



ARTIGOS

O sindicalismo docente universitário e a contrarreforma universitária neoliberal: casos de argentina, brasil, colômbia e méxico¹

Luís Paiva

Universidade Nove de Julho (Uninove)

São Paulo, São Paulo - Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3220-5273>

Carlos Bauer

Universidade Nove de Julho (Uninove)

Embu-Guaçu, São Paulo – Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-1031-5631>

RESUMO: O artigo elenca comparativamente elementos quanto à formação das entidades sindicais docentes universitárias de quatro países latino-americanos (Argentina, Brasil, Colômbia e México): gênese, organização e trajetória. Está estruturado a partir de depoimentos de docentes participantes da vida sindical e política destas entidades, bem como da análise documental (primária e secundária) coletada durante as viagens. A análise da atividade sindical e política prioriza o período de implementação das contrarreformas neoliberais durante a década de 1990, que apesar de caracterizar-se por expansão das matrículas, cursos e disciplinas, resultaram em claro retrocesso para a da autonomia universitária, da assistência estudantil e na degradação das condições de ensino, pesquisa, com a consequente intensificação, precarização e o maior controle do trabalho docente. Simultaneamente o modelo neoliberal imposto direcionou a formação de mão de obra para o mercado e visou ampliar a dependência cultural e tecnológica em relação aos desenvolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Contrarreforma universitária. Educação superior na América Latina. História da educação. Sindicalismo docente universitário.

¹ A pesquisa que tornou possível a execução do presente artigo foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

University teacher union and the neoliberal university counterfeit: cases of argentina, brazil, colombia and mexico

ABSTRACT: The article compares elements on the formation of the university teaching union entities of four Latin American countries (Argentina, Brazil, Colombia and Mexico): genesis, organization and trajectory. It is structured from the testimonies of teachers participating in the union and political life of these entities, as well as the documentary analysis (primary and secondary) collected during the trips. The analysis of union and political activity prioritizes the period of implementation of neoliberal counter-reforms during the 1990s, which despite being characterized by the expansion of enrollment, courses and disciplines, resulted in a clear setback to that of university autonomy, student assistance and in the degradation of teaching and research conditions, with the consequent intensification, precariousness and greater control of teaching work. Simultaneously, the imposed neoliberal model directed the formation of labor to the market and aimed to increase the cultural and technological dependence on the developed ones.

KEYWORDS: University Counter-Reform. Higher Education in Latin America. History of education. University teaching unionism.

Unión de profesores universitarios y la contra reforma universitaria neoliberal: casos de argentina, brasil, colombia y méxico

RESUMEN: El artículo compara elementos sobre la formación de las entidades sindicales docentes universitarias de cuatro países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Colombia y México): génesis, organización y trayectoria. Está estructurado a partir de los testimonios de docentes que participan en la vida sindical y política de estas entidades, así como del análisis documental (primario y secundario) recogido durante los viajes. El análisis de la actividad sindical y política prioriza el período de implementación de las contrarreformas neoliberales durante la década de 1990, que a pesar de caracterizarse por la expansión de las inscripciones, cursos y disciplinas, resultó en un claro revés para el de autonomía universitaria, asistencia estudiantil y en la degradación de las condiciones de enseñanza e investigación, con la consiguiente intensificación, precariedad y mayor control del trabajo docente. Simultáneamente, el modelo neoliberal impuesto dirigió la formación del trabajo al mercado y tuvo como objetivo aumentar la dependencia cultural y tecnológica de los desarrollados.

PALABRAS-CLAVE: Contra-reforma universitaria. Educación superior en América Latina. Historia de la educación. Docencia universitaria sindical.

