurou o domínio da burguesia com uma pureza clássica inigualada” e a luta do proletariado revolucionário contra a burguesia dominante assume “formas agudas desconhecidas em outros países” [trad.: MEOEIII, v. 1: 201]. Forma-se uma complexa dialética de revolução e contrarrevolução; com grandes momentos sísmicos (1789-94, 1830, 1848), avanços radicais e tarefas históricas bloqueadas. Há uma desagregação do antigo sistema de Estados europeu e a formação de um sistema de Estados burgueses com suas contradições e transformações em suas estruturas de hegemonia (coerção, direção e formas de legitimação; guerras, desmoralização das elites governantes, etc.) em confronto com a ascensão do proletariado como nova classe revolucionária com capacidade hegemônica. No âmbito mais imediato temos dois complexos de cadeias causais que criaram as condições objetivas e subjetivas irrupção da Comuna: 1º) O forte desenvolvimento industrial capitalista e a agudização das lutas de classes sob o Segundo Império combina-se com a formação de um proletariado muito combativo e de um movimento popular muito politizado com excepcional “consciência da história”. 2º) A guerra franco-prussiana que explodiu em 19 de julho de 1870. Sobre o primeiro complexo. Entre 1850 e 1870 consolidou-se na França o que Marx chama de Departamento I (meios de produção) o que anima diretamente a plena constituição e dominância do modo de produção especificamente capitalista, com sua revolução tecnológica “da máquina a vapor” e da “grande indústria mecanizada”; acompanhada de rápida concentração da produção e do capital. A criação das seções francesas da AIT, muito atuantes nas ondas de greve (1868-69-70), na propaganda política-ideológica e nas reuniões e debates públicos; interage com movimentos marcados por tradições democrático-populares radicais. Aí vai se esboçando uma *plataforma proletária e popular de massas* e uma consciência sobre a necessidade de uma ação revolucionária para efetivá-la. Marx foi a

Paris “totalmente incógnito” em julho de 1869; visita sua filha Laura e seu genro Paul Lafargue e organiza junto com este uma frente de unidade na luta contra o bonapartismo. Reúne-se em torno do jornal *La Marseillaise* membros da AIT com outros grupos socialistas, blanquistas e republicanos de esquerda; passo prévio ao esforço de organizar uma Federação das Seções da Internacional na França. Na volta Marx escreve à Engels: “o auge do movimento revolucionário salta imediatamente aos olhos” [MEW 32: 337]; e num Informe ao Conselho da AIT em janeiro diz que “a iniciativa revolucionária” partirá novamente da França. A Internacional tinha em Paris na época do seu primeiro Congresso de 1866 cerca de 600 filiados e nas vésperas da Comuna tinha 70 mil. Há uma visão muito difundida na literatura *communard* (dos partidários e amigos da Comuna) de que ela foi uma revolução *totalmente* espontânea. Esta visão se apoia inclusive no livro de Lissagaray *Histoire de la Commune de 1871*, que é a melhor relato histórico-crítico escrito por um participante direto dos acontecimentos: uma narração entusiasmada e plena de verve; ao mesmo tempo objetiva e crítica. No exílio Lissagaray se aproxima da família de Marx que, apesar das reservas que nutria pelo autor, fez a revisão da tradução do seu livro para o alemão; uma filha de Marx Eleanor trabalho na tradução para o inglês. Excelente jornalista, Lissagaray militou na imprensa republicana radical e socialista de oposição ao II Império e participou da defesa da Comuna “não como alto funcionário”, mas como “mais um das fileiras” (como ele escreve no Prefácio de sua *Histoire*). No entanto, alguns aspectos escapam a este neojacobino próximo ao blanquismo: minimiza o papel da AIT e os esforços organizativos de seus militantes mais preparados; confunde com um caótico espontaneísmo o fato da Comuna não ter sido produzida por uma conspiração e dos admirados líderes blanquistas “não conseguirem dirigir a opinião pública”. Ele exagera o peso do proudhonismo sem localizar papel consciente de importantes dirigentes revolucionários, inclusive, inclusive alguns poucos (mas muito importantes) próximos a Marx<sup>13</sup>. Há uma pesquisa recente e pouco conhecida (dos historiado-

<sup>13</sup> Cf. LISSAGARAY, Prosper-Oliver *Histoire de la Commune de 1871* [Bruxelles 1876, 1896], Maspero, Paris, 1983; trad. bras. de Sieni M. Campos, Ensaio, SP, 1995. Há uma interessante biografia de Lissagaray: BIDOUZE, André – Lissagaray, la

res Dalotel, Faure e Freiermuth) que estuda as reuniões públicas entre 1868-1870; usando como fontes minuciosos relatórios policiais, que documentam o prestígio de oradores declaradamente socialistas e comunistas; que iam além da visão pequeno-burguesa de divisão da propriedade privada, pois defendiam uma igualdade baseada na propriedade coletiva dos meios de produção. Participavam com destaque destes debates importantes futuros dirigentes da Comuna de diversas tendências, que escreveram livros sobre o conjunto dos acontecimentos revolucionários e seus antecedentes. Alguns eram membros da AIT como Benoît Malon (originário da esquerda proudhoniana) e os “comunistas libertários” Gustave Lefrançais e Élisée Reclus. Os mais influentes eram os blanquistas, como a poetisa, professora e futura comandante dos batalhões femininos Louise Michel. Não só a retórica, mas o clima e a práxis viva da época pode ser vislumbrada nos artigos reunidos em livro durante a Comuna, do blanquista e colaborador do *La Marseillaise* Gustave Flourens (*Paris Livré*) e do próprio Blanqui (*La Patrie em Danger*)<sup>14</sup>. Não há condições aqui de realizar um confronto crítico (que seria muito interessante) dos textos de Marx e Engels com livros dos militantes da Comuna já citados, o amplo testemunho de Lepelletier sobre os antecedentes ideológicos e políticos da

---

plume et le épée, Éd. Ouvrères, Paris, 1991. V. tb. RIHS, Charles – La Commune de Paris, sa Structure et ses doctrines, Ed. du Seuil, Paris, 1973.

<sup>14</sup> Cf. Dalotel, Alain; Faure, Alain; e Freiermuth, Jean-Claude – Aux Origines de la Commune, Maspero, Paris, 1980; BENOÎT, Malon – *La Troisième Défait du Proletariat Français* [Genève 1872], Éd. d’Histoire Sociale [Edhis], Paris, 1968; LEFRANÇAIS, Gustave *Étude sur le Mouvement Communaliste à Paris en 1871* [Neuchâtel 1871], Edis, Paris, 1968; RECLUS, Élisée- La Commune de Paris au jour le jour Schleicher frères, Paris, 1908 *fac simile* <http://archive.org/>; este livro do geógrafo anarquista é um diário de 19 de março a 28 de maio, cerca de uma semana antes da proclamação da Comuna até seu desfecho, mas explicitam posições que orientaram a militância política do autor no conjunto do processo. MICHEL, Louise – *La Commune Histoire et Souvenirs* [Paris 1898], La Découverte, Paris, 2005; trad. de A. Garzón del Camino: *Mis Recuerdos de la Comuna*, Siglo Veintiuno, México, 1973; Flourens, Gustave – *Paris Livré*, Librairie Internationale, Paris, 1871 (3ª ed.), Harvard CL, *fac-similar* <https://play.google.com/books/reader>; Blanqui, Louis-August *Textes Choises*, Introduction de P. Volguine et note biographique, Éd. Sociales, Paris, 1971 esp. os textos de crítica social no período do II Império; há edição eletrônica fac-similar da recolha original de textos de 1870 ligados à preparação da Comuna: Id. *La Patrie em Danger*, Garnier, Paris, 1871, Source <http://gallica.bnf.fr/>;



Comuna e outros escritos de contemporâneos, como os reunidos nas *Crônicas da Comuna*. Não é possível também aproveitar devidamente a explicação marxista minuciosa e totalizante que aparece em *La Proclamation de la Commune* de Henri Lefebvre; que aborda o tema que deve tornar-se cada vez mais candente da revolução urbana<sup>15</sup>. Passemos ao segundo complexo causal constituído pela guerra franco-prusiana; que não surpreendeu Marx. A *Mensagem* do Conselho Geral de 23 de julho, por ele redigida, analisa objetivamente suas causas e conseqüências. O sistema de Estados que estava sendo criado pela transformação capitalista transformou a “comunidade nacional”; não como expressão do povo, mas como domínio da burguesia e seus dirigentes políticos que viam na guerra um meio para ampliar sua riqueza e poder. O complô belicista de 1870 do Bonaparte nanico era uma decorrência lógica da farsa do império restaurado em 1851. Marx previu sua queda qualquer que fosse o desenvolvimento da guerra: “acabará como começou, como uma paródia”. O bonapartismo encontrou sua réplica na Prússia de Bismarck; que também usou o sufrágio para ocultar num democratismo fingido seu despotismo efetivo e contou com apoio francês para anexar a Alemanha à dinastia *Hohenzollern*. Ambos se aliaram sempre com o fito de esmagar a oposição popular dentro de seus países; e já vinham usando o exército permanente como corpos de polícia para manter o povo sobre controle. Na guerra da Prússia contra a dinastia *Habsburg* da Áustria em 1866, as resoluções da AIT inspiradas por Marx e Engels defendem a superação da pleitora de pequenos Estados de origem feudal; mas como conquista da revolução popular e não como unificação “por cima” *manu militari*. Em 1870 ainda que, devido à estupidez de Napoleão III, os alemães possam alegar uma guerra defensiva; Marx alerta sobre os interesses dinásticos e militaristas da Prússia de transformá-la numa guerra de conquista contra o povo francês. Ele destaca os pronunciamentos das seções da AIT da França e da Alemanha contra o “crime absurdo” de

<sup>15</sup> LEFEBVRE, Henri – *La Proclamation de la Commune*, Gallimard, Paris, 1965; LEPelletier, Edmond *Histoire de la Commune de 1871*, [v. 1 Le dix-huit mars v. 2 Le Comité central v. 3 Le gouvernement de l’Hotel-de-Ville], Mercure de France, Paris, 1911-13 (ed. Fac-smile web page open library); VALLÈS, Jules et al. *Crônicas da Comuna*, trad. C. Willer, Ensaio, SP, 1992.

uma “guerra dinástica” como um “fato grandioso sem precedente na história”: em contraste com a “velha sociedade”, com suas desgraças econômicas e delírios políticos, vai se anunciando um novo princípio de política internacional, que será a paz em nações governadas pelos trabalhadores [MEW Bd. 17: 3-8; MEOCIII v. 2: 52-56]. Se as seções francesas da AIT foram unânimes na condenação da guerra, na Alemanha houve divisão entre os lassalleanos e os partidários de Marx. Ferdinand Lassalle quando fundou a União Geral dos Trabalhadores Alemães (ADAV) em 1863 realizou um acordo com Bismarck: promete mobilizar a classe trabalhadora a favor da política reacionária do *Ministerpräsident* (futuro *Reichskanzler*) em troca da ampliação do sufrágio, da criação de “associações de produção” subvencionadas pelo Estado e outros favores. Em defesa da autonomia de classe do proletariado Marx e Engels rompem sua colaboração com o jornal lassalleano *Social-Demokrat*. Em 1870 os lassalleanos majoritários entre os trabalhadores germânicos apoiam incondicionalmente Bismarck, votam a favor dos créditos de guerra no *Reichstag* e isolam os *eisenachianos* (partidários de Marx que haviam criado uma organização revolucionária no Congresso de Eisenach em 1869). Os dois deputados eisenachianos (o veterano da *Liga dos Comunistas* Wilhelm Liebknecht e Auguste Bebel, então jovem líder das sociedades operárias da Saxônia) se abstiveram. Declaram que aprovar seria um voto de confiança em Bismarck e votar contra seria interpretado como estímulo à Bonaparte. Com a queda deste, Liebknecht e Bebel votam em dezembro contra novos créditos para o prosseguimento da guerra e contra a anexação da Alsácia e da Lorena e são presos. Marx ficou entusiasmado com a coragem e lucidez da posição antibelicista de Liebknecht e Bebel; traduziu suas declarações de voto para publicação e os elogiou na Conferência da AIT de 1871 como exemplo da importância de ter nos parlamentos representantes proletários independentes da burguesia. Engels publica uma série de artigos na imprensa inglesa sobre guerra e consolida sua fama de teórico militar; a família de Marx lhe dá o apelido de “general”. Ele havia participado da guerra revolucionária no sul da Alemanha em 1849 e desde 1851 preparava notas para um estudo militar de amplo escopo, com o objetivo de se qualificar para

orientar as próximas explosões revolucionárias [MEW Bd. 27: 553-56]. Além das ricas análises sobre as técnicas e operações de guerra, Engels prevê, com espantosa precisão de tempo e lugar, *la debauche* do exército regular francês: em Sedan um exército de cerca de 100 mil homens, 39 generais e o próprio imperador são aprisionados pelos prussianos no início de setembro [Cf. MEW Bd. 17: 9-264, esp. 68-71]. No dia 4 de setembro os trabalhadores invadem os palácios e forçam os parlamentares a proclamar no *Hôtel de Ville* (poder municipal) de Paris a queda do II Império e a formação da III República. É estabelecido um governo provisório cujo único mandato é a “defesa nacional”. Com a mudança radical da conjuntura, Engels coloca como principal tarefa organizar uma guerra popular de defesa da França. As tropas invasoras estavam imobilizadas no território conquistado; 5/6 do país estava livre, em condições de combinar a defesa das fortalezas de Paris com a formação de um movimento guerrilheiro capaz de “fustigar os alemães em toda parte” [Id: 131]. Já no dia 9 de setembro a AIT publica uma *Segunda Mensagem* em que Marx, apoiado nas análises político-militares de Engels, desmonta o argumento dos militaristas alemães sobre a anexação da Alsácia e da Lorena: ela não aumentaria a segurança de uma Alemanha unida, mas ao contrário levaria a novas guerras. Marx prevê, com décadas de antecedência, uma aliança da França com a autocracia russa dos *Romanov* em uma nova e terrível guerra contra a Alemanha. A classe trabalhadora alemã lutou contra Napoleão III e reclama agora garantias de que seu sacrifício não se transforme em nova derrota das causas populares, a começar por uma “paz honrosa” e o “reconhecimento da República Francesa”. A *Mensagem* reconhece, porém, com realismo, a dificuldade de “parar o vencedor em meio ao ruído das armas”. Marx felicita a energia do proletariado francês que impôs a república à burguesia; mas se a composição de republicanos burgueses dominados por monarquistas “nada augura de bom”, tentar “derrubar o novo governo” seria uma “loucura” naquela conjuntura. A força da revolução estava confinada à Paris, espremida entre o cerco do exército prussiano de Bismarck e a hostilidade conservadora da rainha Vitória. Marx alerta contra analogias históricas abstratas, como as recordações de 1792; pois a missão do proleta-

riado “não é repetir o passado, mas construir o futuro”. A AIT conclama os trabalhadores franceses a aproveitar as liberdades conquistadas para fortalecer a própria organização de classe, dotando-se de poderes para “regenerar a França” e fazer avançar a causa comum internacionalista da “emancipação do trabalho” na luta contra “os senhores da espada, da terra e do capital” [Id: 271-79; trad.: 52-63]. Engels liquida parte dos seus negócios em Manchester para incorporar-se ao trabalho do Conselho Geral da AIT em sua sede londrina (tornou-se Secretário-Correspondente para a Bélgica, Espanha e Itália). A Internacional consegue organizar uma campanha com ampla base entre os trabalhadores pelo reconhecimento da república francesa por parte da Inglaterra. Marx articula apoio para a causa inclusive de liberais como Stuart Mill e de Beesly líder de um grupo de adeptos ingleses do positivista Comte. Paris impõe ao governo a formação de uma Guarda Nacional proletária e popular com 300 mil homens, que derrota em 19 de setembro a tentativa do exército prussiano de invadir a cidade. A seção parisiense da AIT havia sido duramente reprimida pela polícia de *Napoléon le petit* e estava relativamente desorganizada. O Conselho Geral envia um membro da sua executiva para Paris: o operário de calçados Serrailier, que junto com Lafargue e Dupont (Secretário Correspondente da França) buscam colocar em prática as orientações do Conselho e informar Marx. A situação evolui de modo dramático. O governo chefiado pelo monarquista *Thiers l’Orléaniste* (ex-ministro do “rei banqueiro” Luís-Filipe) tinha como único mandato a defesa nacional, mas tornou-se um governo de traição nacional: tinha mais medo do povo do que da conquista estrangeira. “Paris armada era a revolução armada”. Entre seu dever nacional e seu interesse de classe, o governo Thiers prefere capitular aos prussianos “à vitória da república com tendências socialistas” (escreve Marx à Beesly ainda em 1870) [MEW 33: 159]. Não há como entrar em detalhes, nem realizar aqui uma narrativa histórica; o que, aliás, é feito de modo conciso é brilhante nos dois primeiros capítulos do Manifesto da AIT escrito por Marx. Os generais monarquistas dedicam-se a “curar” o heroísmo do povo de Paris com fome, repressão e traições. Em 27 de outubro o general Bazaine capitula em Metz, retirando 173 mil veteranos do exército regu-

lar da guerra. Blanqui foi preso após tentativa em 31 de outubro de ocupar o *Hôtel de Ville* e instalar um governo revolucionário. A Guarda Nacional derrota tropas prussianas que ocupavam posições estratégicas para a defesa de Paris e Versalhes, mas o general Trochu ordena o abandono de todas as posições ocupadas. Uma manifestação iniciada por blanquistas em janeiro é reprimida a bala, com cerca de 30 mortos e prisão de Paul Flourens do jornal *Marseillaise*. O governo de traição de Thiers articula um pacto de capitulação diante da Prússia que restringe a soberania da França, mutila seu território e define pesada “indenização” para custear 500 mil soldados alemães em território francês. Thiers unifica *capitulards* e frações monarquistas; convoca eleições nacionais com o prazo de 8 dias, pregando firmar o pacto a uma população cansada dos horrores da guerra. Em 12 de fevereiro se reúne em Bordeaux a nova Assembleia Nacional, dita “dos rurais” por sua maioria de monarquistas, representantes dos latifundiários e dos setores mais reacionários da burguesia. Diante da conspiração de Thiers, que passa (em conluio com Bismarck) a tratar Paris com métodos de guerra civil, o proletariado toma o poder e proclama a Comuna em 26 de março de 1871. Marx e Engels assumem firmemente seu posto de combate. Não ficam no “apoio crítico”; mas se empenham, pessoal e abertamente, em defesa da Comuna; com solidariedade irrestrita e efetiva participação teórica e prática como dirigentes da AIT. Em dezenas de declarações, cartas e refutações; inclusive na imprensa burguesa, Marx defende (com eloquente admiração) o heroísmo dos trabalhadores parisienses “que assaltavam o céu” [MEW Bd. 33: 205]. Investe contra as calúnias e mitos fabricados pelos jornais burgueses. Dos 92 membros do Conselho da Comuna a maioria era formada por blanquistas e só 16 eram membros da AIT, entre os quais prevaleciam seguidores de Proudhon. Entre os partidários de Marx, o mais firme era o húngaro Leo Frankel. A Comuna fez deste estrangeiro o seu Ministro do Trabalho. A Comuna não só foi apoiada pela solidariedade internacionalista, especialmente de dirigentes e militantes da AIT, como proclamou como sua bandeira era a fraternidade da “república universal do trabalho”. Não só houve grande participação de estrangeiros, como pela primeira vez na história vários deles foram eleitos para ocu-

par funções dirigentes. Os revolucionários poloneses, Dombrowski e Wroblewski, foram investidos na função de comandantes do exército popular que defendeu a Comuna. Foi uma jovem russa, Elizaveta Dmitrieva (amiga da família Marx, enviada pela AIT em missão a Paris), que dirigiu a União das Mulheres, o primeiro movimento feminino de massas da história. Além de responsável por pioneiras conquististas que se tornaram um patrimônio da causa da emancipação feminina, a União das Mulheres teve protagonismo no esforço de levar a democracia proletária para o interior das indústrias e na criação de oficinas autogeridas. No *Manifesto sobre a Guerra Civil* Marx explicita o sentido histórico da Comuna e defende as virtudes da república do trabalho, cuja “grande medida social” foi sua “existência atuante”: puniu patrões por ações antiproletárias (tentativas de diminuir salários ou perseguir militantes); inaugurou a época da “expropriação dos expropriadores” ao entregar às “associações de trabalhadores” o controle das fábricas abandonadas, instaurando um regime de autogestão, etc. Marx descreve o que era a Comuna: sua estrutura interna de democracia direta; o que ela era para o proletariado e como ele se torna a classe dirigente do povo oprimido na regeneração e reorganização nacional. A Comuna foi a “primeira revolução em que a classe trabalhadora foi reconhecida como a única classe capaz de iniciativa social, mesmo pela grande classe média parisiense”, por toda a pequena burguesia, “excetuando-se apenas os capitalistas ricos” [MEGA I Bd. 22: 144; MEOEIII v. 2: 85]. A Comuna solucionou sabiamente o conflito entre credores e devedores, maior “fonte de discórdia” dentro das classes médias; substituiu o obscurantismo clerical pelo ensino público e tornou-se a “única esperança” dos camponeses, ao defender as “conquistas de 1789” contra os usurpadores latifundiários e banqueiros (motivo das ilusões bonapartistas, esfumaçadas no “Segundo Império”). O apelo do programa da Comuna “aos interesses vitais e necessidades mais prementes dos camponeses” [Ibid.: 145; trad.: 87] certamente levantaria em uma sublevação geral a massa do povo francês. Por isto mesmo, a principal preocupação da contrarrevolução foi estabelecer o bloqueio militar de Paris. Como disse Lênin no seu artigo *Em Memória da Comuna*, lhe “faltou tempo” para “empreender a realização de

seu programa” [LOC55 v.20: 230-31]; mas o proletariado, pela primeira vez na história, constituía-se concretamente como classe hegemônica efetiva. Abro um parêntesis para ressaltar que em 1911, passados 40 anos da proclamação da Comuna, Lênin defende a centralidade da hegemonia proletária, polemizando contra mencheviques e contra o bolchevique “empiriocriticista” (neopositivista) Bazárov que a negavam: “Do ponto de vista marxista, a classe que renega ou não compreende a ideia de hegemonia não é mais uma classe, ou não é ainda uma classe, mas algo corporativo, ou uma soma de várias corporações”. Defender o “credo” menchevique da “luta econômica para operários e luta política para os liberais”, ou contrapor com estreiteza sectária um “partido de classe” à luta pela hegemonia (considerada “coisa do passado”) é romper com o projeto classista universalizante do proletariado, pois: “é a consciência da ideia de hegemonia e a atividade prática em que ela toma corpo, o que converte a soma de corporações em classe” [Ibid.: 117-118]. A conquista da hegemonia proletária é a afirmação histórica de sua condição de “classe universal” dirigente “na luta de todo o povo pela revolução democrática completa” como parte integrante da luta contra todas as formas de opressão e exploração. Combatendo o reformismo e o sectarismo Lênin é claro: “o proletariado é revolucionário só quando tem consciência do conceito de hegemonia e o realiza” [Ibid.: 327]. Hegemonia é a categoria axial dos *Cadernos do Cárcere* de Gramsci. Ele critica o reducionismo da “antropologia naturalista” (como no materialismo de Feuerbach) e defende uma filosofia radicalmente histórica que vá além de uma solução meramente conceitual das contradições (como em Hegel). Ao pensar a filosofia como momento interior da “história em ato”, ele pensa a unidade entre teoria e prática como devir histórico (e não identidade mecânica).

É neste sentido, segundo Gramsci, que se pode interpretar a tese do proletariado como “herdeiro da filosofia clássica alemã” e se pode “afirmar que a teorização e realização da hegemonia” praticada por Lênin foi também um grande acontecimento filosófico. A “luta de hegemonias” parte do campo da ética e da política “para chegar a uma elaboração superior da própria concepção do real” [Cf. GRAMSCI Q

7: 886 e Q 11: 1385; trad. I: 246 e 103]<sup>16</sup>. Os textos de Marx reunidos em *Guerra Civil na França* são um trabalho de dirigente revolucionário. Liga-se ao esforço histórico de construção da hegemonia proletária, fundindo reconstrução teórica da *história presente em processo* com a fundamentação da nova concepção de mundo. Marx busca na atividade prático-revolucionária das massas trabalhadoras os embriões de uma nova cultura integral. Sua análise teórica apreende o “caráter, o alcance e os encadeamentos necessários” da Comuna no momento em que eles afloram. Ela fundamenta suas lúcidas orientações estratégicas e táticas, assim como suas críticas construtivas (feitas em tom de *companheiro*, solidário e orgulhoso com os feitos do proletariado). Ao mesmo tempo, Marx faz descobertas de alcance universal a partir da primeira manifestação histórica da revolução proletária. Sem idealizar a Comuna, Marx formula, de modo cuidadoso e respeitoso, críticas públicas aos “erros, confusões e desacertos” mais graves, antes que eles levassem à derrota: 1) não marchar para conquistar Versalhes quando o centro da contrarrevolução estava indefeso; dando tempo para o “governo de traição nacional” de Thiers reunir forças e preparar o massacre da Comuna em maio; 2) não se apoderar do ouro do banco da França (embananados pelas fantasias doutrinárias de Proudhon acerca da “troca justa”). Nas Cartas em privado, as críticas de Marx são mais duras. Ele enviou seguidas avaliações e orientações aos dirigentes da AIT, a internacionalistas como Kugelmann e Liebknecht; e missivas diretas aos dirigentes revolucionários da Comuna: Leo Frankel, Varlin, Serrallier [Cf. MEW. Bd. 33, *passim*]. Frankel, que foi o principal inspirador das realizações sociais da Comuna, escreveu em fins de abril uma Carta a Marx pedindo conselhos específicos para introduzir “reformas na esfera do trabalho”. A resposta direta de Marx se perdeu, mas conservaram-se outras cartas. Marx escreveu a Frankel no final de abril pedindo informações para elaborar “a comunicação da AIT” sobre a Comuna. Outra do início de maio a Frankel e ao também membro da AIT e do Comitê Central da Comuna Louis Varlin (ministro das

---

<sup>16</sup> [GRAMSCI Q] GRAMSCI, Antonio – Quaderni del Carcere, 4 v., Ed. Critica dell’Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana, Einaudi, Torino, 1977 (2ª ed., 1ª 1975); trad. de C. N. Coutinho, Cadernos do Cárcere, 6 v., Civilização Brasileira, RJ, 2001 (2ª ed., 1ª, 1999).



finanças), contém instruções e propostas políticas. Ali Marx registra que enviou “várias centenas de cartas para todos os cantos do mundo” [MEW Bd. 23: 265]. A maior parte desta documentação se perdeu, devido à necessidade de proteger a AIT contra a repressão posterior à derrota da Comuna. Dentre as principais inovações teóricas de Marx a partir das lições da Comuna destaca-se um significativo avanço na análise do Estado. Ele parte da comprovação histórica, já destacada, de que o início mesmo da transição para o socialismo, não pode ocorrer através do Estado burguês. Pensar o contrário significaria esperar que o próprio Estado capitalista fosse capaz de extirpar o “despotismo do capital sobre o trabalho, condição de sua própria existência parasitária” [MEGA I 22: 158; trad.: 100].

***Você disse que o projeto de Marx ficou incompleto e que ele pretendia escrever uma obra sistemática sobre o Estado: falta em Marx uma teoria do Estado?***

O fato de Marx não ter chegado a redigir seu livro sistemático sobre o Estado e os livros que ligam o Estado com a divisão internacional do trabalho, “o comércio internacional”, “mercado mundial e as crises” (parte essencial do seu projeto teórico geral) – não significa a inexistência de uma reflexão teórica sobre o Estado capitalista. Nas suas obras de análise de momentos históricos e políticos cruciais, surgem elementos teóricos importantes para a análise das estruturas do Estado capitalista e para o desenvolvimento da estratégia e tática da luta socialista revolucionária. Ele elaborou inclusive os alicerces de uma teoria sobre o poder revolucionário de transição para o socialismo. Há muitas referências explícitas ao Estado em *O Capital* e, mais importante, ali estão implícitos elementos de uma teoria do Estado capitalista clássico, que é a base para uma teoria do Estado burguês da época monopolista-imperialista. No entanto, isto não substitui a apresentação explícita desta teoria, que precisa ser sistematizada e desenvolvida. A reflexão crítico-teórica de Marx sobre o Estado não forma um todo categorial comparável à exposição do modo de produção capitalista, que é apresentado em *O Capital*. Marx havia deduzido da análise teórica do movimento histórico capitalista (e do movimento do

proletariado dialeticamente ligado a ele) que o Estado deverá se extinguir e que a categoria transitória do seu “fencimento” (passagem do Estado ao não Estado) será “o proletariado organizado em classe dominante”. Ele não se propunha a descobrir especulativamente as *formas* políticas desta categoria. Então, retomando o que estávamos falando: entre os grandes ensinamentos da Comuna de Paris, está o de ter feito germinar pela primeira vez esta *forma* do Estado de transição. Marx entregou-se ao estudo desta *forma*, do seu “verdadeiro segredo”: a Comuna “é essencialmente um governo da classe trabalhadora”, resultado da luta de classes, “*a forma política por fim descoberta para realizar a emancipação econômica do trabalho*”. Como “forma política específica” da necessária “coordenação nacional” da vida social, este Estado proletário serve: de “alavanca para extirpar os fundamentos econômicos” da estrutura e da dominação de classes, para tornar “a propriedade individual uma verdade”, viabilizando que o “trabalho livre e associado” assuma a forma de “sociedades cooperantes unidas” a fim de “regular a produção nacional segundo um plano comum” [MEGA I 22: 142-143; trad.: 83-84]. No campo da teoria do Estado e das estratégias e táticas que orientem os partidos proletários pesam mais os limites das próprias condições históricas em que os fundadores do socialismo científico viveram; porque aí é muito importante o ritmo histórico real das massas, na descoberta de suas próprias ferramentas e modalidades de emancipação. Marx e Engels elaboram alicerces indispensáveis para enfrentar novos problemas que vão exigir desenvolvimentos teóricos inéditos e uma prática revolucionária criadora. A elaboração teórica-política dos fundadores do materialismo histórico coloca-se diante de um novo cenário histórico após 1871. A 1ª Internacional entra em declínio após a derrota do povo trabalhador de Paris, seguido pelo “terror contrarrevolucionário”. Há o massacre da Comuna: cerca de 5 mil mortos na resistência de maio e 25 mil sumariamente executados nos dias seguintes, mais de 45 mil prisioneiros e uns 15 mil fugitivos; cerca de 100 mil vítimas diretas da repressão (5% do que era então a população de Paris). No entanto, quando falo do “terrorismo contrarrevolucionário”, quero me referir a algo em escala continental, com a formação de aparatos de repressão e espio-

nagem modernos em quase todos os países da velha Europa. A derrota da Comuna teve consequências graves para a AIT; já abalada pela luta interna entre reformistas (tradiunionistas, democratas pequeno-burgueses, adeptos de Proudhon) e revolucionários. Neste campo revolucionário, os marxistas tiveram que enfrentar o abstencionismo político de Bakunin (que era contra qualquer organização distinta da sindical) e os blanquistas (que defendiam a rígida militarização da AIT). Os seguidores de Blanqui prolongavam a doutrina *Charbonnerie*, não valorizavam a teoria marxista e julgavam o proletariado incapaz de organizar-se como movimento socialista consciente. Entraram na AIT depois da Comuna e queriam transformá-la num aparelho para ações exclusivamente clandestinas; pois acreditavam que a revolução seria realizada através do “putsch” de uma pequena elite de conspiradores dedicados (sem uma consistência contrahegemônica produzida na luta de classes, nem movimento insurgente de massa). Marx era não só o teórico mais importante da AIT, mas também o seu representante público mais destacado. Ele conseguiu derrotar as posições incoerentes; mas suas próprias concepções permaneciam mal compreendidas, no interior de um movimento imaturo, federativo e ideologicamente eclético. O grupo de Bakunin foi expulso no Congresso de Haia em 1872; mas a AIT foi dissolvida na Conferência de Filadélfia em 1876. Sobre a questão da teoria marxiana do Estado, há indicações muito importantes na *Crítica ao Programa de Gotha*. Nestas notas, escritas em 1875 (só publicadas por Engels em 1891) aparecem teses fundamentais sobre a revolução proletária e a transição socialista. No entanto, quero destacar que na *Crítica ao Programa de Gotha* o tema do Estado surge em conexão com o problema do partido proletário-revolucionário, ao qual Marx e Engels sempre deram grande importância. Desde os anos 1840, eles sempre travaram o combate por um *partido proletário de novo tipo* [Cf. esp. MEW 5, 8, 14; OFME 17].<sup>17</sup> Quando no final das suas vidas, ocorreu o surgimento de partidos

---

<sup>17</sup> Para a história social abrangente da gênese, eclosão e desdobramentos da revolução alemã, o melhor livro que conheço ainda é: Hamerrow, Theodor S. – *Restoration, Revolution, Reaction: Economics and Politics in Germany, 1815-1871* [1958], PUP, Princeton, 1968. É no interior da totalidade histórica que se determina a formação da própria consciência teórico-revolucionária da história de Marx e Engels e sua

proletários de massa que se diziam identificados com o “socialismo científico”, isto se deu em condições que restringiam gravemente a realização das funções e tarefas revolucionárias que eles atribuíam ao partido. É importantíssima a crítica radical de Marx e Engels ao processo de fusão entre a Associação dos seguidores de Lassalle e os eisenechianos liderados por Liebknecht e Bebel. O Congresso de Gotha em 1875 realizou a fusão e fundou o SPD, com um programa marcado

---

teorização sobre a questão do partido. Eles partem sempre da análise concreta da situação concreta, pensando as formas organizacionais a partir das tarefas históricas e do desenvolvimento real do movimento proletário. Há todo um trabalho crítico a ser realizado, desvendando as evidências documentais e fontes textuais no estudo do conteúdo teórico da evolução do pensamento de Marx e Engels sobre o problema do partido proletário revolucionário e suas relações com as outras formas de organização proletárias e tendências do movimento popular e socialista. Para as formulações desenvolvidas a partir da experiência da pequena organização internacional de quadros que foi a Liga dos Comunistas (1847-1848) são esclarecedores, além de textos bastantes conhecidos como a *Misère* e o *Manifesto* de 1848, ou a *Mensagem da Liga de 1850*: os materiais da Gazeta Renana [Juni-November 1848, MEW Bd. 5], a série de artigos (1851-52) de Engels *Revolution und Konterrevolution in Deutschland* [MEW Bd. 8: 3-110; trad. port. de J. Barata-Moura, *Revolução e Contra-Revolução na Alemanha*, Avante, Lisboa, 198], o livreto (1853) de Marx *Enthüllungen über den Komunisten-Prozeß zu Köln* [MEW Bd. 8: 405-470] incluindo a *Contribuição à História da Liga dos Comunistas* escrita por Engels para sua 3ª Ed. de 1885 [MEW Bd. 21; trad. MEOEIII v. 3: 152-168], e a parte histórica contida no livro de Marx *Herr Vogt* de 1860 [MEW Bd. 14: 384-686]. Em um dos raros livros sobre a *Liga*, um estudioso soviético defende (a meu ver de modo convincente) a tese de que apesar de apresentar seu programa como *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels a consideravam só como “um embrião ou um núcleo do partido proletário” (KANDEL, Efaim P. Marks i Engel’s organizatopy sojuza kommunistov [Marx e Engels – Organizadores da Liga dos Comunistas], Gosudarstvennoe Izd. Politiceskoi literatury, Moskva, 1953: 264; v. tb. Id. e BACH, Irène – “A Participação de Marx e Engels no Movimento Operário Internacional” [Paris 1956], In: VILHENA, Vasco de Magalhães – *Raízes Teóricas da Formação Doutrinal de Marx e Engels*, Horizonte, Lisboa, 1981: 84). Sobre a AIT (1864-1872), uma federação internacional de correntes e organizações proletárias, há uma acessível e ampla coletânea de documentos, artigos e cartas nas [OFME]: MARX, K & ENGELS, F. – *Obras Fundamentais*, vol. 17: *La Internacional*, Fondo de Cultura Económica [FCE], trad. Wenceslao Roces, México, 1988. Citamos adiante os textos: MARX, K “Instrucciones a los Delegados del Consejo Central Provisional sobre algunas Cuestiones” [esc. 1866, pub. In: *International Courier*, fev. e março de 1867]; Id. *Notas de Dos Discursos de Marx sobre la Instrucción General en la Sociedad Moderna* [agosto de 1869, registrado na Ata da Seção do Conselho Geral que discutiu o programa do Congresso da AIT de Basileia].

diretamente pelas concepções de Lassalle. Pouco antes do Congresso, Marx enviou severas críticas às propostas de resolução: o mais importante documento teórico-político dos seus últimos anos. Ele diz que não podia reconhecer, nem por “silêncio diplomático”, um programa “absolutamente inadmissível e desmoralizador para o partido”. Marx e Engels eram contra uma fusão apressada, defendia que os eisenachianos criassem meios de aproximação prudentes, uma plataforma de unidade de ação e aliança eleitoral (pois as divergências teóricas e estratégicas com os lassalianos eram profundas). Eles defendiam a unidade do movimento socialista, mas com base em princípios teóricos claros e num programa comunista adequado; capaz de ligar os momentos iniciais do processo, com os momentos de transição e com o desenlace que vai além do capital. Não acreditavam no caráter duradouro e consequente da fusão com base num programa cheio de confusões; com inadmissíveis concessões às vulgaridades defendidas pela seita de Lassalle: separar a distribuição do modo de produção, falsidades doutrinárias narcotizantes (“lei de bronze dos salários”, a malthusiana “lei eterna da população”), nacionalismo estreito e “crença supersticiosa” no Estado capitalista, além de erros grosseiros em tudo o que se refere à transição para o socialismo. É muito importante a condenação de Marx ao sectarismo dos “lassalianos”, que consideravam todas as outras classes como “apenas uma massa reacionária” diante da classe trabalhadora. Marx defende firmemente a aliança social e política do proletariado com os camponeses, os artesões, a pequena burguesia; setores que inclusive tendem a se proletarizar. Marx defende novamente uma concepção que antecipa a categoria de hegemonia do proletariado no interior do bloco revolucionário, desenvolvida por Lênin e Gramsci. Já o fato de que o proletariado tem que “se organizar como classe em seu próprio país”, porque este é “o campo imediato” da luta de classes, “nacional pela sua forma”, não justifica desprezar o “conteúdo” internacionalista do movimento proletário. A ação em torno dos deveres internacionais do proletariado alemão não depende da existência da AIT. Ela foi só, diz Marx, uma “primeira tentativa” para oferecer um órgão central de coordenação internacional das lutas, que lhes deu um impulso com eficácia perdurável. No entanto,

como “primeira forma histórica” de organização política internacional do proletariado, a AIT não estava mais a altura das necessidades e “não podia perdurar depois da comuna de Paris” [MEW Bd. 19 S. 23; trad. OEIII, v. 2, p. 217]. Marx destaca a **especificidade da revolução proletária**. Ele não trabalha em analogia com a época histórica da revolução burguesa; mas preocupa-se em mostrar o quão complicado é o processo real da revolução proletária; enquanto época histórica de desagregação da ordem burguesa e de transição para o socialismo. Marx submeteu ao fogo das suas mais duras críticas a ideia do “Estado livre” acima das classes e a fraseologia abstrata sobre a “sociedade e o Estado atual”. A “sociedade atual” é a sociedade capitalista; que existe nos países mais importantes, “mais ou menos livres” de relações pré-capitalistas, com as particularidades históricas de cada país. O “Estado atual” também tem determinações particulares e “se modifica com as fronteiras de cada país”. Isolado como “ser independente” da formação social no interior da qual ele se desenvolve “o Estado atual é uma ficção”. É certo que “os diferentes Estados” dos diferentes países capitalistas, “em que pese à confusa diversidade de suas formas”, tem características essenciais “comuns”, o que decorre do fato de que eles “repousam sobre as bases da moderna sociedade burguesa”, ainda que em alguns lugares ela esteja “mais desenvolvida do que em outros” no “sentido capitalista” [Ibid.: 28; trad.: 221]. Aí é necessário combinar a análise da evolução histórica destes “elementos comuns” com análises da particularidade de cada formação social, para pensar estratégias adequadas na luta pelo poder proletário. A questão geral que Marx coloca é: “que transformação sofrerá o Estado na sociedade comunista?” Ou melhor: “que funções análogas às atuais funções do Estado, subsistirão então?” Tal pergunta “só pode ser respondida cientificamente”. Entre a sociedade capitalista e a sociedade comunista “medeia o período de transformação revolucionária da primeira na segunda”. Após criticar o utopismo reformista de chegar ao socialismo através do Estado burguês, Marx proclama, contra os anarquistas, a necessidade de uma forma de Estado, no “necessário período de transição”, ao qual corresponde também um “período político de transição”. Aí “o Estado não pode ser outro que a ditadura revolucionária do proletaria-

do” [Ibid.]. Neste sentido científico geral, o poder de Estado é sempre uma ditadura de classe, que pode assumir formas mais ou menos auto-cráticas ou democráticas. A forma de Estado adequada à revolução proletária deve ser uma democracia socialista. Então é necessária uma legalidade socialista, etc. Não só para defender a revolução dos ataques da burguesia; mas porque, tendo derrubado o capitalismo, isto não quer dizer que os indivíduos concretos aprendam *imediatamente* a trabalhar para a sociedade e observar as regras de convivência sem qualquer legislação, normas jurídicas e sanções. Lênin apresenta em *O Estado e a Revolução* uma história da teoria do Estado em Marx: uma teoria histórica do Estado e da superação da “forma Estado”. Aí Lênin recupera (contra os oportunistas) a relação interna da crítica marxiana do Estado burguês com a teorização das condições de sua derrubada e da superação das contradições que bloqueiam o processo de extinção do Estado. Na transição do capitalismo para o socialismo (“primeira fase do comunismo”) é necessário um Estado muito mais democrático do que a “democracia para os ricos”; o “estrito democratismo da sociedade capitalista”, marcado por um conjunto de restrições que excluem os pobres de uma “participação ativa na democracia”. A ditadura do proletariado “quebra a resistência dos exploradores” e alarga a democracia; mas é desde o início mais do que isto, escreve Lênin: “já é um Estado de transição, já não é um Estado em sentido próprio” [LOC55, v. 33: 92]. Desde o início da transição, embora ainda necessite reprimir a “minoridade de exploradores”, trata-se de uma democracia radical dos trabalhadores. O marxista americano Hal Draper realizou a documentação mais minuciosa que conheço sobre o caráter radicalmente democrático da concepção de Marx da ditadura do proletariado [v. III DRAPER 1986, 4 v.].<sup>18</sup> O direito deste Estado proletário de transição, como todo direito, trata com um “padrão igual” indivíduos diferentes (portanto com necessidades desiguais) tomados sob um aspecto determinado, por exemplo, como trabalhadores. Isto é inevitável no socialismo de transição, tal como ele sairá “depois de longas dores do parto” do já pouco saudável útero da sociedade capitalista. O direito

<sup>18</sup> DRAPER, Hal – Karl Marx’s Theory of Revolution, Monthly Review Press, New York, 1986. Vol. I State and Bureaucracy; Vol. II The Politics of Social Classes; Vol. III The “Dictatorship of the Proletariat”; Vol. IV. Critique of Other Socialisms.

nunca pode ser “superior” às possibilidades postas pela sociedade, sua base econômica e o “desenvolvimento cultural” por ela condicionado. Para Marx, é só “numa fase superior da sociedade comunista”, com a superação da subordinação dos indivíduos a uma divisão sócio-alienada do trabalho, quando o trabalho tiver se tornado “não apenas um meio de vida, mas a primeira necessidade vital”, que estarão formadas as bases econômicas da plena extinção do Estado. A existência de uma divisão de trabalho sócio-alienada é algo que a mera expropriação dos expropriadores não pode, de modo algum, eliminar imediatamente. Será necessário um longo processo de criação de uma sociedade comunista. Só quando, com o desenvolvimento de todos os aspectos das capacidades dos indivíduos “todas as fontes da riqueza coletiva jorram em abundância”, o estreito horizonte jurídico poderá ser superado, o poder público perderá seu caráter político de organização de um domínio de classe e a sociedade poderá adotar o lema “de cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades” [MEW Bd. 19: 20; trad.: 215].

***Há muita polêmica sobre a relação entre Marx e Hegel: qual a importância de Hegel para a crítica da economia política de Marx? Haveria em Marx uma identificação com o finalismo de Hegel? Qual a relação da teoria da alienação da juventude de Marx com a teoria do fetichismo formulada em O Capital?***

O problema da avaliação adequada da relação entre Marx e Hegel dificilmente pode ser superestimado. Ele sintetiza “a relação de Marx com a filosofia em geral e sua concepção de dialética em particular”; como afirma István Mészáros, no belo ensaio “Marx Filósofo”, que está no mesmo volume da História do Marxismo a que já me referi [HM12 I: 157-196, cit. 183]. **Ontologia e dialética** formam o estofado que *une e separa*, ao mesmo tempo, Marx e Hegel (a maior expressão da consciência racional burguesa como totalidade sistemática). Em ambos a dialética se funda na ontologia e não como teoria do conhecimento. Ambos superam as oposições metafísicas do entendimento, inclusive a oposição entre liberdade e necessidade; ambos se orien-



tam para uma concepção do ser social objetiva e dialeticamente unitária. No entanto, Marx se ergue contra a especulação idealista tomada como norma do saber filosófico ou fundamento lógico do saber científico e elabora uma ontologia materialista crítico dialética; apta não só a interpretar o mundo, mas a ligar conhecimento e transformação do mundo no sentido da realização das potencialidades emancipatória do humanismo concreto comunista. Marx supera Hegel, no sentido que *aufheben* (superar) tem na própria filosofia hegeliana: nega, mas também conserva e eleva a nível superior. Marx recupera criticamente o “caroço racional” que existe dentro do “envoltório místico” da filosofia hegeliana: o método e a ontologia dialética e mais tudo o que Marx tomou criticamente de Hegel, corrigiu e desenvolveu, numa síntese original. Marx se apresenta publicamente, no Posfácio da 2ª edição de 1873 de *O Capital*, como “discípulo” deste “grande pensador”; pois Hegel foi o primeiro a expor de modo amplo e consciente “as formas gerais do movimento dialético” do ser. Marx diz que em sua “forma misticada” a dialética esteve na moda, porque “parecia tornar sublime o existente”; mas em sua “figura racional” a dialética é um “horror” para a burguesia, porque no conhecimento positivo do existente ela inclui simultaneamente a compreensão da “sua negação, da sua necessária desaparecimento”, porque apreende “cada forma atual no fluxo do movimento” e “é em sua essência crítica e revolucionária” [MEW Bd. 23: SS. 27-28; trad. I/1: pp. 20-21]. A concepção teórico-metodológica elaborada por Marx não era concebível antes da sua época; antes que o amadurecimento das contradições sociais possibilitasse o novo tipo de vínculo (objetivo e consciente) da ciência social histórica com as exigências práticas do socialismo proletário. Além disso, sua concepção também exigiu o aperfeiçoamento das teorias sociais e ferramentas intelectuais, principalmente a economia política clássica e o desenvolvimento das categorias dialéticas por Hegel, sem as quais seria impossível o desenvolvimento de uma crítica científico-dialética objetiva da categoria capital (com suas contradições reais e mistificações). A integração crítica por parte de Marx da “essência crítica e revolucionária” da dialética em uma ontologia materialista monista foi fundamental para a construção de uma “ciência social histó-

rica”, elaborada mediante a crítica histórica radical do “ponto de vista da economia política”, a partir da perspectiva universalizante concreta do socialismo proletário. Para Marx todo apelo à universalidade da humanidade que desconsidere as mediações particulares objetivas falseia os conteúdos e as formas da realidade. A luta por uma sociedade comunista, sem classes, permite o aparecimento do humanismo concreto porque se apoia em uma classe (com efetiva potencialidade hegemônica) racionalmente interessada em superar sua particular dominação de classe e a própria existência das classes. O proletariado é uma classe que tem a necessidade e a possibilidade objetiva de conduzir um processo revolucionário orientado para a superação do capital e, portanto, para sua autoabolição enquanto “classe de trabalhadores assalariados”; pois só se libertará plenamente com a formação de uma sociedade sem classes, com a constituição do “gênero humano em-si e para-si”. Já aos 26 anos, quando do seu exílio em Paris, nos chamados *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, Marx faz um balanço crítico da “filosofia de Hegel como totalidade”. Aí ele já realiza uma adequada avaliação das grandes realizações e dos limites da filosofia hegeliana. Ele diz que Hegel descobriu a “essência do trabalho” concebendo o homem objetivado “o homem efetivo como o resultado de seu *próprio trabalho*” (MEGAI Bd. 2, SS. 404-05; trad. p. 123). Em contraste com as ontologias religiosas tradicionais, Hegel concebeu uma ontologia histórica, como ser em devir: como movimento que parte “de baixo”, do aspecto mais simples, até chegar às objetivações mais complexas da cultura humana, concebendo o homem como criador de si mesmo. No entanto, Hegel homogeneiza a realidade de modo idealista, logicista, apriorista; além de introduzir na história um finalismo inflado e mistificado. Em Hegel há uma teleologia, uma filosofia dos fins, embutida em uma lógica que existiria misteriosamente antes da natureza e da sociedade. A teleologia aparece na *Ciência da Lógica* na *Doutrina do Conceito* e é para Hegel o ponto de passagem da objetividade para a ideia. O próximo passo do Sistema hegeliano é a exteriorização da ideia como natureza. Ao contrário, para Marx, na natureza extra-humana só existe a dialética de cadeias causais e acasos. Os fins só existem no trabalho e na práxis humana. No *Posfácio de 1873*,