INTRODUÇÃO

ELEMENTOS DA GÊNESE DO SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Ao contrário da América Hispânica, onde foram criadas universidades muito antes da independência – México (1553), Colômbia (1580), e Argentina (1623)² – no Brasil prevaleceram os colégios jesuítas, que se dedicavam à reprodução dos quadros da própria Ordem e à instrução dos filhos das camadas mais abastadas da sociedade, com cursos, que mesmo podendo ser considerados como superiores, (Filosofia e Teologia), nunca foram equiparados aos das instituições da metrópole.

Cunha (2007a, p.13) caracteriza como uma política de reforço de vínculos de dependência da elite colonial em relação à metrópole. Somente na década de 1920 foram criadas as três primeiras e duradouras universidades estatais no Brasil: a Universidade do Rio de Janeiro (1920); a Universidade de Minas Gerais (1927); a Universidade Tecnológica de Porto Alegre (1928).

Não obstante, o sindicalismo docente universitário é um fenômeno quase coincidente nos quatro países mencionados, emergindo no decurso da década de 1970, ainda que houvesse anteriormente outras formas de organização. Em entrevista para a memória a Federação Nacional de Docentes, Investigadores e Criadores Universitários (CONADU – Histórica), o professor argentino Néstor Correa aponta que o sindicalismo docente universitário tem base na massificação da educação de ensino superior ocorrida após a Segunda Guerra Mundial, mas destaca que esta expansão ocorreu com uma mudança do setor social que tradicionalmente compunha o ensino superior:

Com ritmos, situações e heranças diferentes nos distintos países e regiões se produz a partir do segundo pós-guerra um enorme crescimento, uma massificação da educação universitária, em princípio fundamentalmente da pública. Este processo abarca Europa, América Latina e Estados Unidos em distintos graus e a partir da década de 1960 se intensifica com uma amplitude que não se havia dado antes. Esta é a base material sobre a qual se apoia o surgimento do sindicalismo docente, com um caráter global, como assim também da massificação do movimento estudantil [...] outros setores sociais com outras necessidades entram na universidade. Isso tem um impacto nos estudantes, e tem um impacto na realidade social do docente. (CONADUH, 2011, pp.23-25)

Cunha (2007b, p.43) ressalta que o ritmo de industrialização e monopolização da economia, que se impôs a partir dos anos 1950 com o ingresso de capitais estrangeiros, ao mesmo tempo em que introduzia novos produtos e formas de organização do trabalho, desestruturou o sistema produtivo nativo e restringiu o desenvolvimento dos pequenos negócios na área industrial. Isso levou a que setores médios percebessem no ensino superior um meio para ascender socialmente, seja para ingressar como trabalhador especializado nas novas empresas, estabelecendo-se como profissional liberal ou ainda como quadro técnico do Estado.

Nas palavras de Cunha,

No Brasil surgiram mecanismos que tornaram o ensino superior mais acessível para esses setores sociais. Um deles foi a gratuidade que se estabeleceu na prática no setor público, uma vez que as várias taxas e anuidades deixaram de ser atualizadas pela inflação, a partir de 1950, tornando-se praticamente simbólicas com decorrer do tempo e desvalorização da moeda (2007b, p.76).

² Real e Pontificia Universidade de México, 1553; Universidade Santo Tomas, Colômbia, 1580; Universidade Jesuítica de Córdoba, Argentina, 1623), (ARANGO, 2003) (FIGUEROA, 2006) (TÜNNERMANN, 1991).

Esse processo não é exclusivo do Brasil. Na Argentina, em 1949, Perón havia estabelecido o acesso irrestrito ao ensino superior e criado a Universidade Operária, atualmente denominada de Universidade Tecnológica Nacional (UTN) e mesmo em um país não central em termos de América do Sul, como a Bolívia, uma das reivindicações dos mineiros da região de Potosi, durante a revolução de 1952, era a criação de uma universidade voltada para o setor de mineração.