Marx explica o que determina a “diferença” e a “antítese direta” entre a dialética de Hegel e a sua própria abordagem teórico-metodológica. Explicita-se o problema da inversão materialista da dialética idealista: enquanto para Hegel o pensamento é transformado em “sujeito autônomo” criador essencial do real cuja materialidade seria só sua “manifestação externa”; para Marx o ideal não é mais que “o material transposto e traduzido na cabeça do homem” [DKI: 27; trad.: 20]. Marx reconhece, porém, o caráter potencialmente criativo do ideal (da intencionalidade e do conhecimento); desde que o momento ideal, que só existe internamente no ser social, se exteriorize na atividade prática. A exteriorização da posição teleológica é uma mediação da passagem do momento ideal do ser social real para sua objetivação; mediante o trabalho como atividade produtiva, ou mediante outro tipo de práxis sócio-material. Este é um aspecto fundamental da inversão materialista marxiana do idealismo objetivo hegeliano. Como idealista Hegel só conhece o “trabalho espiritual abstrato” e não vê os aspectos negativos do trabalho subordinado ao capital na sociedade burguesa. Seu erro é identificar a objetivação [*Vergegenständlichung*] e a exteriorização [*Entäuserung*] da consciência (inerente a qualquer trabalho e a qualquer práxis efetiva) com a alienação [*Entfremdung*]. Por isto ele quer superar a objetivação; julga que a alienação só poderia ser superada no pensamento (na filosofia) e não no ser objetivo. Ora, isto seria uma falsa “superação” da alienação, que deixa a existência real do indivíduo tão alienada como antes. Marx distingue entre a objetivação no trabalho como tal e a alienação humana que se manifesta nas formas de trabalho subordinadas à propriedade privada e à apropriação por uma classe dominante da riqueza produzida pelos produtores diretos. Marx estuda, sobretudo, a dominação especificamente capitalista do trabalho: busca a superação real da alienação, através da supressão prático-revolucionária das relações sociais alienadas capitalistas e do domínio do capital sobre o trabalho. Para isto é indispensável um conhecimento crítico objetivo da realidade social, que não pode ser deduzido de uma lógica apriorista como em Hegel. Marx ao redigir em 1843 um esboço de crítica da *Filosofia do Direito* de Hegel, escreve que a crítica da filosofia deve tornar-se crítica do direito e da políti-

ca real, ao invés de atribuir uma lógica apriorista ao objeto; o que exige uma reconstrução teórica da realidade capaz de apreender não “a coisa da lógica (*Logik der Sach*)”, mas “a lógica da coisa (*Sach der Logik*)” [MEGA I Bd. 2: 216; trad.: 39]. Em 1844 Marx ainda se propõe – como diz no *Prefácio dos Manuscritos* – a escrever vários livros independentes com a crítica do direito, moral, política, etc., para depois articular num trabalho específico a “conexão do todo”, a relação das distintas partes. No entanto, Marx nunca retomou o projeto de publicar a crítica detalhada dos vários aspectos da filosofia de Hegel. Após a incorporação crítica dos resultados da dialética hegeliana na elaboração das categorias econômico-sociais e históricas em geral, Marx mergulha na crítica da economia política; que considerava fundamental para a compreensão da “anatomia da sociedade burguesa”. Marx vai centrar seu estudo no modo de produção capitalista, suas leis de movimento estudadas seu processo de transformação e em sua interação com a sociedade como um todo. Deve-se lembrar, no entanto, que na época em que estava escrevendo os *Grundrisse*, portanto, ao preparar-se para estruturar a redação final de *O Capital*, Marx voltou a estudar a *Ciência da Lógica* de Hegel e manifestou vontade de escrever um ensaio popular para tornar acessível às pessoas de “bom senso” o “*fundo racional* do método que Hegel descobriu, mas que ao mesmo tempo mistificou” [Cf. MEW Bd 29, S. 260]. Sabe-se que Marx releu mais uma vez a grande Lógica em 1860; e deixou anotações que estão no arquivo de Amsterdã (devem ser publicados na Seção IV da MEGA). Nunca se lamentará suficientemente o fato de que Marx não teve tempo para escrever o tratado de *Dialética*, assim como a *Crítica da Estética* de Hegel e a *Historia da Filosofia* que projetara<sup>19</sup>. Se Marx não escreveu uma “Lógica”, com “L” maiúsculo, como diz Lênin, ele nos deixou “a lógica de O Capital” [Cf. LOC55, v. 29: 300]. Marx

---

<sup>19</sup>Cf. MEW Bd 29: Briefwechsel, Marx an Engels 14 Januar 1858, v. tb. no mesmo volume as Cartas de 01/02 e 02/04 e as respostas de Engels de 09/04 e 14/7; a Carta ao operário-filósofo Joseph Dietzgen de 9/5/1868, MEW, Bd. 32 e as “Recordações Pessoais” de Paul Lafarge: *Persönliche Erinnerungen an Karl Marx*, In: Mohr und General, DV, Berlin, 1964, SS. 324. Sobre as notas de Amsterdã: Malley, J. O. & Schrader, F. – “Marx’s Precise of Hegel’s Doctrine of Being”, In: *International Review of Social History*, 1977, XXII, pp. 423-431.

captou e reconstruiu teoricamente a lógica de um objeto concreto e é por aí que se pode estudar o seu método a fundo. Se a exposição teórica de Marx progride do abstrato para o concreto, o concreto é tanto o “verdadeiro ponto de partida” [*Grundrisse*: 21] do conhecimento humano (do nível mais primário sensorial ao da observação empírica científica) quanto o objetivo final do conhecimento que ele via como um processo em unidade interativa com a prática. Lênin destaca explicitamente que “cada passo da análise” em *O Capital* é submetido ao controle e a “prova, seja pelos fatos, seja pela prática” [LOC55, v. 29: 303]. Em *O Capital* a lógica dialética não é mais o fundamento hierárquico de uma ontologia idealista; ela é o modo de exposição da lógica de uma rede de inter-relações dinâmicas entre complexos heterogêneos, que sofre uma ininterrupta correção ontológico-materialista, referenciada na realidade histórica existente em si. Lênin percebe de modo agudo que a lógica dialética não deve ser incorporada pelos marxistas “do jeito que está exposta em Hegel”, e sim traduzida no interior de uma concepção materialista. No seu resumo da *Ciência da Lógica*, Lênin declara que busca “ler Hegel de modo materialista, Hegel é o materialismo invertido” [LOC55, v. 29: 91]. No mesmo sentido, ele afirma nos seus estudos sobre as *Lições de História da Filosofia de Hegel*: é necessário “depurar” a dialética hegeliana “do Ideenmystik [misticismo das ideias] e isto ainda é um grande trabalho por realizar” [LOC55, v. 29: 236]. A inversão, operada por Marx, da complexa e intrincada rede de verdades e falsidades contida na ontologia dialética idealista-objetiva de Hegel, implicou em um complexo processo de operações teórico-críticas. O tal “grande trabalho por realizar” mencionado por Lênin, consiste sinteticamente em resgatar a “essência crítica e revolucionária” da “verdadeira ontologia” dialética de Hegel e depurá-lo do “invólucro místico” da sua “falsa ontologia” idealista. Uso aqui expressões que aparecem no Posfácio de Marx ao *Capital* de 1873 e no capítulo III do Livro I da grande *Ontologia* de Lukács “*A Falsa e a Verdadeira Ontologia de Hegel*” [Cf. GLW Bd. 13 SS. 468-558; trad. It.: I 165-258]. Aquela “grande tarefa” avançou desde Lênin, sobretudo, devido ao esforço sistemático de Lukács. Para “ler Hegel em materialês” recuperando sua genial descoberta das “de-

terminações reflexivas” e a riqueza das categorias de sua “verdadeira ontologia” - é necessário submeter a uma crítica sem compromissos o “teleologismo” e o “logicismo” que formam o esquema idealista do sujeito-objeto idêntico (origem da sua “falsa ontologia”). No entanto, sem incorporar as descobertas de Hegel – segundo Marx, a sistemática elaboração dos princípios que constituem “a forma básica de toda dialética” e a primeira exposição “ampla e consciente” das “formas gerais de movimento” de todo ser – seria impossível levar adiante a crítica científica consequente do domínio do capital. O próprio Lênin destaca o caráter incontornável do estudo direto de Hegel: “não se pode entender até o fim *O Capital* de Marx, e em especial seu primeiro capítulo, sem haver estudado e entendido *toda* a *Lógica* de Hegel”. Em seguida ele acrescenta uma nítida crítica de todo o marxismo que existira até então: “Por conseguinte, após meio século, nenhum marxista entendeu Marx!” [LOC55, v. 29: 158-159]. A razão dialética é indispensável para a crítica radical da consciência pelo avesso que decorre objetivamente não só do fetichismo da mercadoria, mas de todas as formas de reificação e fetichismo postas pelo domínio do capital. Lênin tinha claro que os erros dos mais destacados teóricos da II Internacional – não só Kautsky, mas também Hilferding – na análise da evolução do capitalismo e do imperialismo decorriam da sua incapacidade de pensar dialeticamente. No seu obstinado combate às raízes teóricas do oportunismo da II Internacional que não só levou à capitulação de 1914, mas vinha bloqueando o desenvolvimento crítico e criador do marxismo – Lênin releu quase toda a obra de Hegel no esforço de tentar recolocar a dialética no marxismo. Lênin também não chegou a escrever uma “Dialética” sistemática: os volumosos escritos que compõem os seus *Cadernos Filosóficos*, convertidos em cerca de 800 páginas editadas, constituem-se só notas preparatórias. No entanto, estes estudos foram extremamente fecundos para o salto qualitativo que se observa nas suas obras teóricas posteriores. Estas observações sobre a dialética nos permitem avançar para uma abordagem mais clara do problema do destino da teoria da alienação entre os *Manuscritos de 1844* e *O Capital*. Na realidade, ao contrário de certas esquematizações grosseiras, Marx não se tornou menos filosófico e menos dialéti-

co na medida em que avança na sua crítica da economia política; pelo contrário ele aprofundou radicalmente sua concepção dialética e materialista em todos os campos do real. Foi ao encontrar seu próprio campo de visão – radicalmente oposto à perspectiva da economia política – que Marx conseguiu não só superar radicalmente a filosofia hegeliana, como também valorizar a grandeza de suas conquistas. A crítica do sistema de Hegel “como um todo” em 1844, lhe permitiu iniciar a elaboração positiva de sua síntese original. Para Marx as relações recíprocas entre “entes objetivos” são a forma originária da ontologia materialista: “um ente não objetivo é um não ente” [MEGA I Bd. 2: 408-09; trad.: 127]. Todo ente objetivo é sempre uma totalidade complexa em devir e é sempre parte (movente e movida) de uma totalidade mais complexa. Tanto o ser social, quanto o seu trabalho e a natureza são objetivos, não há nada de alienado na objetividade. O ser social não é um ser sobrenatural nem meramente espiritual; o ser humano é parte da natureza, mas é um ser “humanamente natural e naturalmente humano”. O ser humano é um “ser automediador da natureza”: o trabalho como atividade produtiva material é o mediador entre o ser humano e a natureza extra-humana (o ser inorgânico a esfera mineral e o ser orgânico – os vegetais e animais). Com o desenvolvimento da indústria (em sentido amplo) vai se formando uma natureza humanizada (a “natureza antropológica”); onde há uma progressiva socialização do ser humano com o “recuo das barreiras naturais”, com a produção de necessidades cada vez mais socializadas e capacidades humanas para satisfazê-las. O que forma a base do desenvolvimento, sempre concreto e limitado, da liberdade humana. Lukács sintetiza com felicidade esta concepção marxiana: o animal tornado homem através do trabalho é um ser que responde<sup>20</sup>. O trabalho surge como resposta às necessidades humanas; mas o ser social generaliza. O ser

<sup>20</sup> Cf. Lukács, G. – “Die ontologischen Grundlagen des menschlichen Denkens und Handelns” [esc. 1968; *Ad lectores* 8, Luchterhand, Neuwied-Berlin, 1969 SS. 148-64], In: *Objektive Möglichkeit; Beiträge zu Georg Lukács’ “Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins”*, Frank Benseler zum 65. Geburtstag. Hrsg. Rüdiger Dannemann und Werner Jung, Opladen (Leverkusen), 1995, SS. 31-47 (trad. bras. de Carlos N. Coutinho: “As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem”, In: Lukács, G. – *O Jovem Marx e Outros Escritos Filosóficos*, Ed. da UFRJ, RJ, 2007, pp. 225-45).

social transforma em perguntas suas necessidades e suas possibilidades de satisfazê-las, enriquece com esta consciência o complexo do trabalho, que transforma tanto a natureza externa quanto o próprio ser humano. O trabalho do ser social tem um estofô de consciência e intencionalidade. Na medida em que estas de exteriorizam, entrando em interação prático-criativa com a objetividade, se desenvolvem as capacidades produtivas e mudam as relações sociais. Esta é a especificidade do trabalho do ser social; que o distingue da atividade vital dos outros animais como as formigas, abelhas e castores que é restrita por sua programação biológica. Marx observa que o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele constrói a casa na mente antes de transformá-la em realidade; o produto do trabalho já está na “imaginação do trabalhador” (isto é, no plano ideal, como projeto consciente) antes de efetivar-se [Cf. *DKI*, MEW Bd. 23: 192-93; trad. I/1: 149-150]. A consciência foi um produto tardio da evolução do ser orgânico material; mas o materialista Marx atribui à consciência um papel decisivo na distinção entre ser social e ser orgânico e atribui a ela uma força real, porque ao conhecer a realidade torna possível intervir nesta realidade para modificá-la. O trabalho, como atividade orientada para o fim de produzir valores de uso, é uma mediação de primeira ordem universal, insuperável, do intercâmbio do ser humano com a natureza em qualquer sociedade possível [Cf. *Ibid.*: 198; trad. 153]. Não é a externalização e a objetivação da posição teleológica consciente, inerente a qualquer trabalho (e a qualquer práxis material), que está na origem da alienação (como em Hegel); mas o surgimento de certas *mediações de segunda ordem historicamente específicas e superáveis*: a propriedade privada, a mercadoria, o dinheiro, o capital. Estas se sobrepõem à atividade produtiva em si e são responsáveis pela autoalienação do trabalho. O trabalho produz não só os bens, mas também as relações sociais de produção, que quando alienadas estão na base das outras modalidades de alienação da práxis, das instituições e das formas de consciência social. No Caderno sobre o *Trabalho Alienado dos Manuscritos de 1844*, Marx mostra que as mediações alienadas são responsáveis pelo estranhamento da automediação produtiva: os trabalhadores se alienam dos objetos de seu trabalho e de sua própria



atividade produtiva; os seres humanos se alienam da natureza inclusive da sua própria “natureza antropológica” (dentro e fora do ser humano) se alienam dos outros homens (proletários e burgueses são antagônicos) e se alienam do seu “ser genérico” (de seu ser como membro da espécie humana) [Cf. MEGA I Bd. 2: 364-373; trad.: 80-88]. Os indivíduos se alienam da sociedade, de sua dimensão social, que é o que de mais rico há no ser humano; pois este não é um indivíduo abstrato fechado em si. Um ano mais tarde, Marx escreve que o indivíduo humano concreto, real e ativo, se constitui essencialmente pelo “conjunto de suas relações sociais” [MEW Bd. 3: 6]. Para a dialética materialista, o processo histórico envolve sempre uma dialética de fenômeno e essência, e o fenômeno é sempre *algo que é* e não algo contraposto ao ser. As legalidades do ser social são sempre constituídas pela dialética entre as escolhas alternativas dos indivíduos e as cadeias causais previamente existentes em circunstâncias objetivas, que formam um movimento essencial, uma legalidade objetiva. Estas leis sociais objetivas são conexões internas e necessárias entre os fenômenos, mas sua necessidade é histórica (superável). As legalidades do ser social foram postas pela história dos homens e estão indissolivelmente ligadas ao conjunto de atos individuais de caráter alternativo; mas possuem ao mesmo tempo uma coercitividade social objetiva (que independe dos desejos e intencionalidades dos sujeitos da ação e do conhecimento). A inter-relação dialética entre os indivíduos (sujeitos da alternativa) e o universal (o socialmente submetido a leis) cria uma série fenomênica com múltiplos e variados aspectos; precisamente porque o tornar-se fenômeno da essência social só pode ocorrer no processo social objetivo da interação entre os seres humanos concretos que fazem a história (constituídos por suas relações sociais, mas individualizados). A crítica da economia política é concebida na mesma perspectiva da crítica marxiana ao finalismo inflado de Hegel (que também adota o “ponto de vista da economia política”), como se “a história” tivesse uma finalidade astuciosa do tipo “providência divina” que manipula os homens como marionetes. O materialismo histórico elaborado por Marx e Engels não tem nada de fatalista: constitui-se numa ferramenta da luta do ser social pela ampliação da sua liberdade concreta e pelo

desenvolvimento prático de sua humanidade. A teoria da alienação foi formulada na juventude, mas “não é uma teoria restrita à juventude” de Marx. Se assim fosse, isso não a invalidaria, pois não há razões para se preferir à “velhice” como critério de superioridade teórica. A questão é outra. A teoria da alienação e o programa prático de “superação da autoalienação do trabalho”, formulada nos *Manuscritos de 1844*, está incorporada e desenvolvida no Marx maduro. A este respeito é muito importante o livro de 1970 do então jovem Mészáros.<sup>21</sup> Ele realiza uma profunda e apaixonada reconstrução de teoria da alienação nos *Manuscritos de 1844*: suas origens pré-marxistas, sua gênese na evolução política e intelectual de Marx, sua estrutura conceitual de conjunto e suas várias facetas. Mészáros demonstra que, longe de ter sido abandonada pelo “Marx maduro”, a teoria da alienação dos *Manuscritos de 1844* é uma síntese original posteriormente desenvolvida. Trata-se de sua primeira grande síntese flexível e aberta, *in statu nascendi*, que orienta a estrutura geral da obra posterior. A teoria da alienação forma a ideia sintetizadora fundamental que dá unidade a toda problemática e programática de Marx: da reavaliação ampla, centrada no trabalho e na práxis sócio-material abrangente, de todos os aspectos da experiência humana; passando pela crítica sistemática do capital como fundamentação teórica da revolução proletária até os elementos de reflexão sobre a transição para o comunismo. É falaciosa a pseudoalternativa entre um “Marx humanista-abstrato filosofante” e um “Marx cientificista anti-humanista”. A primeira perspectiva desvaloriza o caráter científico e objetivo da reconstrução teórica da realidade ligado à eficácia prática de sua teoria revolucionária. A segunda visão busca banir a legitimidade dos problemas concretos do homem e da liberdade; e esquece a fecunda interação com a ciência e a dimensão prática da própria filosofia dialético-materialista, indispensável para a desmistificação da economia política e da capa reificada que envolve as relações sociais dominadas pelo capital. A reflexão sobre a evolução intelectual e política de Marx é importante e legítima. Há continuidades e descontinuidades. Não só na passagem da posição ini-

<sup>21</sup> MÉSZÁROS, István – Marx’s Theory of Alienation [1970], Merlin Press, London, 1979 (2ª Ed.); trad. bras. de Isa Tavares: A Teoria da Alienação em Marx, Boitempo, SP, 2006 (2ª Ed.)

cial de Marx até meados de 1843 (idealista-dialético-objetiva e democrático-radical) para suas concepções já dialético-materialistas e comunistas em 1844; mas também no seu desenvolvimento posterior, quando ele continuou estudando e aprendendo. No entanto, em 1844, Marx já havia elaborado os princípios fundamentais de sua ontológica materialista-dialética, o que se liga internamente com sua maturação como humanista concreto comunista. A oposição tradicional entre o “jovem Marx” e o “Marx maduro” é absolutamente insustentável do ponto de vista historiográfico; muitas vezes ela é construída por uma visão formalista dos problemas do progresso científico em geral. Quero destacar na evolução teórica de Marx a síntese exposta nos *Grundrisse*, um notável enriquecimento tanto da problemática quanto da programática de Marx; elas se tornam, ao mesmo tempo, mais amplas e mais determinadas. A teoria do fetichismo da mercadoria, tal como aparece em *O Capital*, é parte da teoria da alienação. A teoria crítica da alienação e o programa prático de superação da autoalienação tornam-se muito mais concretos em *O Capital*; justamente a partir do aperfeiçoamento decisivo da teoria do valor ligado à descoberta da categoria trabalho abstrato e da categoria mais-valia.