O aumento do número de instituições e matrículas durante a segunda metade do século XX está na raiz da transformação do ensino superior, sua politização e a criação de entidades sindicais docentes. Este último elemento é expressão do processo de profissionalização da atuação docente, originário de um número cada vez maior de indivíduos que passou a ter na educação sua principal, ou única, fonte de rendimentos, resultando no estabelecimento de necessidades específicas de um coletivo (remuneração, carreira, condições de trabalho), bem como a formação de uma identidade coletiva.

Mesmo na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), onde a organização de trabalhadores técnico-administrativos e de docentes é tão antiga³ quanto o reconhecimento da "autonomia universitária", foi somente a partir do início da década de 1970 que a luta pelo reconhecimento da organização sindical ganhou ímpeto. No México, assim como em outros países, o despertar da necessidade de organizar-se sindicalmente está associada não somente a um elemento estrutural já citado, a expansão da cobertura do ensino superior, mas às mobilizações estudantes, que no caso específico mexicano resultaram em enfrentamentos com as forças repressivas em 1968 na Praça das Três Culturas (Tlatelolco) e, em 1971, nas proximidades da Benemérita Escola Nacional de Maestros, também na Cidade do México.

O epicentro desse processo de organização foi a UNAM e deu-se com o Sindicato de Trabalhadores e Empregados da UNAM (STEUNAM) seguido de vários conflitos e uma longa greve (1972/1973). Pouco depois, em 1974, os docentes fundam o Sindicato do Pessoal Acadêmico da UNAM (SPAUNAM).

Em 1977, em um período também marcado por uma difícil greve, os dois sindicatos se unificam dando origem ao Sindicato dos Trabalhadores da UNAM (STUNAM), um sindicato misto (trabalhadores acadêmicos e administrativos) que se constituiu na principal entidade do movimento sindical universitário mexicano.

Há na UNAM ainda a Associação Autônoma de Pessoal Acadêmico da UNAM (AAPAUNAM), fundada também em 1974, responsável pela representação majoritária dos acadêmicos da UNAM, mas com uma postura menos crítica e sem desempenhar em nível nacional o mesmo papel do STUNAM.

Assim como no México, a organização do sindicalismo docente universitário na Argentina igualmente foi antecedida por uma forte comoção social conhecida como o Cordobazo, em 1969. A primeira paralisação de docentes ocorreu em março de 1971 na Universidade Nacional do Sul (UNS) no Departamento de Matemática. Foram ajudantes e assistentes que contaram com o apoio de professores⁴. Segundo o professor e militante

3 Trabalhadores administrativos: União de Empregados da Universidade Nacional Autônoma do México (1929); Sindicato de Empregados e Operários da UNAM (1933); Sindicato de Trabalhadores da UNAM (1945); Sindicato de Empregados e Operários da UNAM (1961); Associação de Trabalhadores Administrativos da UNAM (1966); Sindicato de Trabalhadores e Empregados da UNAM (1971); Trabalhadores acadêmicos: União de Empregados, Professores e Operários da UNAM (1937); Federação de Professores Universitários da UNAM (1938); Associação de Professores Universitários do México (1950); Sindicato de Professores da UNAM (1964); Sindicato Independente de Professores da UNAM (1972); Sindicato de Pessoal Acadêmico da UNAM (1974); Associação de Agrupações do Pessoal Acadêmico da UNAM (1974). (BASURTO, 1997, p.275-278)

4 Na Argentina as universidades estão organizadas em geral por cátedra e um professor coordena o trabalho de outros professores que assumem diversas designações (adjuntos, associados, práticos, ajudante de primeira, ajudante de segunda) que são responsáveis pelas aulas e aplicação de exames.

sindical Carlos Mosquera a organização sindical universitária e o momento social e histórico vivido no contexto argentino estavam ligados:

Neste momento [1971] para a sociedade argentina ser trabalhador era um orgulho. Que o docente universitário começasse a sentir-se um trabalhador é o que fez que inicie a gestar-se em movimento a organização nas Exatas do ano de 71. O eixo foi esta ideia que começou a surgir nas maiorias docentes, ademais do que tinham em mente o Cordobazo, o Rosariazo, e todos os levantamentos em distintas províncias do país. (CONADUH, 2011, p.17).

Em 1971 surgiu a Associação de Docentes e Investigadores da Faculdade de Ciências Exatas (ADIFCE) na Universidade de La Plata, que em 1973, impulsionou a criação da Associação de Docentes da Universidade de La Plata (ADULP). Nos três anos seguintes os docentes universitários criaram várias associações por faculdades e universidades que se agruparam na Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação da República Argentina (CTERA), com professores de todos os segmentos. O fim da ditadura de Onganía (1966-1970) e o retorno de Perón (1973) acelerou o processo de organização sindical.

Com o golpe de 1976 as organizações foram desmanteladas, muitos docentes foram afastados, demitidos, presos, torturados, mortos ou simplesmente desapareceram. Na década de 1980, acompanhando a redemocratização, a reorganização do sindicalismo docente teve início em 1983 e em outubro de 1984 foi criada a Coordenadora Nacional de Docentes Universitários (CONADU), que em abril do ano seguinte passou à categoria de Confederação.

Na Colômbia, país marcado pela existência de guerrilhas desde a década de 1960 e ação de grupos paramilitares, onde os militantes sindicais e de movimentos sociais transformaram-se em alvos militares, a criação da Associação Sindical dos Professores Universitários (ASPU), também esteve associada aos processos de mobilização estudantil ocorridos no início da década de 1970 como expõe o professor da Universidade Nacional (Bogotá), Juan de La Cruz Sanchez:

ASPU tem uns 45 anos. É da década de 1970. Antes o que havia eram associações de professores universitários, mas não sindicatos. Eram associações civis, que inclusive tinham de ter registro na câmara de comércio. Eram regidas pela lei de comércio e não de trabalho. (Entrevista concedida aos autores).

O professor colombiano Gonzalo Arango Jimenez, da Universidade Tecnológica de Pereira (UTP), presidente da Federação Nacional de Professores Universitários (FENALPROU) e da seção sindical da ASPU da UTP, reforça em seu depoimento o vínculo entre movimento estudantil e docente:

E é nesse período, quando estudei nesta universidade [UTP], que vivi o ascenso do movimento estudantil de 1971. Iniciei meus estudos em 1968 e me graduei em 1974. Na metade desse período participo ativamente como dirigente na universidade no movimento nacional universitário em 1971. Antes, quando eu ingressei na universidade já há toda uma agitação política e, portanto, influência ideológica e política da França, do México. (Entrevista concedida aos autores).

Para uma melhor compreensão da história da universidade e dos movimentos universitários colombianos, entre outros, recomendamos autores como Diana Soto Arango, com sua *Aproximación histórica a la universidad colombiana* (2003), Claudia Figueroa (2006), preocupada em discutir as *Orígenes, formación y proyección de las facultades de educación en Colombia* (2006), Andrés David Correa Lugos e Álvaro Acevedo Tarazona,

trazendo à tona algumas reflexões, nos marcos da contemporaneidade, sobre ¿Jóvenes e indignados? La movilización social colombiana en el año 2011 (2017).

No Brasil o processo de organização sindical também ocorreu na década de 1970. Nas palavras de Ridenti (1995, p.73), desde meados da década de 1970⁵ foram sendo criadas associações por professores universitários, que começaram a estabelecer contatos por meio de encontros paralelos que ocorriam durante as reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Em julho de 1978, na 30ª reunião da SBPC, realizada na Universidade de São Paulo (USP), a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (Adusp) teria fixado um cartaz convocando uma reunião de membros de associações presentes ao evento.

A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) foi criada em 1981, mas só pôde converter-se em sindicato, com suas respectivas seções sindicais, depois da Constituição em 1988.