***Na medida em que Marx não escreveu o seu projetado livro sobre o “mercado mundial e as crises”, pode-se considerar que há uma teoria científica das crises em Marx?***

Como Engels destaca, entre as descobertas científicas originais mais importantes de Marx está a explicação do “segredo” da *categoria mais-valia em sua forma geral* (independentemente de suas formas de manifestação particulares; como lucro, renda e juros). Numa sociedade capitalista a mais-valia não surge de uma troca desigual (ou injusta), pois mesmo que o capitalista compre a força de trabalho pelo seu valor, a mais-valia apropriada pelo capitalista surge na produção, da diferença entre o novo valor produzido pelos trabalhadores e o valor de reprodução da força de trabalho. Esta categoria núcleo da explicação científica da essência da exploração capitalista da força de trabalho – forma um complexo sócio-histórico que não pode ser determinado sem outras descobertas seminais de Marx; na realidade *uma série*

*de categorias intermediárias e parciais*, que se constituem historicamente a partir de uma série de diferenciações e contradições internas contidas no *processo de produção da mais-valia*. 1) A distinção (e unidade no capitalismo) entre processo de trabalho e processo de valorização. Existe uma mercadoria, a “força de trabalho”, cujo valor de uso para o capitalista é sua capacidade de produzir um “valor novo” maior que seu valor de troca; valor que passa a ser parte constitutiva da mercadoria como unidade de valor de uso e valor. O “processo de valorização” é unidade do processo de trabalho que produz valores de uso e do processo de formação de valor, prolongado este para além do que é necessário para reproduzir o valor da força de trabalho [DKI, Kap. V]. 2) A distinção e a unidade entre “capital constante” e “capital variável”. O “capital constante” é o investido na compra de “meios de produção” maquinário, matérias primas, instalações, energia e outros materiais auxiliares que é “constante” porque no processo de produção não cria valor; mas representa uma monopolização da propriedade e acesso aos meios de produção por parte da burguesia; e, assim, impede os trabalhadores de produzir seus meios de subsistência de modo independente. O “capital variável” é a parte do capital investido na compra da força de trabalho pelo seu valor de troca (na circulação é claro), que quando entra no processo de produção é trabalho vivo e valor de uso, pois (ao mesmo tempo em que produz valor de uso como “corpo da mercadoria”) é o único que produz valor novo e que, além de reproduzir o seu valor, produz um excedente, uma mais-valia [DKI, Kap. VI]; o trabalho vivo ainda transfere gratuitamente o valor do capital constante para as mercadorias (de uma vez no caso das matérias primas que é capital circulante e aos poucos no caso do capital fixo). O valor total de uma mercadoria contém a soma do valor dos componentes nela contidos: capital constante + capital variável + mais-valia. O capital constante é trabalho pretérito morto, objetivado nos meios de produção, que só se revitaliza a maneira dos vampiros: sugando o trabalho vivo. 3) A distinção entre a taxa de exploração ou “taxa de mais-valia” (o montante do excedente produzido dividido pelo capital variável despedido) e a “massa de mais-valia” (o valor dos salários multiplicado pela taxa de mais-valia, multiplicado pelo número de forças de

trabalho exploradas) [DKI, Kaps. VII und IX]. 4) A distinção entre “mais valia absoluta” (onde a taxa de mais-valia pode crescer com a ampliação, extensiva ou intensiva, da jornada de trabalho para além do necessário para produzir o valor dos salários) e a “mais-valia relativa” (decorrente, no seus aspecto mais dinâmico, do aumento da produtividade do setor que produz bens de consumo dos trabalhadores, o que diminui o tempo de trabalho dedicado a reproduzir o equivalente aos salários, possibilitando o aumento do valor apropriado pelos capitalistas sem aumentar a jornada). Segue a extensa, minuciosa (e brilhante) análise histórica do desenvolvimento das técnicas de produção e de controle do capital sobre o trabalho, ligadas à produção de mais-valia (da cooperação e da manufatura ao sistema fabril moderno) [DKI, Kaps. XI, XII und XIII]. Depois a exposição da relação entre os salários, a produtividade do trabalho e a mais-valia [DKI, Kap. XV]. Todas estas seções sobre a produção da mais-valia são permeadas pela análise da luta de classes elementar entre burguesia que tenta aumentar a taxa de mais-valia e o proletariado de resistir a este aumento, a luta para diminuir a jornada de trabalho, etc. A explicação da transformação do valor em preço da força de trabalho e em salário precede a análise de outros aspectos dramáticos da luta de classes e da pauperização dos trabalhadores, ligados ao processo de acumulação de capital, com a produção progressiva de um “exército industrial de reserva” [Id. Kaps. XVII-XXI]. Com a transformação constante de parte da mais-valia em capital adicional temos a acumulação de capital e a tendência ao revolucionamento constante nas técnicas de produção com o aumento da composição orgânica de capital (a razão entre capital constante e capital variável), a exposição da lei geral de acumulação capitalista e da tendência histórica da acumulação [Id. Kaps. XXII-XXV]. Para entender como ocorre a realização do valor e da mais-valia, só possível pela venda real das mercadorias, são indispensáveis as exposições de Marx no Livro II sobre o movimento do capital na circulação: as metamorfoses do capital e seu ciclo, os problemas da rotação de capital e a reprodução e circulação do capital total. Nesta exposição dos esquemas de reprodução o problema do valor de uso volta a ter muita importância, pois a viabilização da reprodução am-

pliada passa pelos desequilíbrios e contradições entre o Departamento I (que produz meios de produção) e o Departamento II (fabricantes de bens de consumo que reproduzem a força de trabalho do proletariado, ou são comprados pelos burgueses e seus dependentes). Quero, neste momento, chamar atenção para um aspecto que ajuda a esclarecer a especificidade teórico-metodológica da ciência social histórica de Marx. Trata-se da solução encontrada por Marx para um problema que parecia insolúvel para economistas da envergadura de um Adam Smith ou de um Ricardo: a inexplicável, para eles, oposição entre o fato que as mercadorias se troquem com base no seu valor-trabalho (o tempo de trabalho *socialmente* necessário) e – o que parece incompatível com isto – a existência na sociedade capitalista de uma taxa de lucro média. Este problema era visível ao menos para Ricardo; mas outras mediações não entravam no seu campo de visibilidade, sequer como problemas. Para analisar o problema, antes de tudo, é necessário distinguir entre a taxa de mais-valia e a *taxa de lucro*, que é determinada pela razão entre a massa de mais-valia produzida e o total de capital investido (a soma de capital constante + capital variável). Tendo em vista esta determinação essencial da taxa de lucro e o fato de que a composição orgânica de capital é muito diferente em cada ramo de produção e mesmo em cada empresa: como pode se formar uma taxa média de lucro? Além disso, se só o trabalho vivo produz mais-valia: por que não são em geral as empresas e ramos de produção mais intensivos em mão de obra (e que gastam proporcionalmente mais com salários) que realizam maior taxa de lucro (e sim o contrário)? Uma parte da resposta é que as empresas que tem uma maquinaria mais eficiente e que se valem do progresso técnico para poupar trabalho (apesar de sua provável maior composição orgânica de capital) obtêm durante algum tempo um “superlucro” (porque produzem mercadorias com menor valor unitário, mas as vendem pelo preço de mercado, ou um pouco mais baixo para ampliar seus mercados); enquanto as empresas atrasadas pressionadas pela concorrência buscam se modernizar e incrementam a sua composição orgânica de capital. Esta tendência a substituir o trabalho vivo pelo trabalho morto, que leva à tendência ao aumento da composição orgânica de capital, é determina-

da pela concorrência entre os capitalistas e pela luta de classes e está na base da lei tendencial da queda da taxa de lucro. No entanto, para o problema em exame, o importante é a ressalva de que quando há uma estabilização do monopólio (originador do superlucro) este não participa imediatamente da nivelção da taxa de lucros (mas apenas através de complexas mediações, o que é indicado por Marx na Seção VI do Livro III, que trata do problema mais geral da relação entre o monopólio e o superlucro). A questão é abordada em um nível mais essencial de análise, pela demonstração de Marx de que no modo de produção capitalista consolidado nenhum ramo industrial recebe diretamente a mais-valia produzida pelo capital variável que emprega. Recebe somente uma fração da mais-valia total produzida, proporcional a fração que representa do capital global gasto. Em cada formação social burguesa (ou país) a mais-valia em conjunto é *redistribuída* (o que ocorre também ao nível internacional, mas através de muitas complicações que não vem ao caso agora, pois não ajudam a entender o problema em foco). O *valor* é uma *categoria social* e não individual. As empresas e os ramos de produção com uma composição orgânica de capital abaixo da média, na totalidade socioeconômica em que estão inseridos, desperdiçam o trabalho social total e por isto não realizam uma parte do que os “seus” trabalhadores assalariados produzem. Esta parte da mais-valia é transferida para os ramos da indústria e empresas onde a utilização de dispositivos poupadores de trabalho (e geralmente a composição orgânica de capital) é mais elevada, o que representa uma “economia objetivada” de trabalho social. O “trabalho socialmente necessário” tem a sua objetividade determinada pela totalidade do qual faz parte, tornando algumas horas de trabalho “desperdiças” ou “economizadas”, o que leva à redistribuição do valor dentro de cada ramo de produção (exceto em caso de monopólio). O mesmo vale para o conjunto da economia. Todo trabalho abstrato efetivamente consumido no processo de produção cria valor. O problema da compensação dos gastos de trabalho pelo mercado é um problema de redistribuição do Valor, não de produção do Valor. A competição entre os “muitos capitais” decide apenas sobre como a massa total de mais-valia se redistribui entre os capitalistas. Esta unidade e contradição

dialética entre trabalho privado efetivamente gasto na produção (e efetivamente produtor de Valor) e o Valor socialmente compensado é mediada pelo fato de que o Valor total é igual ao preço total da produção. O que nos permite passar a um nível mais concreto da análise, ao levar em conta a transformação do Valor, da mais-valia e da taxa de mais-valia em: preço de custo, lucro, taxa de lucro e preços de produção. O aspecto decisivo para a explicação daquele problema geral é que, no modo capitalista de produção plenamente desenvolvido, o capital se transfere de um setor para outro (algo que só acontecia em medida muito acanhada nas sociedades pré-capitalistas e nos primórdios do capitalismo). Então ocorre uma dinâmica migração de capital que após algum tempo e através de sérios desequilíbrios e crises – engendra certo nivelamento da taxa de lucro (como realidade tendencial; e nunca como “dado”, cristalizado e permanente). Forma-se uma *taxa média de lucros*; que proporciona um lucro médio similar a capitais do mesmo volume investidos em diferentes ramos de produção. Quem lê o Livro III de *O Capital* (especialmente os capítulos de I a XV), vê que Marx ao descobrir as verdadeiras conexões históricas no ser do modo de produção capitalista encontra a resolução do grande enigma, *mostrando as ligações internas e derivações entre valor-trabalho, mais-valia e lucro*. Mas a descoberta da solução destes problemas é impossível sem a determinação daquelas categorias, suas contradições internas e nexos contraditórios pelas quais elas se inter-relacionam reciprocamente na constituição de fenômenos mais abrangentes; de que falei há pouco. É só através do método genético-ontológico, que busca as conexões do ser existente em si em seu processo de constituição histórica, que estes problemas podem ser resolvidos e entendidos. Com esta visão de conjunto (ainda que esquemática) deste problema específico já fica claro que a cientificidade da teoria social de Marx é bastante diferente da concepção fragmentada, formalista e a-histórica – de construções instauradas a partir de uma teoria do conhecimento apriorista elevada a método principal; como no kantismo e neokantismo, no positivismo e neopositivismo. **O método genético-ontológico atravessa todo *O Capital* de Marx.** Por fim, respondendo diretamente à última pergunta: *penso que há em Marx uma verdadeira teoria*



*das crises do domínio do capital.* Os materiais teóricos mais importantes aparecem principalmente no *Livro III de O Capital* e nas *Teorias da Mais-Valia*; mas há formulações explícitas e análises muito valiosas também em outros livros, nas análises concretas que aparecem em artigos jornalísticos, na correspondência com Engels, sem esquecer os materiais que permaneceram inéditos até a década de 1980. No capítulo XVIII das *Teorias da Mais-Valia*, quando realiza a crítica da teoria da acumulação de Ricardo, Marx aborda o desenvolvimento das crises como decorrência da forma fundamental do capital [MEW 26.2: 471-547, trad. v. II: 907-980]. De certo modo, uma teoria da crise do capital atravessa sua obra *O Capital* como um todo. Falamos a pouco da complexidade da metodologia dialético-materialista de Marx e isto aparece na interpenação entre o econômico e o não econômico nas categorias de *O Capital*. Os III livros do projeto de crítica simultânea da economia política e do sistema do capital que foram escritos concentram-se na base econômica: na abordagem do capital em geral e do modo de produção capitalista como complexos categoriais econômicos. No entanto e este é um dos seus aspectos de sua crítica à economia política – Marx integra a luta de classes na exposição e destaca a interação dialética de complexos de relações econômicas com momentos não econômicos, que na sua interação recíproca tornam-se constitutivos das próprias estruturas econômicas. No início do *Livro I de O Capital*, Marx expõe certos elementos formais da possibilidade das crises já contidas em toda produção de mercadorias, na análise do dinheiro e sua transformação em capital, na transformação da força de trabalho em mercadoria, etc.. Aos poucos ele vai integrando na análise (com o surgimento da produção de capital) a exploração e a luta de classes; ele vai incorporando o crescimento do movimento proletário e o desenvolvimento de suas formas elementares de solidariedade e consciência de classe. Ele segue a economia política, por exemplo, inserido o salário na teoria geral do valor. No entanto, Marx descobre que a força de trabalho é uma mercadoria com uma qualidade peculiar: durante sua utilização real como valor de uso ela cria valor [DKI: 181-182; trad. 139]. Da especificidade da força de trabalho deve necessariamente decorrer a presença contínua de momentos extraeconômicos.

micos na realização da lei do valor, inclusive na sua compra e venda. Enquanto nas demais mercadorias são os respectivos custos econômicos que determinam o valor, “em antítese às outras mercadorias, a determinação da força de trabalho” contém “um elemento histórico e moral” [Ibid.: 185; trad.: 141]. Não resulta da lei da troca de mercadorias nenhum limite à jornada de trabalho; o capitalista afirma seu direito como comprador ao procurar prolongar ao máximo a jornada e o trabalhador afirma seu direito de vendedor quando exige a sua limitação. “Entre direitos iguais decide a força”. Assim “a regulamentação da jornada de trabalho” – que teve como marco a sua limitação por lei em 10 horas, que acabou sendo imposta em 1847 à burguesia da Inglaterra pelas organizações proletárias – apresenta-se na história como “uma luta entre o capitalista coletivo, isto é a classe dos capitalistas, e o trabalhador coletivo, ou a classe trabalhadora” [Gesamtarbeiter, oder der Arbeiterklasse, Ibid.: 228; trad.: 190]. Estes momentos heterogêneos em relação à economia surgem ao longo do livro, dialeticamente articulados com o processo normal da lei do valor, no processo em que o capitalismo vai produzindo o proletariado como o seu coveiro. A compreensão da estrutura de *O Capital* e da teoria da crise do domínio do capital aí contida passa por levar em conta esta contínua interação entre as leis de movimento do capital e as relações e forças extraeconômicas. A exposição da gênese ontológica do “segredo” da “chamada acumulação primitiva” é uma devastadora cadeia secular de violências extraeconômicas, que são a parteira daquilo que os economistas burgueses chamam de “eternas leis da natureza” do modo de produção capitalista. Trata-se de uma história que vai da gênese do proletariado a criação pela força de “trabalhadores livres no duplo sentido” de que “não pertencem diretamente aos meios de produção” (como os escravos e servos), “nem os meios de produção lhes pertencem” (como os camponeses autônomos e artesões) – através da “expropriação do povo do campo” de suas terras, de uma “legislação sanguinária contra os expropriados”, etc., até a gênese da burguesia agrária e do “capitalista industrial”. Marx mostra que “o capital nasce escorrendo por todos os poros sangue e sujeira”; e daí avança até a determinação da tendência histórica de que as contradições da acumulação capitalista se agudiza-

rão até gerar as condições históricas da “negação da negação” da “propriedade privada como antítese da propriedade social” e “da expropriação dos expropriadores”. Marx examina no Livro II as contradições entre produção e circulação e mostra que o capital não pode alcançar uma reprodução continuamente ampliada, que o crescimento do capitalismo adota a forma do ciclo industrial e que o papel do capital comercial como intermediário entre o capitalista industrial e os consumidores, ao mesmo tempo em que cumpre a função de encurtar o tempo de circulação, disfarça a crescente desproporção entre a produção ampliada e a demanda final. As condições da reprodução e da reprodução ampliada se estabelecem mediante desequilíbrios e crises que reaparecem continuamente, as crises cíclicas de superprodução são inevitáveis. É apontada também a renovação descontínua do capital fixo como uma determinação chave dos ciclos econômicos. Ali é exposta a relação das crises com a anarquia da produção capitalista e a impossibilidade do capitalismo desenvolver o consumo das massas populares em correlação com o desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, tanto o Livro I como o Livro II, não tem como objetivo mostrar como as contradições de que falamos (e muitas outras) se relacionam entre si como uma totalidade, como unidade de “essência” e “aparência”. Estes dois primeiros livros são só uma preparação, aproximações, à análise mais concreta de como as leis de movimento do modo de produção capitalista levam à crise estrutural do sistema. Na análise do modo de produção capitalista como totalidade, exposta no Livro III, Marx converte todas as contradições mais abstratas do capital em suas manifestações mais concretas. Ele expõe as contradições entre as várias frações de capitalistas na disputa pela massa total de mais-valia, a lei tendencial da queda da taxa geral de lucros, a teoria do crédito e do capital portador de juros (algo extremamente atual), o significado histórico da subordinação da agricultura ao capitalismo, retomando no fim os problemas da reificação da consciência dos agentes históricos e o esboço inicial de uma análise mais concreta das contradições de classe. Marx avança na apresentação dos requisitos fundamentais para integrar de modo mais profundo a luta de classes na análise teórica referente ao destino final do domínio do capital. No Livro III d’*O Ca-*

*pital* a questão das crises econômicas arranca explicitamente da peça central do livro, que é Seção III (capítulos XIII a XV) sobre lei tendencial da queda da taxa de lucros; que nos seus desdobramentos contraditórios tende a prevalecer sobre as contratendências causais contrariantes, postas pelas tentativas da burguesia de reverter ou frear a lei enquanto tal. Os capítulos XI, XV e XXX a XXXII do Livro III são estratégicos, porque neles Marx expõe o desenlace de contradições que mostram que as crises são parte intrínseca e essencial do sistema capitalista, e que nem os esforços dos capitalistas individuais nem os do Estado podem evitar que elas explodam. O manuscrito de Marx se interrompe justamente quando ele iniciava o capítulo LII sobre as classes, que era o ponto de passagem do complexo econômico para a formação social capitalista como totalidade concreta. Marx havia projetado apontar ali o nexu entre o conteúdo econômico da luta de classes em conexão com seu desenlace esboçado nos capítulos a que me referi; como passagem à dialética entre relações sociais objetivas e luta de classes no cenário mais amplo, segundo o que estava projetado para os livros não escritos. De qualquer forma, o conjunto do que foi escrito e publicado como *O Capital* – enquanto análise dialética, sistemática e histórica, de todas as complexas inter-relações categoriais econômicas constitutivas da *categoria capital* como totalidade sócio-histórica é uma exposição do desenvolvimento das suas contradições que desemboca na tendência a uma crise estrutural (com a agudização geral de *todas* as suas contradições internas). A exposição de conjunto mostra que as leis de movimento e contradições imanentes do sistema do domínio do capital (que não podem ser superadas sem a superação do próprio sistema) levam necessariamente ao colapso das condições de reprodução do capitalismo; não como algo pontual, mas como uma situação cada vez mais insustentável, porque cada vez mais socialmente regressiva. Marx mostra as contradições essenciais, invisíveis na superfície da vida social, que corroem a dominação do capital, esburacam o solo sob seus pés, preparam seu colapso e a possibilidade objetiva da revolução proletária. No entanto, não há em Marx nenhum fatalismo. As contradições do capital são a potencialidade, que como já dizia o velho Aristóteles existem no interior do ser, da transição

para a emancipação. Este potencial de transformação sócio-histórica só se efetivará se for ativado pela práxis revolucionária do movimento proletário em conjunto com as forças sociais e políticas que com ele formem o bloco revolucionário. Marx deu o nome de “velha toupeira” (*the old mole*) ao complexo espiral de contradições, invisível e subterrâneo, que prepara a revolução; e fala por dentro do movimento socialista resgatando a voz espectral do pai de Hamlet, que reclama reparação das injustiças perpetradas pelo usurpador do poder e expropriador do povo: “*Swear by my sword*” (“jure por minha espada”, diz o fantasma do velho); Hamlet responde: “*Well Said, old mole! Canst work i’ the earth so fast?*”; “Bem dito velha toupeira! Como podes trabalhar (escavar) a terra tão rápido?” (SHAKESPEARE CW: 878)<sup>22</sup>. A superação do capitalismo e do poder do capital requer, além da indispensável revolução política, uma necessária (mais abrangente e difícil) revolução social dirigida pelo proletariado; que não só desagregue o capitalismo, mas faça a revolução avançar para a superação do domínio do capital na efetiva transição para o socialismo. É necessário aqui distinguir duas coisas: 1) a análise de Marx demonstra que o capitalismo não pode sobreviver indefinidamente; 2) outra coisa é o problema de sua superação por um modo de produção superior socialista. Desde o *Manifesto Comunista* até *O Capital*, Marx e Engels sempre defenderam que diante de uma crise histórica terminal a passagem de um modo de produção a outro não é algo mecânico, mas um processo histórico em que as alternativas de desfecho dependem da luta de classes. Estas lutas podem gerar o revolucionamento inteiro da sociedade com a vitória da classe mais progressista (como foi o caso da superação do feudalismo pela revolução burguesa) ou gerar uma prolongada decadência, com o apodrecimento das classes em luta até sua desapareição; como nas lutas entre patrícios e plebeus (e escravos) na Roma antiga, ou como o Império multimilenário da China que entrou em colapso diante de uma esquadra inglesa na Guerra do Ópio (1839-42) e foi depois esquartejado por colonialistas de todas as cores e procedências.

<sup>22</sup> [SHAKESPEARE CW] SHAKESPEARE, William – “Hamlet, Prince of Denmark”, In: Complete Works, Oxford University Press, London, 1971, Act II, Scene I, p. 878. Há trad. bras. de F. C. de Almeida Cunha Medeiros, Abril Cultural, SP, 1978. Shakespeare, v. I Tragédias, p. 226.

O capitalismo já entrou num período de crise estrutural (embora provavelmente vá passar por várias recidivas cíclicas no interior desta crise); mas tanto pode ser sucedido pelo socialismo, quanto por uma barbárie moderna. As relações de produção capitalistas se tornam cada vez mais destrutivas e regressivas socialmente. Hoje a própria sobrevivência da humanidade está ameaçada pelas contradições do capital; que provoca crises cada vez mais longas e graves, desemprego estrutural, crise ecológica e a perversa escalada de guerras imperialistas (tais como as recentes agressões estadunidenses na Iugoslávia, Afeganistão, Iraque e agora Líbia). O governo estadunidense fala abertamente em usar a bomba atômica contra a Síria e o Irã. A questão da superação do capital não é uma utopia; o que se tornou absolutamente irrealista, e até insano, é a manutenção indefinida da produção destrutiva subordinada ao capital. A manutenção indefinida do capitalismo não só nos conduz à barbárie, mas produziria o risco crescente da própria destruição da humanidade. Quem acredita que é utópico lutar para superar o capitalismo, de fato acredita que é utópico acreditar na sobrevivência da humanidade; pensam de fato que “o homem é uma ideia que não deu certo” (como dizem certos irracionalistas anti-humanistas). A superação do capitalismo e do domínio do capital, a descoberta de caminhos viáveis para fazer avançar a transição para o socialismo é uma necessidade histórica concreta e uma possibilidade objetiva. Falamos aqui, no sentido marxista, de “necessidade” prático-histórica racional (e não de necessidade fatalista, não num sentido logicista dogmático ou matemático apriorista). Este objetivo estratégico deve orientar desde já nossas lutas. Só a luta dos explorados e oprimidos, só esta luta organizada, pode impedir que a exaustão da fase histórica do domínio do capital leve à destruição das condições básicas da existência da humanidade.

*No entanto, o capitalismo não continuou desenvolvendo as forças produtivas em escala muito maior do que na época de Marx? Com o desenvolvimento das forças produtivas no socialismo a destruição ecológica não continuaria? Como você avalia o diagnóstico dos que afirmam que na época da globalização o movimento proletário não é mais a principal força emancipadora?*