Nas instituições privadas de ensino superior também ocorreu um processo de organização, mas a perseguição das administrações se fez implacável e os militantes foram perseguidos e demitidos, dificultando que este importante segmento acompanhasse no mesmo ritmo a organização dos docentes das universidades públicas. Um significativo número de associações e sindicatos docentes universitários do setor privado organiza-se nacionalmente junto à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE).

Também no caso do Brasil, assim como os demais países aqui mencionados, a organização sindical docente universitária está associada à formação de uma camada de ativistas, oriundos do movimento estudantil da década de 1960. Nas palavras do professor Sadi Dal Rosso,

[...] dez anos depois, nos anos [19]70, muitos dos professores eram provenientes desses grupos estudantis, dos anos [19]67/68, e em termos de pesquisa essa vinculação é muito bonita, e em São Paulo isso é fácil de fazer junto a atuações dos anos da constituição do Andes, e você retornar o que faziam antes nos anos [19]60, muitos eram participantes do movimento estudantil dos anos [19]60. (Entrevista concedida aos autores).

O sindicalismo docente universitário nos países mencionados percebe-se como um sindicalismo de tipo tardio em relação ao fabril e geralmente com uma organização mais horizontal, uma vez que surgiu da representação nos locais de trabalho. Talvez, por isso, apresente altas taxas de sindicalização se comparadas a outras categorias.

Outro elemento foi sua participação na redemocratização e/ou fortalecimento das instituições democráticas de seus respectivos países. As pautas contidas nos diversos materiais produzidos por estas entidades sindicais estavam associadas a três eixos: luta pela democratização da sociedade; defesa da universidade pública, de qualidade e acesso irrestrito; questões corporativas (salários, planos de carreira, condições de trabalho).

No Brasil, Argentina e Colômbia esse processo de organização sindical resultou na formação de entidades nacionais com seções sindicais nas universidades. No México, a luta pelo reconhecimento sindical foi vitoriosa,

⁵ Há, no entanto, registro de associações de professores universitários anteriores à década de 1970, como afirma Donatoni (2006, p. 6157): a Associação de Professores da Universidade Federal do Paraná (APUFPR), fundada em 1960, a Associação dos Professores da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (APUREMG), criada em 1963 e que hoje se denomina Associação dos Professores da Universidade Federal de Viçosa (ASPUV), e a Associação dos Professores Universitários de Santa Maria (APUSM), de 1967, servem como exemplo.

mas a criação de uma organização nacional foi frustrada pelas autoridades universitárias e governamentais prevalecendo sindicatos por instituições.

CONTRARREFORMA UNIVERSITÁRIA NEOLIBERAL

O documento que melhor traduziu o ensino superior na ótica neoliberal foi "*La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*" elaborado pelo Banco Mundial (BM), em 1994 (utilizamos a versão em espanhol de 1995). Ao longo de suas páginas, caracteriza-se um ensino superior em escala mundial, ocasionada em virtude do aumento da demanda por vagas. Entre 1974 e 1994 o ensino superior teria apresentado a maior ampliação dentre os segmentos educacionais, superando o crescimento econômico dos países e os recursos orçamentários disponíveis (BANCO MUNDIAL, 1995, p.18).

Desde uma ótica neoliberal, o texto responsabilizava o modelo estatal pela deterioração da qualidade no ensino superior, a insuficiente criação de vagas e o desperdício de recursos: as instituições públicas apresentariam um custo mais elevado em relação às privadas; maiores indicadores de evasão e elevado custo de assistência estudantil (BANCO MUNDIAL, 1995, p.22).

O Banco Mundial propunha "incentivar" a criação e crescimento das instituições privadas e a adoção de mecanismos de gestão empresarial para as públicas, acompanhado da redução ou congelamento de recursos.

[...] a realidade fiscal na maioria dos países em desenvolvimento indica que melhoramentos da qualidade e o aumento das matrículas no ensino pós-secundário, podem ser obtidos com pouco ou nenhum aumento do gasto público. (BANCO MUNDIAL, 1995, p.4, traduzido por nós).

Para alcançar estes objetivos estabeleceu quatro eixos:

- Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluído o desenvolvimento de instituições privadas;
- Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e resultados;
- Redefinir a função do governo no ensino superior;
- Adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade.

Tais diretrizes gerais coadunavam com o reordenamento do capitalismo mundial, e materializaram-se em cada país conforme a realidade histórica e política, estimulando os traços locais que mais se aproximavam da proposta sugerida.

A aplicação dessa política exigia não apenas o enfrentamento com a comunidade universitária (estudantes, professores e funcionários), mas a deformação da autonomia universitária, um dos pilares da Reforma Universitária de Córdoba, ocorrida em 1918 na Argentina.

Como destaca Leher (2008, p.55),

Não é casual que a ofensiva neoliberal dos anos 1990 objetivou destruir todos os fundamentos dos reformistas: a gratuidade, o governo democrático e o pluralismo político, a autonomia, a liberdade de pensamento e de expressão, garantidas por cátedras paralelas e pelo ingresso por meio de concurso público, o co-governo, o acesso universal, a natureza pública dos processos institucionais.

Denominamos esse conjunto de propostas como contrarreforma universitária neoliberal, pois, está fundada em uma lógica oposta à soberania nacional, uma vez que visa reforçar a dependência econômica, política, cultural e tecnológica dos países latino-americanos em relação ao domínio das grandes corporações e suas matrizes nos países desenvolvidos.

CONTRARREFORMA, RESISTÊNCIA E SEUS PROTAGONISTAS

Em consonância com Gentili e Suárez (2004, p.34), percebemos a predominância de estudos de caráter nacional nas investigações sobre o sindicalismo docente, que seria uma decorrência da dimensão nacional dos conflitos que acabam incidindo sobre a produção acadêmica, não obstante as reformas educacionais serem “recomendações” de organismos internacionais. Constata-se que, enquanto o capital financeiro e seus agentes transitam e se articulam na esfera global, os trabalhadores reagem e resistem na dimensão nacional, na qual as políticas consubstanciam-se em ataques à educação pública e aos direitos dos trabalhadores.

A Colômbia apresenta uma literatura muito escassa sobre o sindicalismo docente universitário. O tema predominante nas Ciências Humanas deste país são os conflitos armados, um fato compreensível dado que 60% dos assassinatos de sindicalistas em nível mundial, entre 1986 e 2013, ocorreram na Colômbia (CENTRAL UNITÁRIA DOS TRABALHADORES, 2015). Neste período, que coincide com as reformas neoliberais, um sindicalista colombiano foi morto a cada três dias e a taxa de sindicalização despencou de 14% para 3,9%.

Valencia e Ospina (2012, p.31) em seus trabalhos, indicam que dos 2.870 sindicalistas colombianos assassinados entre 1977 e 2011, 889 eram professores, militantes da Federação Colombiana de Docentes (FECODE) o que corresponde a 31% do total.

O dia 25 de agosto foi instituído como o dia do “Professor caído.” A data é uma forma de denunciar, e não deixar cair no esquecimento, o assassinato dos professores, exigir a apuração dos fatos e a punição dos responsáveis. Faz referência ao assassinato de três professores no dia 25 de agosto de 1987: Luis Felipe Vélez, presidente da Asociación de Institutores de Antioquia (Adida) seção da FECODE, e dois professores universitários: Héctor Abad Gómez, presidente da seção de Antioquia do Comitê Permanente pela Defesa dos Direitos Humanos e fundador da Associação de Professores da Universidade de Antioquia (Asoprudea) e Leonardo Betancur, vice-presidente da Associação Médica de Antioquia. Infelizmente, ainda há o dia do “Estudante caído” celebrado em 8 e 9 de junho.