Há uma tendência causal objetiva que se verificou no processo histórico: ao desenvolvimento da produtividade do trabalho, ao recuo das “barreiras naturais” e ao surgimento de sociedades cada vez mais integradas. O ser social produz forças produtivas cada vez mais poderosas e relações sociais cada vez mais socializadas. O capital comercial e usurário existiam desde a antiguidade. Sob o Estado absolutista formou-se uma aliança das grandes dinastias monárquicas com a grande burguesia comercial, que impulsionou as conquistas coloniais e os horrores da acumulação originária de capital. O desenvolvimento do capital comercial preparou a formação do mercado mundial; mas é só com as revoluções burguesas e a formação do modo de produção especificamente capitalista (consolidado com a grande indústria mecanizada como sua base técnica) que se deflagra um vertiginoso revolucionamento constante das forças produtivas. Marx escreve no capítulo XIII do Livro I *d’O Capital* que a base técnica da grande indústria é revolucionária; comparativamente os modos de produção pré-capitalistas eram conservadores. Com isto o capitalismo revoluciona também constantemente a divisão de trabalho dentro da sociedade, lançando massas de capital e de trabalhadores de um para outro ramo de produção [Cf. DKI: 510-511; trad. I/II: 89]. Esta é a base que permitiu que as relações de produção capitalistas ganhassem flexibilidade para absorver e expandir novas forças produtivas. Explorando a mais-valia relativa (que é específica ao modo de produção capitalista, ou melhor, não existia nas formas de domínio do capital anteriores) o capitalismo desenvolve certa capacidade de “revolucionar dentro da ordem”. Só assim, a ordem burguesa pôde ser reajustada de modo a conter e frustrar por algum tempo a revolução proletária. Para tanto foi necessário usar certo tipo de ciência (ainda que aprisionada pelo sistema de interesses e valores burgueses) e certa racionalidade (ainda que parcial, formal, empobrecida, reificada e mistificada); ambas limitadas e adaptadas às necessidades de reprodução das relações capitalistas e da dominação burguesa. Aí o progresso técnico se subordina à modernização conservadora e o crescimento econômico à concentração e centralização de capital. Por outro lado, sob o domínio do capital o progresso dos poderes e capacidades humanas e a crescente sociabili-

dade tornam-se forças e relações mais alienadas do que nunca. Marx ressalta, nos *Grundrisse*, a contraditoriedade do processo em que o capitalismo ampliou “o grau e a universalidade das capacidades humanas”, mas também a “universalidade da alienação”. Ele escreve sobre a necessidade de superar as “ridículas” unilateralidades complementares do romantismo (com elementos utópico-regressivos) e do utilitarismo com sua apologia vulgar do progresso capitalista: tanto dos que tem “nostalgia da plenitude primitiva”, quanto que acreditam “que é preciso se deter neste esvaziamento completo” [*Grundrisse*, S. 79; trad., vol. I, p. 90]. Marx preocupado em lutar pela efetiva liberdade dos seres humanos (entendida como um controle significativo das relações interindividuais pelos próprios indivíduos) não compartilha da “concepção abstrata habitual de progresso” [Id: 30; trad.: 31]. Contrariando o economicismo tecnicista, Marx considera que se na imaginação os indivíduos parecem mais livres sob o domínio da burguesia do que antes é porque suas condições parecem acidentais (sem o domínio político claro que havia no feudalismo); mas na real são menos livres porque estão mais sujeitos ao domínio das coisas, que escapam ao nosso controle e nos dominam. É a produção mercantil que transforma relações sociais em “propriedade sociais suprassensíveis” das coisas; esta reificação torna-se a realidade imediata necessária para todos que vivem no capitalismo. Então volta a aparecer o vínculo entre a alienação real e visão abstrata alienada do progresso e a necessidade da crítica ao fatalismo alienado, ligado ao ponto de vista da economia política. A história é uma abstração se não for relacionada com um ser objetivo. A história da natureza inorgânica e orgânica é objetiva, mas não tem objetivos: é só interação entre o causal e o casual. A história do ser humano, como ser automegador da natureza, é a história dos indivíduos humanos transformando praticamente a realidade em busca dos seus objetivos. Os seres humanos no trabalho têm que escolher entre alternativas concretas em circunstâncias objetivas que vem do passado, a partir das forças produtivas criadas por uma atividade anterior e através das relações sociais que os homens contraem, formando a estrutura econômica da sociedade. Esta é o modo de produção (ou um complexo econômico formado por uma articulação de modos de



produção, sendo um dominante), que tem uma legalidade objetiva, causal e não finalista; mas *posta pela práxis humana*, mediante uma dialética de causalidade e teleologia, diferentemente das relações naturais que são meramente causais. A práxis que reproduz a sociedade como totalidade também implica escolhas entre alternativas e uma dialética entre atos teleológicos dos indivíduos e conexões causais objetivas, em interação com complexos de relações objetivas, instituições, tradições culturais, etc. O problema é que esta realidade social objetiva, até o presente, não foi o resultado de uma vontade ou um plano coletivo; e pior, engendraram “necessidades históricas” alienadas, como a necessidade do capitalista de explorar o trabalho (sob pena de ruína) e a necessidade coercitiva dos proletários venderem sua força de trabalho (sob pena de ficarem na miséria). Como Marx escreve nos *Grundrisse*, o “processo” de “alienação, do ponto de vista do trabalho” e de “apropriação do trabalho alheio, do ponto de vista do capital” foi uma “necessidade histórica” para o desenvolvimento das forças produtivas em certa época; mas “não é de modo algum uma necessidade absoluta da produção como tal” e sim uma “necessidade em desaparecimento” [Id. S. 716; trad. v. II, p. 395]. Uma “necessidade histórica” [*historische Notwendigkeit*] não só significa que os fenômenos sociais são estabelecidos em uma época histórica objetiva (que não pode ser desconsiderada); mas por ser histórica ela é uma “necessidade em desaparecimento”, assim como todas as fases particulares da história humana desaparecem necessariamente (enquanto os homens existirem não haverá “fim da história”). Marx mostra que é possível um progresso concretamente humanizador, que tem como base materialista a articulação do aumento da produtividade do trabalho com a satisfação de necessidades humanas racionais (e não artificiais e alienadas) e o desenvolvimento das capacidades e da personalidade autônoma dos indivíduos. Ele afirma em uma bela passagem dos *Grundrisse*: “Os indivíduos universalmente desenvolvidos cujas relações sociais, enquanto relações que lhes são próprias e comuns, são submetidas ao seu próprio controle comunitário, não são um produto da natureza, mas sim da história” [Id: 79; trad., v. I: 89-90]. Marx se coloca do ponto de vista da superação das contradições antagônicas que ob-

serva. A ação humana sempre tem um objetivo, por isto é objetivamente possível o ser humano introduzir na história um projeto emancipador – mediante a prática revolucionária que viabilize a construção de relações sociais adequadas à nossa natureza histórica de seres dotados de consciência e intencionalidade. A libertação dos sentidos, capacidades e poderes humanos da alienação é possível, mas exige a superação do capital. Para tanto não basta a “liquidação do Estado burguês”, a “expropriação dos expropriadores”, a “quebra da hegemonia burguesa sobre a cultura”; nem mesmo a criação de uma efetiva democracia socialista é, por si, suficiente. Estas transformações radicais são necessárias, mas insuficientes: são pré-requisitos políticos e culturais de uma emancipação que passa pela criação de novas relações sociais efetivamente socialistas. Em contraposição ao que Marx chama ironicamente de “pré-história da sociedade humana” (caracterizada pela sujeição dos homens às relações de produção alienadas) com a construção do socialismo teremos o início da “verdadeira história” da “sociedade humana”; em que os homens se tornam pela primeira vez efetivamente em controladores racionais da natureza porque e na mediada em que se fazem controladores racionais de sua própria organização social. Marx e Engels destacam o modo qualitativamente novo que a expansão das forças produtivas assumirá depois do revolucionamento socialista da sociedade: sem esta revolução a sociedade permanecerá exposta a irrupção copiosa, mas desordenada, irracional e até autodestrutiva das forças produtivas sob o domínio do capital. Eles comparam a sociedade burguesa ao “aprendiz de feiticeiro”; pois o próprio incremento da ciência aplicada à produção e o progresso tecnológico, quando submetidos às leis cegas do domínio do capital, desencadeiam forças exorbitantes e incontroláveis, que submetem o ser humano ao domínio das coisas. Enquanto o controle sobre a natureza não for regulado por uma “associação de produtores livres” através de um planejamento socialista, as forças alienadas que nós produzimos atuarão apesar de nós, contra nós e nos dominarão. O “homem socializado” deve “regular racionalmente seu metabolismo com a natureza, trazendo-o para o seu controle comunitário”, sem desperdiçar forças e de um modo adequado ao nosso caráter histórico-social, de seres dotados de

consciência e intencionalidade, que desenvolvem necessidades sociais humanizadas e capacidades para satisfazê-las [Cf. Das Kapital, Dritter Band, MEW 25, S. 828; trad. III/2, p. 273]. O planejamento democraticamente centralizado, articulando com a autogestão dos trabalhadores desde a base até os níveis mais altos, efetivará o controle socialista (coletivo, democrático, igualitário, racional, lúcido e livre) sobre a produção da riqueza, sobre as relações sociais de produção e sobre a reprodução social como totalidade. É certo que não é possível superar a alienação *de uma só vez*. A própria categoria dialética *superação* (*Aufhebung*) implica não uma supressão total (e muito menos definitiva ou permanente) de qualquer forma de alienação, mas uma desalienação progressiva com a “preservação” de alguns dos seus “momentos”. A questão é que com o capitalismo não só são reproduzidas as contradições alienadas; ocorre uma agudização cada vez mais perigosa destas contradições e antagonismos incontroláveis sob as condições de dominação do capital. Mantida esta dominação ocorre uma *maximização da tendência à alienação*, a tal ponto que ameaça a própria sobrevivência da humanidade. A concepção de Marx da superação socialista da alienação implica não só uma inversão da tendência – transformando a tendência ameaçadoramente crescente da alienação em uma tendência decrescente – como uma sucessão de conquistas sociais (das quais a seguinte é qualitativamente menos impregnada de alienação que a precedente), que permitirá atividades humanas com um caráter substancialmente diferente, autorrealizadoras. Marx não inventa utopias. Há o problema complexo das fases históricas intermediárias ou “momentos de transição” para chegar ao socialismo. Problema sobre o qual se debruçou Marx e outros autores clássicos do marxismo. Marx estabelece uma diferenciação essencial entre a fase de transição entre o capitalismo e o socialismo e a transição do socialismo para o comunismo. Para uma discussão mais profunda do assunto seria necessário, inclusive, nos alongarmos em uma clarificação teórica da reelaboração crítico-ontológica (histórico-materialista) realizada por Marx de categorias da lógica dialética hegeliana como “mediação”, “negação”, “negação da negação”, etc. Não é o caso aqui de entrar neste debate. É importante dizer apenas que a negação da “po-

sitividade” dos momentos constitutivos do capitalismo se insere numa superação/preservação, em que alguns aspectos do capitalismo reaparecem no “socialismo de transição”, mas reaparecem transformados, em um nível qualitativamente diferente e sócio-historicamente mais elevado. A positividade, segundo Marx, nunca pode ser um complexo direto, não problemático, não mediado. Nem pode a mera negação de uma negatividade determinada produzir uma positividade autossustentável. Diga-se, de passagem que é importante diferenciar algo “sustentável” (que pode ser sustentado por algum tempo) de uma sociedade historicamente “sustentável por si mesma” (ou autossustentável), que se refere a ter em conta os interesses das gerações presentes e futuras. A nova formação econômico-social depende da formação prévia, pela razão de que qualquer negação particular é necessariamente dependente do objeto de sua negação. Assim o resultado positivo do programa comunista deve ser constituído através de sucessivas fases de transição e desenvolvimento. No “socialismo de transição”, que Marx chamou de “fase inferior” do socialismo, ainda será necessário um Estado (um poder político de classe) e uma estrutura jurídica (que impõe regras e normas, codificadas em uma legislação, através de sanções e punições). No segundo grande período histórico da transição, “o socialismo se desenvolve sobre as bases que lhes são próprias” para uma “fase superior”, que Marx chama de *comunismo* propriamente dito. *Comunismo*, no sentido da categoria constituída pelas determinações descobertas e propostas por Marx e não na conotação associada a países governados por partidos comunistas; sociedades que, nos melhores casos, viveram ou vivem uma difícil e inacabada transição do capitalismo para o socialismo, enfrentando o cerco imperialista e toda uma série de dificuldades e, inclusive, bloqueios internos. De qualquer modo, a existência do Estado e de leis continuará sendo uma necessidade durante todo o longo período de transição socialista. A existência da legislação é um desafio constante à moral para que se liberte de sua própria impotência. Se todos pagassem alegremente seus impostos não haveria necessidade de leis contra a sonegação. A legalidade, por outro lado, deve estar ligada ao desenvolvimento da moralidade democrática socialista; sem o que seria destituída de conteúdo humani-

zador e se reduziria, ao menos potencialmente, a um instrumento fácil das mais arbitrárias determinações. Com o avanço da transição socialista será possível um afinar progressivo do Estado, rumo à extinção do elemento coercitivo de dominação de classe das instituições, um recuo da legalidade externa com um correspondente avanço da auto-determinação interna (ou moral propriamente dita). As potencialidades das instituições legais, *já na transição do capitalismo para o socialismo*, devem ser constantemente aperfeiçoadas; mediante uma crescente humanização das leis, ligada ao desenvolvimento de formas de **democracia direta**. No início desta transição, que abre caminho para o socialismo, há sempre uma situação de emergência a enfrentar (uma situação decorrente da própria crise total na formação social capitalista que possibilitou a vitória da revolução). É claro que há então tarefas emergenciais e inadiáveis; como a rápida eliminação da fome, da miséria e do desemprego; a solução dos problemas de habitação, saneamento, educação e saúde pública, defesa da revolução diante dos ataques da contrarrevolução, etc. No entanto, desde o início da transição socialista é importante buscar formas de autogestão, que permitam a todos os trabalhadores desenvolver um sentimento verdadeiro de pertencimento ao processo revolucionário; que promova condições para que todas as pessoas do povo possam desenvolver todas as suas capacidades criativas, através da participação ativa no controle democrático das instituições sociais, sobretudo na tomada de decisões que as afetam, desde processos cotidianos, nos seus lugares de trabalho e nas suas comunidades até ao nível nacional. É claro, que será necessário criar instituições internacionais adequadas, na medida em que o processo vá abarcando novas nações, etc.. Tudo isto deve estar ligado à política revolucionária, a um desenvolvimento qualitativo das capacidades humanas, a uma abrangente autoeducação voltada para tornar todos os seres humanos dirigentes, ao desenvolvimento de uma ética humanista concreta. Só assim a sociedade poderá ir construindo as premissas para aquela fase mais avançada, criando as condições de plena vigência da ética socialista em que “cada um poderá contribuir de acordo com suas capacidades”, como Marx afirma na *Crítica ao Programa de Gotha* [MEW Bd. 19, S. 20; trad. OEIII v. 2, p. 215].

Com o desenvolvimento socialista do planejamento democrático da produção dos bens necessários através da avaliação dos seus dos valores de uso, combinada com uma igualdade substantiva “a cada um de acordo com as suas necessidades” [Ibid.] – os “produtores associados” poderão identificar-se sem reservas com os objetivos e as exigências operantes, humanamente recompensadoras, da reprodução de suas condições materiais de existência. Deve-se sublinhar que é uma contrafação, totalmente estranha ao pensamento de Marx, a interpretação evolucionista que predominou na velha social democracia da II Internacional (compartilhada por Bernstein e Kautsky), segundo a qual o mero desenvolvimento econômico e o aperfeiçoamento das instituições burguesas levariam ao socialismo. Trata-se de uma visão conformista de que o progresso técnico era por si só o “caimento da correnteza favorável” que permitiria ao proletariado navegar para o socialismo. Infelizmente apesar dos esforços de Lênin para promover um verdadeiro renascimento das concepções teóricas de Marx, da validade metodológica universal do enfoque dialético-materialista e do marxismo em sua totalidade ressurgiu com muita força no movimento proletário organizado do século XX tendências “vulgares” em múltiplas versões que realizaram uma devastação na teoria, tendências ideológicas e político-organizativas que expressam todo um dogmatismo mecanicista combinado com variadas versões de e taticismo imediatista e oportunismo manipulatório. Marx e Engels reconheciam aspectos civilizadores e progressistas no capitalismo, destacando o papel da luta de classes a partir do polo proletário para levar a burguesia a intensificar o desenvolvimento das forças produtivas, buscar novas formas e meios de economizar trabalho, possibilitar o aparecimento de novas necessidades e uma amplitude de horizonte que, inclusive, permite discernir a profundidade da miséria e da alienação que o próprio capitalismo produz. Penso que já ficou claro, porém, que para eles a alienação ligada à contradição entre valor de uso e valor penetra em todas estas realizações e que a forma especificamente capitalista deste desenvolvimento multiplica o potencial desumano e destrutivo da tecnologia. O desenvolvimento econômico objetivo alcançado pode levar ao nível mais alto de humanidade ou ao máximo de desumanidade, o

desfecho depende da luta de classes, da capacidade de luta organizada e racional dos seres humanos. Marx e Engels acreditavam no ser humano, na luta contra a opressão, na ciência, na razão e na verdade; mas tudo isto ligado à luta de sujeitos humanos concretos, em particular o proletariado como único sujeito capaz de instituir um modo viável de controle da produção e reprodução social alternativo ao capitalismo; não frações particulares do proletariado, mas “a totalidade da classe trabalhadora”, como antagonista irreconciliável do capital. Para eles, como diz Brecht na sua peça sobre a Vida de Galileu, “a vitória da razão só pode ser a vitória dos homens racionais” [BRECHT TC 6: 121].<sup>23</sup> Deve-se ressaltar que a preocupação de Marx com as classes sociais em geral e com o proletariado em particular, está sempre ligada à sua preocupação com o programa de “emancipação humana universal”, já explicitado publicamente na década de 1840. Che Guevara faz uma crítica brilhante à infecção positivista, mecanicista e anti-humanista do marxismo. Ele escreve em 1964 que o fato de “em *O Capital* Marx se apresentar como economista científico que analisa minuciosamente o caráter transitório das épocas sociais e sua identificação com as relações de produção”, o “peso deste monumento da inteligência humana” frequentemente “nos faz esquecer o caráter humanista (no melhor sentido da palavra) de suas preocupações”. Che diz que a objetividade da dinâmica das relações de produção “e sua consequência, a luta de classes, oculta em certa medida o fato objetivo de que são os homens que se movem no ambiente histórico”. Ele escreve que “agora nos interessa o homem” e cita em seguida uma passagem dos *Manuscritos de 1844* de Marx “que, por sua juventude, não tem por isso menos valor como expressão do seu pensamento filosófico”. Para Guevara “o homem é o ator consciente da história; sem esta consciência, englobada em seu ser social, não pode haver comunismo”. O Che acrescenta ainda que “Marx identifica a ideia de valor com trabalho abstrato” (como *trabalho qualitativamente alienado* e não só quantitativamente como “medida” do valor das mercadorias, o que certamente

<sup>23</sup> [BRECHT TC12] BRECHT, Bertolt – Teatro Completo, 12 v., trad. de F. Peixoto et al., Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987. As Obras citadas aqui são: Id. “Vida de Galileu” [esc. em 1938-1939], trad. de Roberto Schwarz, v. 6; Id. “Um Homem é um Homem” [esc. 1924-1925, primeira encenação Darmstadt 1926], trad. de F. Peixoto et. al., v. 2.

não pode ser desconsiderado, durante a transição, para a avaliação das relações entre necessidades-procura e produção-oferta). Che deixa claro que, se na transição do capitalismo para o socialismo ainda rege a lei do valor, é necessário introduzir “medidas práticas” no “sistema orçamentário” de planejamento: experimentar e corrigir através de “tentativas sucessivas”, realizar efetivos avanços na participação e controle democrático dos trabalhadores, na autogestão, para diminuir o caráter alienado das instituições e relações sociais, buscando avançar para restringir o peso da lei do valor, que deve ser superada em uma sociedade socialista mais avançada.<sup>24</sup> Quero destacar que Marx e Engels, desde seus trabalhos juvenis até a velhice, sempre sublinharam os efeitos destrutivos devastadores da expansão da produção capitalista sobre a natureza. Eles teorizaram sobre a gênese e superação da alienação e a “falha metabólica” na relação do homem com a natureza. No cap. XIII do Livro I d’*O Capital*, Marx diz que “todo avanço da agricultura capitalista é uma avanço da arte de roubar o trabalhador e também o solo” e leva em longo prazo à “ruína das fontes permanentes de fertilidade” do solo. E no Livro III ele refere-se explicitamente à obrigação dos seres humanos de garantir as condições ecológicas da vida e “legá-la melhorada às gerações seguintes” [MEW Bd. 23: 529-530, trad. I/II:102; Bd. 25: 784, trad. III/II: 239]. Bellamy Foster, que virá fazer uma palestra no EBEM, escreveu um livro excelente sobre *A Ecologia de Marx*<sup>25</sup>. É claro que hoje as contradições entre o crescimento a todo custo da produção subordinada ao capital e a concomitante destruição ambiental adquiriram dimensões colossais e muito mais agudas do que no tempo de Marx. Agrava-se a contradição entre produção capitalista destrutiva e desperdício dos recursos naturais (com a “taxa decrescente de utilização” dos bens de subsistência e produção) e do trabalho humano (com o desemprego estrutural crônico tornando “supérfluas”, em proporções crescentes, milhões de pessoas). Mézáros mostra no seu livro *Para Além do Capital* – principal-

<sup>24</sup> CHE GUEVARA, Ernesto – “Sobre el Sistema Presupostario de Financiamiento” [or.: Revista Nuestra Industria 5, febrero 1964], In: Obras 1857-1967, Casa de las Américas, La Habana, 1970, v. 2, p. 252 e ss.

<sup>25</sup> FOSTER, John Bellamy – Marx’s Ecology: Materialism and Nature, Monthly Review Press, New York, 2000; trad. M<sup>a</sup> T. Machado, Civilização Brasileira, RJ, 2005.



mente no capítulo que tem o sugestivo título “A Ativação dos Limites Absolutos do Capital” – que a crise ecológica é parte integrante da crise estrutural do capital, manifesta desde o início da década de ‘70. Diferente das crises conjunturais “normais” do capitalismo (em que as flutuações cíclicas eram marcadas por depressões seguidas de vigorosas retomadas do avanço econômico), a crise estrutural (sem eliminar os ciclos) caracteriza-se pela ativação de um conjunto de contradições e limites que não podem ser superados pelo próprio sistema<sup>26</sup>. O desafio histórico da reestruturação e reorientação do movimento socialista não pode então ser posta de modo complacente como “uma questão para o futuro”: ela é uma necessidade objetiva da nossa época histórica. A transição ao socialismo precisa incluir não só um planejamento democrático em que o povo decida (de modo cada vez mais efetivo) as prioridades de investimento para atender suas necessidades reais – e não as leis de mercado ou uma burocracia – como também uma política ecológica socialista, que leve em conta a temporalidade longa dos ciclos naturais, revertendo a destruição e poluição do meio ambiente, com a revitalização das áreas desertificadas, etc. Deve-se ressaltar também, a este propósito, que a soberania da “associação dos produtores livremente associados” não é só um problema de vontade e de poder, mas também inseparavelmente de conhecimento; daí a necessidade de desenvolvimento da ciência, da educação e da teoria da transição socialista. É necessário encontrar os meios para retomar rapidamente a mobilização dos trabalhadores e das massas populares; para barrar a ofensiva do capital e lutar para impor aos de cima a melhoria das condições de vida e a ampliação dos direitos e garantias sociais. É necessário unir as forças políticas que lutam contra o bloco de poder dominante, uma unidade com elementos programáticos sólidos. Isto não só para melhorar as condições de resistência, mas para criar as necessárias condições políticas para uma ofensiva das forças contrárias ao domínio do grande capital e do imperialismo. É necessário retomar a dimensão estratégica da luta do proletariado que é a luta pelo socialismo. Aí não basta a vontade contida no socialismo utópico: é necessá-

---

<sup>26</sup> MÉSZÁROS, István *Beyond Capital*, Merlin Press, London, 1995; trad. bras. de P. Castanheira e S. Lessa, Boitempo, SP, 2002.

rio aprofundar a superação realizada pelo socialismo científico. Isto passa pelo aprofundamento da reflexão teórica marxista sobre as contradições internas do capitalismo da nossa época e as possibilidades de superá-lo revolucionariamente, passa pelo desenvolvimento da teoria da transição para o socialismo. É necessário analisar as novas contradições de classe; os movimentos realizados pelas classes dominantes, pelos blocos dirigidos pelo capital financeiro e também descobrir os requisitos políticos da formação do novo bloco histórico das forças sociais revolucionárias. Tudo isto passa pela questão da construção de **partidos proletários revolucionários de novo tipo**; com quadros marxistas bem formados e inserção nas lutas de massa, capacitados para enfrentar os terríveis perigos e imensas dificuldades postas pela crise estrutural do capital e para viabilizar a transformação das potencialidades emancipatórias que surgem em força politicamente organizada. Hoje a reificação das relações sociais e o fetichismo do capital chegou ao seu extremo. A personificação das relações reificadas está no dia a dia da mídia: *Herr Markt* acordou nervoso exigindo o “corte de despesas estatais”, novas privatizações e a eliminação de direitos e empregos dos trabalhadores; *Mister Globalization* (um cara muito autoritário) e *Madame Mondialisation* (que é uma *prima dona* muito afetada) não admitem nenhuma política nacional independente voltada para a elevação do nível de vida das massas. É claro que estes senhores e madames não existem como sujeitos reais; não existe um Sr. Mercado operando independentemente dos seres sociais concretos, como um supersujeito dotado de “mão invisível” e outros superpoderes “providenciais”. As forças sociais dominantes reais, como manifestações efetivas das relações de produção características do capitalismo monopolista da nossa época, são as empresas monopolistas, as corporações transnacionais, enfim o conjunto do capital financeiro que está na base do imperialismo (com seus complexos institucionais de variados tipos, inclusive organizadas em Estados imperialistas, presentes nos blocos de poder constitutivos de Estados dependentes e em órgãos internacionais). No entanto, estas não são forças “naturais” e muito menos “divinas”, não operam independentemente do social, isto é, das forças humanas que os controlam (de modo ultraegoísta e alie-

nado, porque personificam o domínio capital). O que existe na atualidade é o capitalismo monopolista; onde a “economia de mercado pura” está longe de existir. O capitalismo de hoje necessita de uma “intervenção estatal” cada vez maior na economia. O que as elites do grande capital exigem é a diminuição dos gastos sociais e em infraestrutura, deslocando-os para aumentar gastos de apoio à centralização de capital (que nunca foram tão gigantescos): gastos militares, pagamento das dívidas públicas, subsídios às grandes empresas privadas, suporte aos bancos e corporações falidas (ou ameaçadas de falência), etc.. Existe o imperialismo, cujo poder eu seria o último a negar; mas que não é um “imperialismo mundial” homogêneo e sim marcado por contradições interimperialistas (e entre os Estados imperialistas), por antagonismos com os interesses de múltiplas forças sociais no interior de cada Estado nacional em todo o mundo e, sobretudo, por um antagonismo com os trabalhadores e massas populares de todos os países. Os imperialismos não são invencíveis, podem ser enfrentados e derrotados. **A escolha entre políticas econômicas é uma opção.** A questão chave, enquanto os recursos econômicos forem relativamente escassos, é a determinação da prioridade para o uso destes recursos. É necessário formular uma estratégia alternativa, mostrar a sua necessidade como ferramenta para organizar um novo bloco histórico; que organizado a partir da base produtiva e da sociedade civil, leve ao poder os trabalhadores e as forças sociais e políticas revolucionárias. Trata-se de formar um bloco expansivo das forças sociais que pretendam que a solidariedade, a cooperação e o humanismo concreto prevaleçam (por meio de um poder revolucionário profundamente democrático) sobre o egoísmo míope e a irresponsabilidade das personificações do capital. Cresce muito a importância da fundamentação teórica da política das organizações socialistas; pois a formação de uma minoria organizada com sólida consciência socialista é o pressuposto de um movimento de massa revolucionário onde se desenvolva uma consciência de massa socialista. Nada disto pode ser improvisado, tem que ser criado com a responsabilidade e a paciência histórica de quem pretende chegar longe. A superação do capitalismo e principalmente a construção do socialismo será certamente um processo muito difícil.