No México, a fragmentação da organização sindical, imposta desde o governo central com base na “autonomia universitária”, também se evidencia como um obstáculo à realização de pesquisas nacionais sobre o sindicalismo docente universitário. O STUNAM possui um importante acervo no Centro de Investigações Históricas do Sindicalismo Universitário (CIHSU), mas tem como foco a história sindical dos trabalhadores da UNAM.

Brasil e Argentina dispõem de uma literatura mais ampla sobre o tema, com significativa participação e estímulo das próprias entidades sindicais, mas também restrita aos conflitos nacionais.

Em todos estes países os governos promoveram revisões legais ao longo das décadas de 1990 e 2000 para implantar as reformas:

- Colômbia – criação da Lei 30, específica para o ensino superior, em 1992, e tentativa de sua reformulação em 2011, que foi derrotada pela resistência dos estudantes colombianos que organizaram a Mesa

Ampla Nacional Estudantil (MANE) em colaboração com o movimento sindical docente (TARAZONA; LUGOS, 2017, p.61);

- Argentina – reforma constitucional em 1994 e aprovação no ano seguinte da Lei do Ensino Superior (nº 24.521), que também contou com a resistência do movimento estudantil e da CONADU;
- México – reforma constitucional em 1993, que no artigo 3º restringiu a responsabilidade do Estado à educação básica;
- Brasil – a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE), e vários decretos e leis concernentes ao ensino superior sobre os quais o ANDES empenhou esforços juntamente com outras entidades sindicais, estudantis e acadêmicas para barrar propostas neoliberais e apresentar um projeto próprio. Na década de 2000 novas leis que abordaremos mais à frente.

Em todos estes países foram criados organismos e entidades de avaliação das instituições universitárias que sustentam como missão a modernização do ensino superior, mas que através do condicionamento de verbas a resultados ou introdução de políticas, impõem formas de organização e de funcionamento baseadas em modelos empresariais, direcionando a criação de cursos, disciplinas e pesquisas. Como avalia o próprio Banco Mundial em um documento de 1998 com um balanço sobre as reformas universitárias:

À medida que as universidades e os sistemas de ensino superior vão prestando mais atenção a questões como as boas práticas de gestão de pessoal, aos problemas de liquidez, a posição no mercado, a diversificação de produtos e a responsabilidade, seu aspecto será mais ‘privado’, ainda quando sejam de propriedade estatal, recebam considerável apoio fiscal e se declarem abertamente ‘públicos’ em sua missão (JOHNSTONE; ARORA; EXPERTON, 1998, p.4, tradução nossa).

O traço mais perverso é o estímulo às formas de trabalho com vínculo precário, com professores sem estabilidade, pela ausência de concursos, e que são forçados a trabalhar em várias instituições e passaram a ser conhecidos como “professores táxis”, ou professores “uberizados”. Nas universidades públicas da Argentina, Colômbia e México, que concentram a maior parte das matrículas do ensino superior, estas formas de contratação precária apresentam-se como majoritárias em relação aos professores de carreira. No Brasil, onde o setor privado abarca a maioria das matrículas (70%), tais formas de contratação são minoritárias nas instituições públicas, mas vêm crescendo.

Os docentes precarizados só podem dedicar-se ao ensino, não dispõem de espaços e tempo para atender ou orientar os alunos, não participam de linhas de pesquisa e extensão, não estão envolvidos na elaboração dos projetos dos departamentos e mesmo da vida acadêmica da instituição. Tampouco podem compor o colégio eleitoral que elege a autoridade universitária e, não raro, têm vetado o direito à sindicalização. Chegam, ministram sua aula e se vão.

Essa “flexibilidade” de contratação laboral assume várias formas nestes países e está na base da ampliação do número de matrículas. No México, devido à liberdade que gozam as autoridades universitárias para celebrar acordos e estabelecer formas de contratação “flexíveis”, as denominações e condições de trabalho são diversas. Na UNAM há os chamados professores de “assinatura”, contratados por semestre letivo para uma disciplina.