Os perigos decorrentes da lentidão do avanço neste rumo estão em relação direta com a lentidão da capacidade do movimento revolucionário proletariado e popular em se reestruturar.

*Muitos Autores ligados ao neopositivismo, ao neoliberalismo e ao pós-modernismo produziram toda uma literatura sobre o caráter “inútil” e “metafísico” do método dialético de Marx, desqualificando sua teoria como coisa que não tem aplicabilidade alguma. Karl Popper, por exemplo, nega a natureza científica da exposição de Marx em O Capital sobre as leis do capitalismo; chamando-as de “profecias incondicionais”, que não poderiam ser “refutadas” experimentalmente como as hipóteses da “ciência positiva”. Então, podemos retomar, por outro ângulo e de modo complementar, o problema da pergunta anterior (que se confrontava com a perspectiva utópica). Diante da crítica destas correntes: como se coloca o estatuto de cientificidade das teorias de Marx?*

Para responder a esta pergunta é necessário reconduzir o contraste entre o pensamento de Marx e as tendências citadas (neopositivismo, neoliberalismo, pós-modernismo) à sua base real; de modo a compreender o movimento dialético das ideias como uma gênese concreta. Já na sua época Marx analisou a dissolução da economia política clássica (como seu historiador e crítico) após as revoluções europeias de 1848: com a consolidação do poder burguês nos principais países ocidentais, soou o sino fúnebre da “economia científica burguesa” e têm início a decadência ideológica da burguesia. No *Posfácio de O Capital* de 1873, Marx denuncia que no lugar da análise científica objetiva dos clássicos (Smith e Ricardo como seus maiores representantes) passam a predominar as más intenções apologéticas dos espadachins intelectuais “mercenários” e dos “sicofantas”, que não querem mais saber se um conhecimento é ou não verdadeiro, mas sim se é útil ou prejudicial para o capital. Esta virada na história do capitalismo bloqueou o desenvolvimento científico com amplos horizontes da “economia burguesa”, mas não a sua “crítica” científica; e “na medida em que esta crítica representa uma classe”, ela só pode representar “a classe cuja missão histórica é a derrubada do modo de produção capitalista e a

abolição final das classes, o proletariado” [DKI, SS. 19-23; trad. pp. 16-18]. A categoria *decadência ideológica* expressa o contexto em que a burguesia passa a deprimir sua revolução para organizar sua dominação diante da pressão proletária. Falar em “decadência ideológica” não implica em reação generalizada e incapacidade de promover reformas após a virada histórica de 1848; nem em negar a capacidade dos intelectuais burgueses continuarem a produzir conhecimentos válidos; e, muito menos, desconsidera a necessidade para o marxismo de realizar um constante confronto crítico compreensivo e uma interlocução com os “adversários” teóricos e com as ideologias mais sofisticadas das classes dominantes. Como Marx indica no *18 Brumário*: o caráter decadente da grande virada política e ideológica de ‘48 tem suas raízes em uma transformação na totalidade social: quando a revolução troca de mãos a burguesia adquire uma clara noção de que “todas as armas que forjara contra o feudalismo” e “todos os meios de cultura que criara” se voltam contra ela [Cf. MEW Bd. 8, S. 153; MEOEIII, v. I, p. 237]. A herança do iluminismo crítico e democrático-revolucionário é substituída pela marcha triunfal do positivismo conservador. A miséria da razão positivista é complementada pelo irracionalismo filosófico, inicialmente funcional à reação aristocrática, que aos poucos vai se aburguesado. É certo que a herança crítico-revolucionária do iluminismo teve vários continuadores na esquerda do século XIX; entre humanistas radicais e democratas revolucionários (de Feuerbach à Chernishevski e José Martí), socialistas utópicos (como Owen, Saint-Simon e Fourier) e comunistas idealistas (como Moses Hess) ou marcados por um elitismo golpista neojacobino-carbonário (como Blanqui). O resgate crítico realmente superador desta herança (que a recolhe, suprime seus aspectos falsos e anacrônicos e a eleva a nível superior) se dá, na teoria e na prática, com Marx e Engels; formuladores do materialismo dialético, teóricos e dirigentes do comunismo proletário revolucionário. Voltando à questão da decadência ideológica da burguesia, quero frisar o caráter complementar entre o positivismo e o irracionalismo. Este sempre se ligou aos problemas que derivam dos limites do pensamento puramente intelectual, que recusa a razão dialética. As categorias de *razão objetiva* e *totalidade ontológica contraditória* são abandonadas, junto com a fuga do mate-

rialismo e da dialética espontânea dos representantes do período ascendente “heroico” da evolução da burguesia. São substituídos pela noção de todo formal-subjetivo (esvaziado de movimento e de superação histórica), fragmentado em racionalizações setoriais (particularistas); arando o terreno para as sementes da “destruição da razão”, que crescem no período monopolista-imperialista e vão desabrochar em ideologias fascistas no entre guerras. O pensamento já não é fecundado pelas contradições da evolução social; torna-se resignado ou desesperado, radicalizando uma impostação antiontológica. O positivismo (como qualquer pensamento metafísico-intelectivo) é incapaz de apañhar conceitualmente a unidade dialética entre opostos; ele fica preso à separação rígida (artificial e antidialética) entre filosofia e ciência, análise e síntese, indução e dedução, fatos e valores, “estrutura” e “processo”, “sistema” e “ação”, necessidade e liberdade, meios e fins, teoria e prática. Com a ascensão do neopositivismo no século XX qualquer colocação ontológica passa a ser sumariamente desqualificada como “não científica”. Ele leva ao extremo a velha tendência epistemologista de descartar a validade de qualquer conhecimento ontológico; que remete à inquisição e ao processo do Cardeal Belarmino contra o caráter racionalista ontológico da ciência de Galileu. Lênin em 1908 no seu *Materialismo e Empiriocriticismo* [LOC55, vol. 18] já apontava pioneiramente o caráter reacionário do neopositivismo nascente – de Mach, Avenarius e Poincaré – que se apossa da herança do idealismo subjetivo no combate a “presunção materialista” de explicar o mundo por si mesmo; erigindo em seu lugar a “construção do mundo” como produto da subjetividade cognoscente, enquanto a realidade em si permaneceria um fantasma inalcançável, um além de todo conhecimento. A existência das coisas fora de nós seria admitida somente pela fê, como no bispo Berkeley. Lukács no seu livro *A Destruição da Razão* critica a radicalização da fragmentação das ciências sociais positivistas, o corte entre as relações sociais e econômicas. A sociologia positivista prescinde da análise econômica, que é remetida a outra ciência especializada, a economia (não mais economia política); ambas formalizam ao extremo seu objeto e se desligam da história [Cf. GLW Bd. 9 Sechster Kapitel]. A chamada ciência política positivista aborda a sociedade como um problema de “engenharia social por

partes”, ignorando as contradições sociais e os problemas mais abrangentes. Depois cada gavetinha em que o positivismo vai arquivar seus “dados” passa a ter sua ciência especializada, instaurada por uma definição epistemológica de seu “objeto”, depurado de contradições, num agnosticismo que oculta os nexos essenciais do real. O neopositivismo é tão extremista na sua pretensão de excluir do campo do conhecimento toda visão de mundo, toda ontologia, que cria um pretense “campo epistemológico neutro”, nem materialista nem idealista, mas o “constructo” de um “campo científico puro”, através da matematização generalizada e da regulamentação linguística da ciência. Tal visão se expande para uma semioloziação generalizada, com a eliminação da própria distinção entre signo e realidade, o signo passa a ser visto como o único real. Estou escrevendo um ensaio sobre *Marxismo e Neopositivismo* e posso afirmar que a leitura atenta dos escritos representativos desta tradição – programa nada agradável – revela um estreitamento da concepção de “prática” em que a questão da verdade é deixada de lado. Enquanto o pensamento dialético-materialista busca integrar os resultados da práxis, corretamente generalizados, na totalidade do saber até então obtido, para a correção e ampliação veraz da concepção humana do mundo; o neopositivismo proclama a superioridade por princípio da manipulação sobre toda tentativa de conhecer a realidade concreta. As leis científicas não são consideradas nem como relações reais e nem mesmo como deriváveis da experiência, mas como simples *convencões* para a sistematização dos dados empíricos. Em um ensaio que pode ser considerado o manifesto do neopositivismo do Círculo de Viena, [Moritz] Schillick escreve que é ilusória a pretensão de conhecer o conteúdo dos fenômenos: “todo conhecimento só é tal em virtude da sua forma, só ela é importante”, resta a reflexão sobre “toda a linguagem possível”<sup>27</sup>. Quando [Rudolf] Carnap aborda a “questão da unidade das ciências” a concebe como “um problema de lógica e não de ontologia”. Seria uma questão limitada à “afinidade lógica entre as terminologias” dos “diversos ramos da ciência”; e por isto ele acredita que “a psicologia e a ciência social” podem

<sup>27</sup>SCHILICK, Moritz – “El Viraje de la Filosofía” [Wien, 1930], In: Ayer, A. J. (comp.) – *El Positivismo Lógico* [Chicago 1959], trad. L. Aldama et al., Fondo de Cultura Económica, México, 1983 (3ª ed., 1ª 1965).

no futuro ser “derivadas da física e da biologia”<sup>28</sup>. A questão da superação das fronteiras artificiais entre as ciências acadêmicas, iluminando mais e mais as ricas ligações entre os complexos reais, é uma necessidade real. No entanto, o novo tipo de universalidade da ciência deve levar em conta as diferenças qualitativas reais no interior da realidade existente em si. Deve levar em conta a identidade de identidade e não identidade que caracteriza o ser inorgânico e o ser orgânico; pois as legalidades dos seres vivos surgiram de um salto ontológico-histórico e não podem ser reduzidas às causalidades físico-químicas; a reprodução com nascimento e morte que caracteriza os seres orgânicos singulares, por exemplo, não existe na esfera do inorgânico. Deve ter presente de modo muito nítido, como uma premissa ontológica real, a unidade de identidade e diferença entre as esferas do ser da natureza extra-humana e o ser social: a objetividade e legalidade das relações sociais são **postas** por uma dialética de teleologia e causalidade e não fruto de uma mera interação entre cadeias causais. Uma clara visão crítico-ontológica dos complexos estudados ofereceria uma bússola segura, permitindo um retorno à realidade existente em si (fora da consciência) para a descoberta das interações reais (indiferentemente de como os complexos de fenômenos são classificados pela divisão de trabalho acadêmica). Carnap age como sumo-sacerdote da homogeneização logicista (reduzivamente “naturalista”) do mundo, visando à manipulação de todo “objeto de conhecimento” (independentemente de como os próprios seres reais se constituem). Ele é representativo da confiança do “gerente” empenhado em manipular no futuro “todo o mercado”, hoje apenas parcialmente manipulado. O baixo clero é formado por “técnicos” superespecializados e cegos para o contexto global. O resultado é o mesmo: o inteiro “sistema do saber” é rebaixado a instrumento de manipulação geral dos “dados” utilizáveis na práxis imediata. O que os neopositivistas chamam de razão analítica é um pensamento limitado ao intelecto formal (ao “intelecto metafísico” no sentido criticado e superado por Hegel, Marx e Engels). Não é *razão* no sentido dialético objetivo. Esta “racionalidade” subjetivista não se preocupa com qualquer problema da realidade existente em-si, de algo

<sup>28</sup> CARNAP, Rudolf – “Logical Foundations of the Science”, In: International Encyclopedia of Unified Science, Chicago, 1955, p. 49 e 59.



objetivamente racional: visa só o que é instrumental para os objetivos manipulatórios. O neopositivismo reforça a manipulação formalista, fornecendo-lhe uma fundamentação filosófica. Liga-se à crença da onipotência da técnica, que é uma forma específica de ideologia burguesa do capitalismo monopolista. É um método estreitamente ligado à burocratização da práxis: trata tudo segundo regras abstratas e parciais formalistas, aceitando os fins imediatistas, sem os submeter a uma justificação racional. O funcionamento da ciência positivista apesar da idealização de seu caráter “autônomo” e pretensamente neutro passa a se subordinar como simples meio para fins externos alienados; com seu desenvolvimento fragmentado e compartimentalizado ela não pode realizar uma reflexão racional totalizante sobre finalidades gerais, que tem que ser impostas de fora. Depois da segunda guerra mundial tal concepção torna-se instrumental para a transformação da ciência em geral em “ciência aplicada” do complexo militar-industrial. As formulações das elites (políticas, militares e econômicas) do capital monopolista atual são guiadas pelo método de pensamento neopositivista; e é daí que deriva a aparente “onipotência” manipulatória deste método. O confronto com a realidade já começa a evidenciar a real impotência e a miséria da “razão neopositivista”: surge uma crise aberta, que provocará grandes abalos, não só econômicos e políticos, mas também culturais. Aqueles germes (“transgênicos”) que associam a racionalidade tecnocrática com o irracionalismo vão frutificar nas ideologias da direita radical atual, como o chamado “neoliberalismo” (na realidade uma ideologia pseudoliberal, neoconservadora e proto-fascista). Uso esta palavra entre aspas, porque ela é mistificadora, ainda que reflita um problema real que deve ser compreendido em seu contexto adequado. Os “neoliberais” promovem pela enésima vez o “enterro do marxismo”, o que se tornou uma indústria fúnebre bastante lucrativa. O fantasma do falso morto continua a assustar os que vivem da exploração capitalista, enquanto as práticas liberais de fato morreram. Até mesmo um economista burguês como Keynes escreve “*The End of Laissez-Faire*”<sup>29</sup>, reconhecendo a seu modo o desapareci-

---

<sup>29</sup> KEYNES, John M. – “The End of Laissez-Faire” [1926], In *Essays in Persuasion*, W. W. Norton & Co., London, 1963 (1ª pub. 1932).

mento do liberalismo junto com o capitalismo concorrencial, na fase particular do capitalismo que Lênin caracterizou como imperialismo, ou fase monopolista do capitalismo [LOC55 27: 313-449, esp. cap. VII]. A retórica neoliberal “demoniza o Estado”, mas o que ocorre na realidade (na política orientada pelo “fundamentalismo de mercado” dos teólogos neoliberais) é um reforço da intervenção estatal a serviço dos monopólios capitalistas. Há um Estado máximo para o capital e mínimo para os trabalhadores; ou melhor, há uma ofensiva para eliminar garantias sociais, direitos democráticos e serviços públicos conquistados pelo movimento proletário e popular; combinada com o aumento da intervenção do Estado em prol dos interesses monopolistas e imperialistas: apoio à acumulação e centralização de capital; transferência da poupança nacional para o capital financeiro (medida – sempre temporária de estabilização); privatizações e desnacionalizações nos países dependentes, enquanto se protege os mercados e se consolida as tecnoestruturas da oligarquia financeira nos países imperialistas; “desregulamentação” do mercado financeiro e de controles públicos sobre o grande capital enquanto se reforça a proteção legal das *patentes*, “regulação” (econômica, política, diplomática) e cobertura militar dos interesses monopolistas-imperialistas. As abstratas reflexões lógicas dos neopositivistas oferecem um fundamento (pretensamente anti-ideológico) para ideologias da direita radical, baseadas em rasteiras visões naturalista e a-históricas do homem (individualista-possessivo, atomizado, competitivo e calculista) e da sociedade (como agregado contingente, baseado na “natural” e “imutável” desigualdade entre os homens, meio para o indivíduo realizar seu interesse meramente privado, o que é idealizado como sendo a expressão da “liberdade”, definida em função do mercado). A visão deformada do sujeito cognoscente do neopositivismo e o anti-humanismo de Nietzsche e Heidegger estão na base do novo conservadorismo pós-moderno (cuja retórica por vezes rebelde confunde os incautos). Assim como os neopositivistas, os pós-modernos desconsideram totalmente a riqueza categorial legada pela filosofia clássica (riqueza que decerto requer um tratamento crítico) e degradam a estrutura categorial do real a um “pseudoproblema”. Em uma perspectiva crítico-materialista deve-se distinguir sempre entre a estrutura categorial do real existente em si e

o seu reflexo teórico (uma reconstrução ideal, racionalmente conduzida). As categorias de nosso pensamento têm por base a relação sensível do homem com a realidade; mas o conhecimento aprofundado é mediado por categorias anteriormente elaboradas. Um dos grandes avanços da dialética hegeliana na superação das antinomias da metafísica (empirista ou racionalista) e do formalismo kantiano é a clareza de que a prática do sujeito é constitutiva do conceito objetivo, por ser uma relação com o mundo objetivo. Hegel tem razão quando diz (nas suas *Lições sobre Filosofia da História*) que “o historiador que pretende manter-se numa atitude receptiva, entregando-se aos meros dados, não é na realidade passivo no seu pensar; traz consigo suas categorias e vê através delas o que existe”, pois “o verdadeiro não se encontra na superfície visível” e a razão “deve empregar a reflexão”<sup>30</sup>. O próprio Lênin aprova as formulações de Hegel sobre o papel mediador da práxis como “um silogismo lógico”, invertendo-as numa perspectiva ontológico-materialista: “a prática do homem, repetindo-se bilhões de vezes, se consolida na consciência do homem por meio das figuras da lógica”; somente mediante esta repetição bilhões de vezes “estas figuras” puderam obter a “estabilidade de axiomas” [LOC55 29: 195]. É neste sentido que Marx na Introdução de 1857 aos *Grundrisse* escreve que “o método cientificamente correto” é “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto”. Trata-se do método de exposição do conhecimento teórico. O conhecimento, como momento interno da práxis social como um todo, parte do concreto e volta a se objetivar no concreto. O ser social vive no interior da realidade concreta que é um todo complexo concreto (uma unidade do diverso), um universal concreto existente em si. Quando o indivíduo humano real se põe como sujeito cognoscente é esta realidade concreta (uma totalidade existente em si) que aparece como “verdadeiro ponto de partida da intuição e da representação” (e não um “fato empírico singular isolado”, que já é um produto da abstração). A intuição sensorial capta partes isoladas abstraídas deste todo objetivo real, que é o objeto real do seu conheci-

<sup>30</sup> HEGEL, Georg W. F. – Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte [p.m. B., 1837], In: Hegel's Werke in 20 Bänden, hrg. von E. Moldenhauer und K. Michel, Suhrkamp, Frankfurt, 1986, Bd. 12, S. 23, trad. de M. Rodrigues e H. Harden, Filosofia da História, Ed UnB, Brasília, 1995, p. 18.

mento. A intuição não é capaz de apanhar imediatamente as relações e a universalidade contida nesta totalidade concreta real. É necessária uma reflexão ativa do sujeito do conhecimento; que num primeiro momento chega a uma “representação caótica” do objeto como um “todo” (“o concreto idealizado” na representação); como no exemplo de Marx “a população” (um número determinado de habitantes, que parece algo muito concreto, mas que se revela uma abstração se desprezarmos, as classes que a compõe, etc.). Através da “análise” chega-se a uma “determinação mais precisa”, a “conceitos cada vez mais simples” (as classes sociais são uma expressão “vazia” se ignorarmos “os elementos” que a constituem, como por exemplo, o “capital” e o “trabalho assalariado”, mas estes permanecem indeterminados sem o “valor”, o “dinheiro”, etc.). Chegando neste ponto temos que fazer a “viagem de volta” que se dá através da síntese dos elementos abstratos isolados pela análise do “todo caótico” (da representação), através do método racional pelo qual *“as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento”*. Trata-se então de uma reprodução do concreto como “totalidade-conceito”: parte-se de categorias (já determinadas pela análise) que são complexos mais simples e relativamente abstratos, são totalidades parciais – mercadoria, valor, dinheiro, etc. – para a reconstrução teórica dos “sistemas econômicos”, que “se elevam do simples”, como a “divisão do trabalho” até “o Estado, a troca entre nações e o mercado mundial”. “O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso”. Por isto, embora o ponto de partida da intuição seja o concreto real “o concreto aparece no pensamento como processo de síntese”, o concreto como totalidade conceitual racional é produzido pelo pensamento teórico, aparece “como resultado e não como ponto de partida” [*Grundrisse*: 21-22; trad.: 21-22]. Ao contrário do método metafísico de exposições formais que parte de “definições”, o método dialético-materialista capta sim as **determinações** da realidade extensiva e intensiva dos objetos reais e de suas relações. O “método das definições” torna fixa sua parcialidade como coisa definitiva. O **método das determinações** ao contrário, se considera desde o princípio como algo que necessita de complementação, que precisa ser desen-

volvido para alcançar um nível mais profundo de concreticidade. Toma o objeto como categoria que é uma relação entre objetividades; vai se aproximando progressivamente da concretude do objeto, captando determinações cada vez mais ricas e mais inclusivas na reconstrução teórica sistemática do objeto como totalidade concreta. Este método dialético-materialista parte da premissa de que o ser objetivo (o objeto real do conhecimento) tem uma existência autárquica em relação à consciência: “permanece existindo escreve Marx na Introdução dos *Grundrisse* agora como antes [de ser conhecido teoricamente], em sua autonomia fora do cérebro, isto é, na medida em que o cérebro se comportar apenas de forma especulativa, teoricamente”. Por isto, “no método teórico” a “sociedade tem que estar continuamente presente como pressuposto da representação”. Esta tese é expressão de uma efetiva ontologia materialista crítico-dialética. Não se trata então de nenhum tipo de “materialismo abstrato”, não toma como ponto de partida uma “teoria do conhecimento” como método fundante abstrato; posição típica de “materialismos” (com aspas porque inconsequentes) que permanecem enredados em uma epistemologia intelectiva; seja “empirista-sensualista” (na tradição que vai de Hume e Kant a Della Volpe e Colletti), seja “racionalista-dogmático-mecanicista” (na tradição que vai de Espinosa a Plekhanov e Althusser). A “ciência social histórica” – diz Marx deve ter sempre em conta que “a sociedade burguesa moderna está dada tanto na realidade efetiva como no cérebro”; que esta sociedade é resultado de uma história e as categorias que lhe são constitutivas são categorias históricas. Para Marx as categorias não são puras ideias que surgem da razão pura (nem meras formas de juízos aplicados a fenômenos), mas sim formas moventes e movidas dos próprios complexos materiais reais: “**as categorias são formas de ser, determinações da existência** (*die Kategorien daher Daseinsformen Existenzbestimmungen*)” [Ibid: SS. 22 und 26; trad. pp. 22 y 27]. Esta ontologia marxiana é uma conquista do humanismo concreto. Responde à grande aspiração de que o ser humano viva num mundo compreendido ao máximo nível possível de adequação, através do método dialético, um método em si dinâmico-processual de descoberta da historicidade universal que se move através de contradições. Mé-

todo que, em Marx, é um momento interno de uma ontologia dialéti-co-materialista, que concebe e conhece o mundo do ser social como um mundo imanente autocriado pelo trabalho e pela praxis humana e que busca guiar racionalmente a transformação do concreto pela ação prática material. Este método dialético-materialista não se esgota no “conhecimento puro”, deve ser verificado e controlado pela prática, pois só a prática social como totalidade em processo é o critério final da verdade do conhecimento. Os neopositivistas e pós-modernos, no entanto, passam ao largo da dialética da imediatividade e mediação e do abstrato e concreto: cultuam a singularidade (como “dato empírico imediato” e/ou como “eu abstrato”, “transcendental” ou “sensível”), deslocando a totalidade e a universalidade como criações suspeitas da “razão moderna” (acusada de ser “totalitária” ou até, *horrible dictu*, “coletivista” e “socializante”). Ignoram ambos, que tanto o singular quanto o universal são categorias mediatizadas entre si pelo particular como determinações reflexivas (no ser e no pensamento) e que para conhecer o singular se faz necessária uma atividade mental do sujeito, tal como ocorre para o universal. A sensibilidade pós-moderna valoriza unilateralmente o fragmentário, o singular, o descontínuo, o efêmero, o “molecular”, a “micropolítica”; e estigmatiza a distinção racional clássica entre aparência e essência. O pós-modernismo se apresenta como uma alternativa ao neopositivismo. No entanto, são concepções unilaterais complementares: a apologia direta e a apologia indireta do capitalismo. A apologética direta (positivista) apresenta o capitalismo como o melhor dos mundos possíveis, como uma culminação da história da humanidade, uma sociedade sem contradições que apenas deve ser melhorada “pouco a pouco”. O apologista indireto (irracionalista) assinala os aspectos negativos do capitalismo, se espanta com contradições e dilemas que ele considera insuperáveis (pois seriam propriedades da “condição humana” e não do capitalismo). De modo que a luta contra estas iniquidades é condenada ao fracasso e seu “inconformismo” condenado à impotência. A base desta complementaridade entre frações ideológicas está na combinação contraditória de racionalidade formal-parcial e irracionalidade total na própria estrutura socioeconômica (e que aparece também na mercantilização e orga-

nização empresarial das atividades culturais). A combinação híbrida de organização tecno-burocrática e anarquia de mercado aparece no fato de que as medidas microeconômicas dos empresários (baseados em “cálculos racionais” da busca do lucro máximo) levam a resultados macroeconômicos que se antagonizam com elas. Toda tentativa feita pelo empresário para aumentar “sua” taxa de lucro investindo em máquinas e tecnologia poupadora de trabalho (embora lhe permita um superlucro efêmero, pois suas unidades mercadorias têm um valor, e o que interessa para ele, um preço de custo de produção mais baixo do que as dos concorrentes) leva com ao aumento da composição orgânica de capital e à queda da taxa de lucros geral (ao resultado oposto do que era pretendido). Todo *boom* de investimentos leva à supercapacitação e à superprodução. Todo *boom* especulativo leva às catástrofes financeiras. A alienação real gera uma ideologia dominante com expectativas incoerentes, alienadas entre si, que tem como expressões mais sofisticadas o neopositivismo e o pós-modernismo. Neste ambiente cultural não é surpreendente que se difundam obstáculos para a compreensão do universo teórico de Marx, que busca orientar uma práxis mais ampla, acima da imediatividade da manipulação. O célebre enunciado de Marx – “toda ciência seria supérflua se a aparência e a essência das coisas coincidissem imediatamente” [DK III, MEW 25, S. 825; trad. III/2, p. 271] tem uma validade ontológica geral, se refere tanto à natureza quanto à sociedade. Não é casual, no entanto que ela tenha sido escrita no contexto da crítica à economia vulgar, que (como o neopositivismo) se vangloria com as aparências deixando de lado a essência do real. A sociedade capitalista é particularmente opaca e torna indispensável um método capaz de desvendar a aparência para revelar o movimento essencial e então demonstrar porque essa realidade se reveste de tal aparência. Marx não aplicou nenhum conceito ou lógica apriorista à realidade, mas – como Lênin destaca nos seus *Cader-nos Filosóficos* [LOC55, vol. 29: 300] reconstruiu teoricamente “a lógica do capital”. Marx expõe, em *O Capital*, a determinação da gênese ontológica de cada uma das categorias fundamentais constitutivas do capital em geral e do modo de produção capitalista como totalidade; usando o método dialético-materialista, no qual como diz

Lênin, “*cada passo da análise é submetido ao controle e à prova, seja pelos fatos, seja pela prática*” [Ibid.: 303]. Isto significa não só que em todo andamento da análise, em cada um dos seus estágios, o pensamento lógico (necessariamente homogeneizante) deve ser submetido a uma correção ontológica ininterrupta, levando em conta a multidimensionalidade das categorias reais e que a realidade em si é necessariamente heterogênea. Isto significa também, que a reprodução teórica bem sucedida da totalidade concreta deve se confirmar na prática. O que significa, ainda, que a teoria revolucionária deve se desenvolver em uma viva interação com os movimentos e as forças revolucionárias que operam efetivamente contra a ordem burguesa. Há unidade dialética (não uma identidade) entre teoria e prática: é na prática absorvida, testada, corrigida e desenvolvida pelo movimento de massas revolucionário – que a teoria pode se realizar como teoria revolucionária concreta efetiva (e não só potencial). Marx não escreve um manual para orientar investimentos de especuladores da bolsa, nem para ajudar tecnocratas a aplicar qualquer “engenharia social gradativa, por partes” como recurso manipulatório para manter e administrar a ordem vigente. Ele expõe as contradições do capital e as leis de movimento do modo de produção capitalista. Suas previsões sobre as tendências estruturais de desenvolvimento do terrível potencial da ordem burguesa foram notavelmente confirmadas pela história: as leis de acumulação de capital, a concentração e centralização do capital gerando a consolidação dos monopólios, o aumento acelerado da produtividade e da intensidade do trabalho, a transformação da maioria da população economicamente ativa em proletários que vendem sua força de trabalho, a produção progressiva da população excedente e do “exército industrial de reserva”, o progresso tecnológico acelerado e o aumento da composição orgânica do capital, o aumento da taxa de exploração (mais-valia) e o declínio da taxa de lucro, o caráter anárquico da produção capitalista (com contradições cada vez mais agudas entre a produção por um lado e controle, consumo e circulação, por outro), as dificuldades crescentes para a valorização, a reiteração das crises periódicas e seu tendencial agravamento, o papel do capital portador de juros e do capital fictício no qual “a relação-



-capital atinge sua forma mais alienada e mais fetichista (*fetischartigste Form*)” [DKIII, Kap. XXIV, MEW 25: 404; trad. III/I, p. 293], a continua reprodução da pobreza relativa, a permanência inevitável da luta de classes entre o capital e o trabalho. É a agudização das contradições desta totalidade concreta em devir que põe e renova a necessidade (prática e objetiva) e a possibilidade histórica do proletariado dirigir intentos revolucionários para superar o capitalismo. Não é o lugar aqui para me alongar na crítica da filosofia da ciência de Sir Karl Popper. Ele mantém as premissas neopositivistas de que “causas” e “leis” são meras construções lógicas que não se referem à realidade em si, mas recusa o “princípio da verificação” das hipóteses científicas por via indutiva do empirismo lógico (Shilick, Carnap, Heichenbach) como critério para distinguir a ciência da pseudociência. Popper propõe um esquema de procedimentos dedutivos que oriente a refutação das teorias: “deve ser tomado como critério de demarcação não a *verificabilidade*, mas a *falseabilidade*”<sup>31</sup>. Em escritos no contexto da guerra fria, Popper ataca o marxismo como um mito inimigo da “sociedade aberta” (que para ele e seus amigos “neoliberais” tem que ficar dentro dos muros do capitalismo) e como “profecia historicista”. A leitura destes livros demonstra a profunda incompetência de Popper para compreender o pensamento dialético em geral e uma total incompreensão, em particular, acerca das concepções teóricas e do dinamismo interno da estrutura de pensamento de Marx. Quem não consegue compreender não é capaz de uma crítica efetiva, é incapaz de superar ou ir além. Em *Conjecturas e Refutações* onde defende o método que prevê a cada falsificação empírica singular ou a cada incoerência lógica uma recusa de todo o conjunto de hipóteses teóricas e sua substituição por conjecturas novas – Popper volta a atacar Marx como um religioso que deifica a história e apresenta “profecias como as do velho testamento” e não “predições científicas”, porque estas teriam que ser “condicionais”, do tipo: “determinadas alterações (por exemplo, a mu-

<sup>31</sup> POPPER, Karl – *The Logic of Scientific Discovery*, Hutchinson, London, 1972 (3ª ed., 1ª 1959), p. 40; trad. bras. de O. S. da Motta L. Hegenberg, Cultrix, SP, 1975, p. 42. Edição bastante ampliada e modificada da obra em que pela primeira vez o Autor expôs estas teses: *Logik der Forschung* [Lógica da Investigação], Julius Springer Verlag, Wien, 1934 (ao qual até agora não tive acesso).

dança da temperatura da água numa chaleira) serão acompanhadas por outras modificações (como a fervura da água)”<sup>32</sup>. Aí temos a reafirmação da concepção neopositivista de ciência restrita a “sistemas estacionários e recorrentes” que desqualifica qualquer lei histórica (inclusive as da teoria da evolução de Darwin) e sequer compreende o conhecimento dialético da história concreta (em que o complexo é reconstruído teoricamente na sua manifestação atual, gênese e devir tendencial). Para Popper os mesmos princípios epistemológicos das ciências naturais são válidos para as “ciências sociais”, com a ressalva de que estas não tem a mesma dignidade. Já a aplicação do modelo popperiano de “refutações” é unilateralmente descontinuista e impossibilitaria todo progresso efetivo na sistematização do conhecimento; pois uma teoria científica deve ser julgada pela fertilidade em longo prazo do núcleo duro de seu programa de investigação, mais do que pela refutação de algum erro factual ou inconsistência singular. Ainda assim, deve-se ter claro que as leis histórico-ontológicas, expostas nas obras de Marx, são sempre condicionadas: são ligações internas e necessárias dos complexos fenomênicos, mas sua necessidade é tendencial e histórica. Desde sua obra juvenil sobre Epicuro, Marx afirma a objetividade do acaso e recusa qualquer dogmatismo racionalista; para ele a necessidade existe só na forma “se é isto, então será aquilo”. Seria algo bastante simples “refutar” as teorias de Marx se a experiência histórica concreta mostrasse, por exemplo, que: na medida em que se desenvolve a indústria capitalista ela depende menos da tecnologia e o capital fica menos concentrado e centralizado; que diminui a parte do salário destinada a adquirir bens de consumo para o trabalhador e sua família e aumenta a parte do salário destinada a adquirir meios de produção, permitindo que mais e mais trabalhadores se tornem donos das fábricas; se com o desenvolvimento do ca-

<sup>32</sup> POPPER, Karl – *Conjectures and Refutations*, Routledge and Kegan Paul, London, 1972 (4ª ed., 1ª 1963), esp. cap. 16, cit. p. 339; trad. bras. de Sérgio Bath: *Conjecturas e Refutações*, Ed. da UnB, Brasília, 1982 (2ª ed., 1ª 1972), p. 370; os outros livros evocados são: Id. *The Open Society and Its Enemies*, 2 v., Routledge and Kegan Paul, London, 1966 (5ª ed., 1ª 1945); trad. de M. Amado, *A Sociedade Aberta e seus Inimigos*, Itatiaia/Edusp, Belo Horizonte/SP, 1974; Id. *The Poverty of Historicism*, Routledge and Kegan Paul, London, 1957; trad. de O. S. da Motta L. Hegenberg, *A Miséria do Historicismo*, Cultrix/ Edusp, SP, 1980.

pitalismo diminuíssem as desigualdades sociais; se, além disso, transcorressem décadas sem crises econômicas e desaparecessem as contradições entre capital e trabalho. Então as previsões de Marx estariam refutadas. É evidente que não foi esta a história real do capitalismo desde 1867, pelo contrário, as leis tendenciais de movimento que Marx descobriu estão sendo comprovadas pela experiência histórica. Até a ONU reconhece que o 1% mais rico do mundo abocanha tanta renda quanto os 60% mais pobres; e que a desigualdade é crescente, pois a proporção da diferença de renda entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres aumentou de 30 para 1 em 1960 para 74 para 1 em 1999 e estima que será de cerca de 100 para 1 em 2019. Isto não ocorre por falta de recursos econômicos, mas pelas incuráveis deficiências estruturais do capitalismo. É claro que ao longo de quase um século e meio o capitalismo passou por profundas transformações, complexificando suas estruturas e adquirindo novas determinações. Lênin mostrou no seu “ensaio popular” sobre *O Imperialismo* que este é uma fase histórica nova, uma superação dialética do estágio anterior. As relações essenciais do modo de produção capitalista expostos por Marx são repostos, mas Lênin mostra – fiel à dialética materialista e contra qualquer visão linear-abstrata do desenvolvimento histórico – que “o capitalismo só se transformou em imperialismo” quando chegou a “um determinado grau, muito elevado do seu desenvolvimento, quando algumas das características fundamentais do capitalismo começaram a transformar-se no seu oposto” [LOC55, v. 27: 404-05]. Não se trata de uma evolução gradual, mas de um desenvolvimento contraditório mediante a “*transformação em seu contrário*”, pois “a livre concorrência é a característica fundamental do capitalismo e da produção mercantil em geral; o monopólio é precisamente o contrário da livre concorrência, mas esta começou a transformar-se em monopólio” [Ibid.]. Lênin mostra que essa nova fase não atenua mais agrava as contradições do capitalismo e que surgem novas forças sociais e políticas que podem unir-se ao proletariado na luta anti-imperialista. Lênin já havia desenvolvido a categoria hegemonia, defendendo a formação de um bloco proletário-camponês na formação social russa. Com o desenvolvimento do capitalismo monopolista se ampliam

as forças que podem ser aglutinadas em torno do proletariado na formação de blocos revolucionários: a luta de libertação nacional dos povos oprimidos em países coloniais e semicoloniais e o conjunto das forças antimonopolistas e anti-imperialistas nos países de capitalismo dependente do imperialismo. O marxismo criador necessita hoje avançar nos estudos sobre a história real do desenvolvimento do modo de produção capitalista, descobrindo “por quê?” e “como?” suas contradições internas se desenvolveram neste último século. É também indispensável desenvolver a teoria da transição socialista a partir da análise crítica da crise das pioneiras e difíceis experiências revolucionárias pós-capitalistas que surgiram no século XX. Já há importantes estudos sobre tais questões abrangentes e, na minha avaliação, as melhores análises marxistas (isto é, que recuperam as concepções teórico-metodológicas e a programática de Marx) tem se mostrado muito superiores àquelas que se apresentam como alternativas ou contrárias ao marxismo. É importante ter claro também que o modo de produção capitalista não se desenvolveu no vácuo histórico, mas no âmbito de formações sociais caracterizadas por estruturas socioeconômicas e complexos políticos e ideio-culturais com diferenças muito importantes entre si. A revolução proletária é internacionalista, mas há um desenvolvimento desigual (não só econômico, mas também político, cultural, etc.) entre as formações sociais dos vários países. As revoluções proletárias devem desenvolver estratégias adequadas às especificidades nacionais; o que exige um imenso esforço teórico e prático-político, organizacional, etc. Trata-se de resgatar a perspectiva teórico-metodológica de Marx para estudar aquilo que ele não pôde observar e explicar, multiplicando investigações originais de modo a pôr o marxismo em dia com as realidades históricas do presente em processo. Ou para retomar a frase em que Lênin destaca o essencial do estilo de trabalho de Marx, a “substância” e a “alma viva” do marxismo: “fazer a análise concreta de situações concretas” [LOC55 41: 140]. Há um gigantesco trabalho teórico e prático a realizar para levar adiante o desenvolvimento criativo da revolução teórica que Marx iniciou, tornando-a apta a fundir-se com novas revoluções sociais.

***Para terminar, um conjunto de questões sobre Marx e a educação. Qual a importância de Marx para a educação atual e futura? Qual a importância das concepções especificamente educacionais de Marx para a luta dos trabalhadores da educação brasileiros? Como se coloca para o marxismo o problema da atual crise da educação?***

A educação é pensada por Marx de modo abrangente, como algo muito mais amplo do que a educação formal e a educação escolar (que são só pequenos setores dela). Há elementos de uma teoria da educação em Marx, que precisam ser desenvolvidos (e vem sendo desenvolvidos pelos marxistas). Além disto, há uma intrínseca dimensão pedagógica em sua teoria geral da sociedade (o materialismo histórico), na sua teoria crítica do capital e, sobretudo, na sua teoria revolucionária. Em todas as sociedades humanas sempre houve uma dimensão de aprendizado ligado ao trabalho e à produção das condições materiais de existência, assim como ao conjunto de funções ligadas à reprodução social. Em toda sociedade a educação forma um complexo de atividades e relações responsável pela produção e reprodução de valores que orientam os indivíduos na definição de seus fins e na busca da realização de seus objetivos específicos. Sob este aspecto abrangente “todos os homens são intelectuais”, como diz Gramsci, ainda que nem todos exerçam a função social “profissional” de intelectual. Este dirigente comunista italiano, que desenvolveu com excepcional criatividade as indicações educacionais de Marx, escreveu: “não há nenhuma atividade humana na qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens”, pois “todo homem fora do trabalho desenvolve uma atividade intelectual” e “contribui para manter ou mudar a concepção de mundo”, para “estimular novas formas de pensamento” (GRAMSCI QC 12 v. III: 1550-51; trad. II: 52-3). É notável a radical sensibilidade humanista e democrática desta formulação. É necessário prestar atenção no fato de que Gramsci diz que não só a “mudança”, mas também a “manutenção”, de uma “concepção de mundo” passam pela contribuição ativa e educativa de cada ser humano. Isto tem uma grande importância na sua teoria da hegemonia. O trecho que acabei de citar é proveniente do seu ensaio sobre “A Formação dos Intelectuais”, em que ele discute a re-

lação dialética entre: classes sociais, intelectuais, partido como intelectual orgânico coletivo e hegemonia. A questão deve também ser inserida no seu cenário histórico concreto de luta contra o fascismo (embora tenha um significado geral); pois Gramsci sabia que grande parte das experiências educacionais constitutivas da personalidade de um indivíduo permanece fora das possibilidades de controle e coerção das instituições formais. Por mais autoritárias que tenham se tornado as instituições dominantes da “sociedade política” e da “sociedade civil”; os homens, mulheres e jovens podem encontrar inspirações intelectuais, éticas e artísticas em outros espaços. O aspecto institucional da educação é, porém, muito importante e recebe uma grande atenção por parte de Gramsci. Isto não só porque as escolas e demais instituições de qualquer “sociedade civil” são atravessadas pelas contradições de classe; como também pelo aspecto educativo que Gramsci atribui às instituições ligadas ao movimento revolucionário, que desenvolvem uma atividade consciente de contra-hegemonia e lutam para formar um novo bloco histórico hegemônico. Esta atividade deve confluir para o objetivo de realizar uma reestruturação revolucionária dos poderes de tomada de decisão, capazes de tornar duradouras e concretamente sustentáveis as condições para o florescimento abrangente de uma educação que promova a “internalização” de valores emancipatórios, democrático-radicais e socialistas. Para nos aproximar de um panorama da concepção de Marx sobre a educação é necessário partir de sua produção direta, objetivada nos seus textos autógrafos. Em primeiro lugar, é necessário destacar que ele atribuiu à educação um papel emancipatório insubstituível. Isto tanto na luta dos trabalhadores para ampliar de baixo para cima a democracia para as massas no interior da ordem burguesa, quanto na luta pelo socialismo e pela superação real da alienação. Para além da crítica radical à cultura conservadora, Marx criticou (de modo compreensivo e efetivamente superador) as utopias educacionais (bem intencionadas) dos iluministas do século XVIII e também de Feuerbach e dos socialistas utópicos do século XIX, que estenderam estas utopias sem uma efetiva crítica. Por outro lado, ele não tinha o menor respeito pelo fatalismo vulgar dos que acreditavam bastar uma evolução natural das “cir-

cunstâncias”, através do desenvolvimento econômico, para resolver os problemas sociais (desprezando o esforço educacional para formar a consciência). Visões rasteiras como estas, ele considerava abaixo da crítica. Para Marx a educação tem um papel decisivo para o sucesso da luta proletária contra a dominação da burguesia; ele considerava que o papel da educação seria ainda mais intenso (e, sobretudo, mais eficiente) no processo de construção do socialismo e de transição para o comunismo. Ambos exigem uma verdadeira revolução cultural para a sua realização. A alienação e reificação não se limitam às mediações de segunda ordem diretamente econômica a que nos referimos, mas se objetivam em todos os complexos e instituições da reprodução social, projetando sua sombra alienante sobre o conjunto das formas de consciência social. É muito esclarecedora, a este respeito, a concepção da educação ligada à “autotransformação” do ser social, que Marx apresenta nas suas “Teses sobre Feuerbach” (escritas em 1845). Na Terceira Tese, Marx escreve que a tradicional “doutrina materialista” (contemplativa e não dialética) acerca da “mudança das circunstâncias e da educação”, se “esquece que as circunstâncias são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado”. Aqui Marx critica a visão materialista mecanicista dos iluministas franceses (ele visa, sobretudo Helvetius e d’Holbach). Apesar de recusar a visão da Igreja feudal sobre o caráter inato dos “dons” humanos, este materialismo pressupõe um indivíduo passivo, modelado unicamente do exterior por uma legislação baseada na “natureza humana” que iria assegurar o progresso das luzes. Esta doutrina “esquece” diz Marx de modo amavelmente irônico – que os homens são um ser social ativo e não tem uma natureza fixa e imutável. Eles “esquecem” que se as “circunstâncias” sociais formam os seres humanos cuja “realidade efetiva é o conjunto das relações sociais”, tais “circunstâncias” foram produzidas pelo trabalho e pela práxis material das gerações anteriores e podem ser transformadas de modo a formar novas “circunstâncias” humanamente. Quando Marx escreve que “o educador deve ser educado”, isto deve ser entendido no interior de sua concepção dialético-materialista da automediação humana abrangente. A educação – como órgão de automediação humana por excelência – abarca todas as atividades que

se podem tornar uma necessidade interna para o ser humano. A educação é algo que exige uma disposição interna e ativa do indivíduo: ninguém pode educar-nos sem nossa própria participação no processo. Por isto o bom educador é aquele que inspira a autoeducação, a superação daquilo que aparece como imposição apenas externa. É claro que Marx ataca a separação mecânica e absoluta entre educadores e educandos, que leva a considerar os primeiros como puramente ativos e os segundos como passivos. Ele tem como alvo a pretensão elitista de “educadores” que desconsideram as determinações históricas que sofrem e se abstém do processo de educação; que não buscam se transformar e se atribuem a missão de transformar os outros como se estes fossem matéria passiva a ser modelada (que é a concepção da burguesia revolucionária e de seus intelectuais iluministas). Mais tarde as coisas pioram; na época imperialista avança o irracionalismo e a manipulação, cujos agentes encaram o “homem comum” como uma máquina a ser desmontada e remontada; como o personagem de Galli Gay da peça de Brecht “Um Homem é um Homem” [BRECHT TC12, v.2]. O mais importante destacar aqui, é a concepção de que a “educação do educador” se dá no interior da “sociedade”, da totalidade social. Isto fica claro na continuação da mesma Tese III, onde Marx diz (tomando como exemplo, segundo Engels, o socialista utópico Robert Owen) que a manutenção daquela doutrina leva a “dividir a sociedade em duas partes das quais, uma é elevada acima dela”. Ao contrário, escreve Marx: “A coincidência da transformação das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser interpretada e racionalmente compreendida como práxis revolucionária” [revolutionäre Praxis, grifada por Marx: MEW Bd. 3: 4, a publicação das Teses por Engels, com pequenas modificações, encontra-se em MEW 3: 533-535, versão adotada em MEOEIII, v. 2: 208-210]. Marx enfrenta aqui as raízes do elitismo, típico do filósofo que aconselha o “déspota esclarecido” e do culto aos líderes messiânicos colocados acima da sociedade; mas ele critica também as ilusões do “dever ser” utópico, compartilhada pelos materialistas dualistas (abstratos). Estes concebem sua tarefa de esclarecimento como algo externo à materialidade da luta de classes. A educação é vista como mero trabalho da consci-



ência sobre a consciência que se fecha em si, como algo externo à materialidade da luta do proletariado contra a burguesia. Eles tentavam convencer as classes dominantes acerca da racionalidade dos seus projetos reformistas. Pregavam aos “inconvertíveis” e explicitavam claramente o seu medo de uma revolução proletária, temiam o movimento proletário (a única alternativa social hegemônica ao domínio da burguesia). A perspectiva deste “velho materialismo” é a “sociedade civil”, isto é a “sociedade burguesa”. Sua programática se esgota na crítica das mistificações religiosas e preconceitos, ou em reformas que ficavam na esfera dos efeitos, desconsiderando a necessidade de liquidar as instituições da classe dominante e transformar as relações sócio-materiais de produção, que estão na base das misérias materiais e das misérias espirituais. Em contraste, o ponto de vista do “novo materialismo” dialético defendido por Marx é a perspectiva da “sociedade humana”, sua programática é humanista concreta e prático-revolucionária. A citação de Owen na versão publicada das Teses sobre Feuerbach (por Engels em 1888) pode parecer estranha; pois Marx e Engels reconhecem este socialista utópico (ao contrário do contemplativo Feuerbach) como um prático e “grande organizador de homens”. Além disso, Marx elogia Owen em *O Capital*, por no seu sistema fabril fazer germinar “a educação do futuro” que combinará para os jovens acima de certa idade “trabalho produtivo, com ensino e ginástica”, não só como “método de elevar a produção social”, mas como método para formar “seres humanos desenvolvidos em todas as suas dimensões” [DKI MEW 23: 510; trad. I/II: 87]. O problema é que a prática de Owen estava separada de uma reflexão teórica realista acerca da estrutura estratégica viável para orientar a revolução social. Owen era um crítico dos efeitos do capitalismo, mas acreditava que poderia realizar sua utopia através da propaganda e colocação em prática de seus projetos de reformas parciais e localizadas, nos quais a atividade educacional produziria seus efeitos no lugar da transformação necessária das relações sociais e não por meio delas. Para Marx a “coincidência da transformação das circunstâncias e da atividade humana” caracterizada como “autotransformação” vai além da superposição, unindo dialeticamente a autoeducação com a prática revolucio-

nária. Para Marx, a transformação das relações sociais e da atividade humana só pode ser uma “autotransformação [Selbstveränderung]”: um processo interno da realidade social. O monismo dialético-materialista e o caráter indissociável entre as “circunstâncias” e a “atividade” afasta qualquer exterioridade dualista: a transformação é autotransformação, é práxis revolucionária. Esta prática que transforma a sociedade não é pensada por Marx só como o momento excepcional da tomada do poder, mas como prática inserida no cotidiano, como luta de classes. Marx e Engels escrevem em *A Ideologia Alemã* que a “a revolução é a força motriz da história” [MEW Bd 3: 38; trad.: 43]. A autotransformação é o processo contínuo da revolução, como movimento real que supera a totalidade das relações sociais e do modo de atividade vigente. A consciência que a classe revolucionária adquire deste processo é autoeducação. Trata-se de uma educação que se constitui como momento interno do processo de “autoemancipação do proletariado”. Se relacionarmos isto com as passagens que aparecem no início do Capítulo II do Manifesto Comunista de Marx e Engels, sobre a diferença dos comunistas em relação ao conjunto do proletariado, fica claro que os comunistas devem desempenhar uma função de vanguarda (teórica e prática) à frente do proletariado, mas não “acima”. Os comunistas são parte do movimento proletário e se educam no seu interior; não tem “interesses diferentes” nem pretendem “moldar o movimento”; só se distinguem por quatro aspectos: 1) o internacionalismo; 2) a perspectiva da totalidade e da longa duração, que nas diferentes fases da luta se caracteriza pela defesa dos “interesses do movimento em seu conjunto”; 3) “na prática” pelo papel de “fração mais resoluta que impulsiona as demais”; e 4) no aspecto “teórico” tem “a vantagem de uma compreensão mais nítida das condições da marcha e dos fins gerais do movimento proletário” [Cf. MEW Bd. 4: 474; trad. MEOEIII I: 31]. É este aspecto teórico que Lênin, apoiado neste texto em sua luta contra o economicismo, diz que vem “de fora”; mas vem de fora da luta econômica imediata entre patrões e empregados e não de fora da luta de classes ou do movimento proletário como totalidade. É a partir de uma visão estratégica totalizante que Marx e Engels abordam o problema do sentido da escola pública para os trabalhadores.

No Programa apresentado no Manifesto Comunista eles defendem a “educação pública e gratuita”, “abolição do trabalho das crianças nas fábricas”, etc. [Ibid.: 482; trad.: 37]. Contra a acusação burguesa de que os comunistas queriam destruir os vínculos mais íntimos ao “substituir a educação doméstica pela social”, eles respondem que “os comunistas não inventaram a intervenção da sociedade na educação, apenas buscam mudar seu caráter e arrancar a educação da influência da classe dominante” [Ibid.: 478; trad.: 34-35]. No texto “Instruções aos Delegados do Conselho Geral”, elaborado para o Congresso de 1866 da AIT, realizado em Genebra, Marx aborda a questão da ação política do proletariado relativa à da educação diante do Estado burguês. Neste Congresso Marx tem que enfrentar um forte bloco, formado por seguidores de Proudhon e anarquistas, contrário à educação pública, gratuita e obrigatória. Marx estava preocupado em defender “os direitos das crianças e dos jovens” contra o capitalismo que degrada os trabalhadores e tudo faz para convertê-los em “meros instrumentos da acumulação de capital”. Defende a regulação pública da educação acima das famílias; inclusive diante de países que, por força da miséria e de uma ignorância provocada pelo próprio sistema, vendem o trabalho dos próprios filhos e não entendem seus interesses educacionais; ao contrário dos trabalhadores esclarecidos, que “sabem que o futuro da classe, e com ela o da humanidade depende inteiramente da educação que a geração de trabalhadores está recebendo”. Ele considera que a questão educacional deve ser politizada, não tratada como problema privado, mas como uma questão de classe e de política pública. Marx argumenta que esta “visão geral” deve se tornar um “poder social”; e que sob o capitalismo, não há outro método para garantir os direitos educacionais dos trabalhadores senão “mediante leis gerais implantadas pelo Estado” [MEW Bd. 16: 194; trad. OFME 17: 18]. Diz que estas leis devem ser “impostas” pelos trabalhadores ao Estado. Ao impor seus direitos às classes dominantes, a classe trabalhadora não fortalece o Estado burguês e sim obriga este poder a servir os interesses do proletariado, o que é a única forma de garantir direitos universais, no caso a educação – “cultural”, “física” e “politécnica” – para todos [Cf. Ibid.]. Esta conquista transforma a educação em direi-

to universal (e não em privilégio), o que fortalece o proletariado como sujeito social revolucionário. Em um discurso no Conselho Geral da AIT em 1869, Marx defende novamente a “educação estatal”, mas explica que isto não significa que ela fique sob o “controle do governo”. Marx defende a autonomia das escolas, que deveriam ser controladas democraticamente pela comunidade; o Estado deveria se limitar ao financiamento e à “nomeação de inspetores”, responsáveis por “velar pela observância das leis”, “sem imiscuir-se no ensino” [OFME: 547]. Marx tinha claro que sob o domínio de classe burguês os trabalhadores não poderão conquistar a universalização de uma educação radicalmente crítica e criadora. Ele escreve em *O Capital* (no capítulo XIII do Livro I) que, para além da conquista do direito à educação elementar arrancada pelos trabalhadores com grande esforço ao capital, com a conquista do poder pelo proletariado “se conquistará para o ensino teórico e prático”, seu lugar “na escola dos trabalhadores”; de modo a permitir o efetivo controle proletário das conquistas da ciência e da tecnologia. A partir da unidade entre teoria e prática viabilizada pelo planejamento socialista, elas se tornarão ferramentas da formação do “indivíduo social totalmente desenvolvido” (DKI: 511-512; trad. I/I: 89-90). Ao falar do “indivíduo social” Marx se refere ao ser humano “universal concreto”, pois sua universalidade será conquistada historicamente, pela instauração de relações sociais reais radicalmente humanizadas (e não definida por um “ego” genérico motivado por interesses egoístas imediatos, um “indivíduo abstrato” porque inconsciente de suas determinações sociais, porque marcado pela alienação que gera a ficção do “indivíduo isolado”). O desenvolvimento deste “indivíduo social” é um interesse essencial do proletariado como “classe em si e para si”, ou classe hegemônica autosuperadora, racionalmente interessada em criar uma sociedade comunista sem classes, tarefa enraizada na totalidade das relações do proletariado com a sociedade dominada pelo capital e nas contradições irreconciliáveis do seu próprio ser histórico social. Ainda sobre a relação entre Estado e educação, é importante destacar que Marx na *Crítica ao Programa de Gotha*, agora enfrentando a “fê servil” no Estado professada por Lassalle, considera “inadmissível” e condena frontalmente a fórmula

“educação popular a cargo do Estado”. Neste texto de 1875, Marx amplia a lista de responsabilidades e deveres do Estado para com a educação pública. Ele defende uma legislação geral que assegure os “recursos” estatais orçamentários para a escola pública, garanta a “capacitação do pessoal docente”, defina matérias de ensino, currículos mínimos, regule enfim requisitos mínimos de qualidade, e que os inspetores do Estado fiscalizem o conjunto das “prescrições legais” estabelecidas para o sistema de educação. Isto “não significa”, escreve Marx, “designar o Estado como educador do povo!”. Pelo contrário, “o governo e a Igreja devem ser excluídos de qualquer influência sobre a escola”; o “Estado é que precisa ser severamente educado pelo povo” [MEW Bd. 19: 30; trad. MEOEIII, v. 2: 222-223]. Esta questão é extremamente atual. Ela é estratégica para a política dos trabalhadores acerca da práxis pedagógica, científica e cultural das atuais instituições públicas de ensino (em todos os níveis) e de pesquisa. Trata-se do problema do conteúdo da produção e transmissão de conhecimento. Os trabalhadores devem lutar pela autonomia das escolas e Universidades, devem lutar contra o controle da burguesia sobre a educação, contra a ingerência do Estado e dos credos religiosos. Neste sentido, a instituição escolar é atravessada pela luta de classes, é um espaço em que os trabalhadores lutam por seu projeto universalista. Este problema apresenta especificidades em países capitalistas dependentes, como é o caso do Brasil. Para pensar, em uma perspectiva marxista, a questão educacional em nosso país, é necessário conhecer a especificidade concreta da formação social brasileira. Penso que Florestan Fernandes realizou, até agora, a mais profunda análise da transformação capitalista na formação social brasileira; elaborando uma reconstrução teórica da particularidade do capitalismo dependente no Brasil. Já falamos na importância da teoria do imperialismo de Lênin. Para Florestan não existe uma “teoria da dependência”. Ele concebe a análise do capitalismo dependente como um aspecto interno da teoria leniniana do imperialismo. A condição pró-imperialista da burguesia brasileira dependente não exclui a revolução burguesa. Até as últimas décadas do século XIX o que era dominante no Brasil era um modo de produção escravista mercantil, de origem colonial, com uma ordem

social senhorial-escravista e um Estado – a monarquia dos Bragança – que, após a independência, articulava internamente as classes e estamentos dominantes em poder político nacional. Depois da abolição, o modo de produção capitalista se desenvolveu (ainda que no início de modo muito acanhado) e a burguesia tornou-se dominante: na economia, na sociedade civil e no Estado. A categoria histórica revolução burguesa implica uma transformação estrutural, que ocorreu no Brasil com especificidades: sem revolução democrática, por uma via permanentemente autocrática, sob dependência permanente do imperialismo que reproduzia o subdesenvolvimento relativo, sem realizar uma reforma agrária nem eliminar o latifúndio, com uma urbanização perversa e a com a reprodução de mitos culturais autoritários do passado, que se refundem com mitos estrangeiros, forjando um colonialismo cultural, dirigido e desejado pelas elites da burguesia nativa. A dependência é uma categoria específica que aparece no livro *O Imperialismo do Lênin*; onde ele distingue a Argentina, como exemplo de país capitalista dependente, em relação aos países coloniais e semicoloniais [LOC55, v. 27, cap. VI: 402]. A dependência é criada pelos países imperialistas que impuseram a dominação externa. Quando se fala em imperialismo se explica o que ocorre de fora para dentro. Era necessário complementar esta teoria, explicar o processo sócio-histórico que se constitui de dentro para fora, em interação dialética com o sistema capitalista mundial. Em livros como *A Revolução Burguesa no Brasil e Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*, Florestan dá uma contribuição profundamente original para o esclarecimento teórico de como esta dominação ocorre a partir de dentro. Ele estuda, dialeticamente, o modo pelo qual os vários setores e classes deste polo interno (a sociedade capitalista dependente) se inter-relacionam, passiva e ativamente, com o polo da dominação externa imperialista. Como se desenvolve a resistência contra esta dominação? Quais as particularidades estratégicas da revolução proletária e popular nestas condições históricas peculiares? Florestan mostra que a burguesia brasileira esta associada com o imperialismo: nos seus interesses, negócios e empresas. Não há nenhuma fração da burguesia que lute por um desenvolvimento nacional independente do imperialismo

ou possa ser protagonista de reformas sociais autênticas e democratizantes. A burguesia brasileira tornou-se, inclusive, contrarreformista. A imposição de conquistas por parte dos trabalhadores, para tornar-se coerentes e cumulativas, devem estar integradas em uma estratégia socialista. A análise de Florestan causou grande impacto entre a intelectualidade de esquerda. A questão é: como lutar pelo socialismo nas condições concretas da sociedade brasileira? Um dirigente comunista da envergadura de Luiz Carlos Prestes tinha em alta conta as contribuições de Florestan, como explicação teórica das raízes dos processos sócio-históricos de grande importância para fundamentar a estratégia da revolução brasileira. É necessário isolar as forças que formam o bloco de poder dominante no Brasil (o imperialismo, os monopólios e os latifúndios); mas, sobretudo, pensar a formação de um polo capaz de potencializar a capacidade de luta política do proletariado e das massas populares. É necessário formar um novo bloco histórico de forças sociais revolucionárias, hegemonizado pela classe trabalhadora (o proletariado, que é mais amplo do que o proletariado industrial produtor de mais-valia). A luta dos estudantes e dos trabalhadores da educação deve ser pensada nesta perspectiva estratégica. Os trabalhadores da educação devem ter consciência de que eles são parte integrante do proletariado, devem se organizar como parte da classe trabalhadora. É necessário agregar o conjunto dos trabalhadores na luta pela reconstrução e expansão da Escola e da Universidade públicas e gratuitas, tornando-as acessível a toda população do país. É necessário lutar contra a privatização da educação, lutar para desmercantilizar; resistir contra as investidas que buscam subordinar a educação aos ditames do capital. No entanto, é necessário ir além da denúncia e da resistência. Florestan escreve no seu livro “Universidade Brasileira Reforma e Revolução?”<sup>33</sup>, que o avanço da luta pelos interesses proletários e populares na transformação da educação no Brasil precisa de um “novo

---

<sup>33</sup> Cf. FERNANDES, Florestan *Universidade Brasileira Reforma e Revolução?*, Alfa-Ômega, SP, 1975 (2ª ed.); v. tb. os outros dois livros citados acima deste Autor: Id. *A Revolução Burguesa no Brasil*, Zahar, RJ, 1975; Id. *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*, Zahar, RJ, 1973. Sobre Florestan Fernandes [SP, 1920-1995], v. D’Incao, Maria (org.) *O Saber Militante*, Paz e Terra /UNESP, RJ/SP, 1987 (com bibliografia).

ponto de partida”. Nesta perspectiva, é muito importante o movimento por uma Universidade popular, crítica e criadora, que organizou o SENUP em Porto Alegre. É necessário que os sindicatos combativos de professores, como o ANDES-SN, se organizem também nas instituições particulares, que hoje concentram a imensa maioria dos professores do ensino superior, que trabalham em situação muito precária. Trata-se de garantir um padrão mínimo de qualidade em todas as instituições de ensino superior, mesmo nas particulares. Isto é importante inclusive para reverter o cerco à educação pública. Ele á hoje atacada por um movimento de “pinça”, entre as tenazes da expansão das escolas particulares (que tratam a educação como “negócio” e já concentram mais de 80% do total de estudantes) e as fundações ditas “de apoio”, que são um “cavalo de Troia” da privatização dentro das Universidades públicas. O ensino universitário brasileiro vem se transformando num empreendimento para os grandes capitais, movimentando anualmente cerca de 25 bilhões de reais. No âmbito da rede pública da educação básica e média, é muito importante o movimento contra-hegemônico inspirado na pedagogia crítica elaborada pelo Saviani. Não podemos aceitar reformas tecnocráticas; lutamos pela autonomia e a democratização de baixo para cima e de dentro para fora das Instituições de ensino; mas articulada com o movimento dos trabalhadores na sociedade como um todo. Não pode ser só uma luta dos estudantes e dos trabalhadores da educação, a luta pela educação tem que entrar na agenda do movimento proletário e popular como um todo. A luta pela educação, como já falamos é abrangente. Hoje é generalizado o reconhecimento de que a educação está em crise, mas o caráter desta crise está longe de ser consensual. Em uma perspectiva marxista a crise da educação deve ser pensada no interior da crise estrutural do domínio do capital como um todo. Na sociedade capitalista, segundo as necessidades da burguesia, a educação tem duas funções: 1) a produção tecnológica necessária à acumulação de capital e a produção em massa de pessoal com a qualificação necessária ao funcionamento da economia; e 2) a formação de quadros e a elaboração de conhecimentos e técnicas necessárias para o funcionamento e aperfeiçoamento do controle político burguês. Há uma interação entre ambas e uma am-



pliação do peso econômico do setor de serviços e da ligação do conjunto do complexo econômico ao campo educacional. A crise das instituições educacionais e a contestação dos jovens e educadores é algo que se integra na totalidade de processos dos quais a educação formal e escolar é apenas uma parte. As relações de produção capitalistas não se reproduzem automaticamente; elas só o fazem quando os indivíduos “interiorizam” as suas determinações e ficam confinados nas suas perspectivas a um horizonte em que a sociedade capitalista é o limite inquestionável de suas próprias aspirações. Então a crise atual da educação deve ser pensada como parte da crise estrutural de todo este “sistema de interiorização”. Trata-se de uma crise essencial: está centrada na própria razão de ser da educação. As instituições em geral, inclusive as educacionais, devem servir à humanização do ser social? Ou devem ser um adestramento funcional à dominação do capital e ao imperialismo, dever ser instrumentais às relações sociais alienadas. Em uma perspectiva marxista, isto é, comunista, a educação deve integrar-se ao mais pleno e rico desenvolvimento das capacidades humanas e da criatividade inerente ao trabalho e à práxis consciente que permitem estabelecer controles racionais e humanizadores sobre a natureza, as relações sociais e a cultura – liberando a história como luta coletiva do ser social por sua humanidade e liberdade. A educação liga-se à luta pelo desenvolvimento do humanismo concreto que depende; de um lado, da igualdade substancial, liberdade real e solidariedade humana; e de outro, da equação ciência, aperfeiçoamento pessoal e felicidade. A este respeito deve ser posta a questão da combinação dialética da *universalização da educação e da universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora*. Não se trata de um problema para um futuro distante e sim uma solução plenamente adequada ao atual nível de desenvolvimento socioeconômico (embora contrária à lógica do capitalismo). Trata-se de algo possível mesmo em sociedades que partem de uma situação de grande atraso, como era o caso de Cuba em 1959. O povo trabalhador revolucionário de Cuba teve que superar, mediante uma “pré-transição”, uma base material real muito precária para construir a *base sócio-material necessária* (que inclui o poder popular) para a transição socialista; avançando

corajosamente na esfera da educação e na revolução do trabalho e pelo trabalho (transformados de objetos de liberação em atividades essenciais de liberação). Nos anos 60 e 70, Fidel Castro insistia que, ao contrário do que é dito nos manuais mecanicistas, a superação das contradições nascidas do subdesenvolvimento e da dominação imperialista precisa ser realizada conjuntamente com a construção dos caminhos para o socialismo; o que não está em contradição com a “educação de uma geração nova, todo um povo” para viver no início da “transição socialista para o comunismo”. Ele já falava que, embora certamente o desenvolvimento do socialismo necessite de “riqueza em abundância”, o caminho não é criar essa riqueza com o capital e sim “criar esta riqueza com a consciência”; criar a riqueza coletiva com uma consciência e uma atitude nova diante do trabalho, da ciência e da tecnologia, da formação do “homem novo”. Em um Discurso realizado nos anos 80, Fidel falou do sucesso de Cuba em conseguir a “universalização do estudo escolar”, apesar das dificuldades “aparentemente insuperáveis” (não só em termos econômicos, como para conseguir os professores requeridos) em “um país subdesenvolvido, não produtor de petróleo”. Ele diz que, nesta situação, para realizar o imperativo de universalizar a educação “do ponto de vista econômico era necessário universalizar o trabalho”. No entanto acrescenta, que mesmo se o país tivesse recursos econômicos mais amplos seria totalmente correto “universalizar o trabalho, altamente formativo em todos os sentidos e altamente revolucionário”; ideias que, lembra Fidel, foram apresentadas “já há muito tempo” por José Martí e Marx.<sup>34</sup> Mészáros no seu livro *O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico* refere-se a este discurso de Fidel e comenta que só a universalização *conjunta* do trabalho e da educação viabilizou as extraordinárias conquistas educacionais de Cuba (desde rápida e plena erradicação do analfabetismo até os atuais altos níveis de investigação científica criadora). Só a universalização da educação e do trabalho “nenhuma das duas seria viável sem a outra”, escreve Mészáros permitiu esta impressionante realização em um país que tinha que lutar contra as limitações do

<sup>34</sup> CASTRO, Fidel – *Socialismo y Comunismo: un proceso unico*, Ed. Diogenes, México, 1974, pp. 17, 127, 142, 170; Id. Fidel Castro, José Martí: El autor intelectual, Editora Política, La Habana, 1983, p. 224.

subdesenvolvimento e o terrível impacto de décadas de bloqueio e cerco imperialista<sup>35</sup>. A distinção e interação recíproca entre trabalho e educação devem ser pensadas em relação com a totalidade do processo de construção do socialismo. Envolve não apenas o trabalho industrial, mas todos os aspectos essenciais dos serviços (dos trabalhadores da saúde pública, do próprio processo de trabalho dos educadores, etc.) e da cultura em geral (ciência e filosofia, artes, etc.). Esta dimensão educativa abrangente é momento interno constitutivo de todos os processos de formação da consciência socialista, envolvem não só o processo de tomada de decisão que se estabelecem dentro das instituições e do conjunto da práxis política e jurídica, como no interior das estruturas e instituições produtivas da sociedade de transição para o socialismo. A educação é, portanto, um elemento essencial da identificação das classes trabalhadoras com a concretização das suas tarefas políticas, assim como, da formação de novas relações de produção e de todas as relações sociais que se estabelecem na construção do socialismo. Para Marx a educação é um momento interno do desenvolvimento humano através da prática revolucionária. O socialismo, como projeto e processo real de libertação humana, requer esta dimensão interna educativa na ação consciente do povo, dos trabalhadores, no controle realmente democrático de todas as instituições sociais.

---

<sup>35</sup> MÉSZÁROS, István – *O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico*. Boitempo, SP, 2007, pp. 217-218.



## EDITORIA EM DEBATE

Muito do que se produz na universidade não é publicado por falta de oportunidades editoriais, quer nas editoras comerciais, quer nas editoras universitárias, cuja limitação orçamentária não permite acompanhar a demanda existente. 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, ante a tendência de se pontuar a produção intelectual conforme as publicações.

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.

Os documentos impressos, tanto os periódicos como os livros, continuam sendo produzidos e continuarão em vigência, conforme opinam os estudiosos do assunto. Entretanto, as inovações técnicas assinaladas podem contribuir de forma complementar e, mais ainda, oferecer mais facilidade de acesso, barateamento de custos e outros recursos instrumentais 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 alunos na produção de conhecimentos, possam, de forma convergente, suprir suas demandas de publicação como forma de extensão universitária, por meio de edições eletrônicas com custos reduzidos e em divulgação 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 de pós-graduação, a Editoria Em Debate nasce 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 linhas de pesquisa da UFSC e de outras instituições, conveniadas ou não, sob a orientação de uma Comissão Editorial.

## **Os editores**

*Coordenador*

Fernando Ponte de Sousa

*Conselho editorial*

Adir Valdemar Garcia

Ary César Minella

Janice Tirelli Ponte de Sousa

José Carlos Mendonça

Maria Soledad Etcheverry Orchard

Michel Goulart da Silva

Paulo Sergio Tumolo

Ricardo Gaspar Muller

Valcionir Corrêa

## Outros lançamentos de 2013

### **O elogio da política**

Tatiana Rotolo

### **Reescrever o mundo com lápis e não com armas**

Jéferson Dantas

### **A formação sindical das Comisione Obreras (CCOO) da Espanha**

Paulo Sergio Tumolo

### **Apertando o parafuso**

Giuliano Saneh

### **A rebeldia por trás das lentes**

Carlos André dos Santos

### **Da contestação à conformação**

Paulo Sergio Tumolo

### **Os sentidos do trabalho de TI pelo: incubados no Midi Tecnológico/SC**

Gabriel de Souza Bozzano

**Mauri Antonio da Silva.** Graduado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Trabalhou como professor na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e no Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina (Cesusc). Atualmente é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas: Trabalho e Questão Social da América Latina (NEPTQSAL). E-mail: mauri.silva19@gmail.com.

DEMAIS PUBLICAÇÕES EM CATÁLOGO:

<http://editoriaemdebate.ufsc.br/catalogo>



Mauri Antonio da Silva  
(org.)

# Crítica à privatização do ensino superior no Brasil

Este livro estimula a reflexão a respeito da importância da educação pública em nossa sociedade e das lutas contra todas as formas de mercantilização do conhecimento. Os autores criticam o caráter privatizante do Projeto de Lei da Câmara (PLC 1/2013), conhecido como Lei das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES); argumentam que todas as universidades instituídas pelo poder público são públicas; defendem as liberdades sindicais e a luta pela melhoria das condições de trabalho dos docentes; e reivindicam a publicização e a plena democratização das instituições de ensino superior. No desenvolvimento dessas ideias, enxerga-se a educação como uma mediadora no interior da prática social que tem como objetivo a transformação estrutural da sociedade.