Nesta instituição apenas 28,5% dos docentes possuem tempo completo enquanto que os professores por disciplina ou horas são 71,5%. Na folha de pagamento da desta instituição – 46,6% do orçamento em 2008 – 30% correspondem aos professores de tempo completo e 16,6% aos precarizados (LECHUGA; RAMOS, 2012, p.73).

Em 2014, dos 16.522 docentes da Universidade de Guadalajara (UdeG), a segunda maior universidade do México, 9.298 eram professores de assinatura (56,3%) e destes, apenas 1%, (97 docentes) tinham contratos definitivos (SHELA, 2014, p.141). Há ainda professores por honorários, como no caso da Universidade Autônoma de Querétaro (UAQ), relatada pelo professor José Luís, membro do Sindicato Único do Pessoal Acadêmico da Universidade Autônoma de Querétaro (SUPAUAQ):

Os diretores de faculdade tiveram de recorrer aos professores por honorários para que a universidade pudesse crescer. De outra forma teríamos um número muito limitado de professores de tempo completo. Não seria o suficiente para cobrir a demanda. [...] Temos 1.600 professores afiliados ao SUPAUAQ. Aqueles que têm tempo livre e completo são afiliados ao sindicato, mas outros 1.500 são contratados por honorários. São professores que não podemos incorporar, ou que terão de esperar muitos anos até poderem se tornar professores de tempo livre e depois de tempo completo. (Entrevista concedida aos autores).

Na Colômbia estes professores com contratos precários são denominados de “catedráticos”. O Ministério da Educação Nacional (MEN) da Colômbia informa que em 2012 havia 111.124 professores no sistema de ensino superior – em instituições públicas e privadas – dos quais 33.084 eram de tempo completo, 12.767 de meio período e 65.273 que trabalhavam por hora (catedráticos). Quanto à formação dos professores, 5,2% eram doutores, 22,3% mestres, 32% especialistas e 40,5% graduados. (BECERRA; RAMOS F.; SANTAMARIA, 2014, p.20). No entanto, devemos salientar que ser professor de “tempo completo” na Colômbia não é sinônimo de contrato efetivo ou estabilidade.

Na Argentina, berço da emblemática Reforma Universitária de Córdoba (1918), havia em 2014, nas 49 universidades nacionais, aproximadamente 100.000 docentes sem estabilidade (mais de 70% do total) e ainda 30.000 que lecionavam e que não recebiam salários, denominados como “ad honoren” (BAIGORRIA, 2015, p.7).

Os “ad honoren” podem trabalhar durante vários anos até acumularem “antecedentes” que os habilitem a disputar alguma das vagas remuneradas, mas sem estabilidade.

Nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil a figura do professor substituto é minoritária, mas em 2011 o governo Dilma Rousseff editou a Medida Provisória nº 525, depois transformada na Lei 12.425 em 17 de junho de 2011, que amplia a possibilidade de contratação desse professor substituto para suprir a expansão das instituições federais de ensino, estabelecendo um limite de vinte por cento (20%) do quadro de efetivos. Essa lei, ainda que tenha inicialmente um limite estabelecido, aponta para o processo de precarização como dos países citados mais acima. Nas universidades estaduais a figura do professor substituto é mais comum que nas instituições federais.

Tais formas de contratação precária eram anteriores à contrarreforma universitária, porém foram estimuladas para reduzir o custo da manutenção das instituições e também fragmentar a união e resistência dos docentes. A ausência de estabilidade aumenta a vulnerabilidade do professor.

Abordando o tema, Chomsky (2014, p. 24) comenta:

Bem, pois transfiram isso às universidades [insegurança]: como conseguir uma maior insegurança dos trabalhadores? Essencialmente, não lhes garantindo o emprego, mantendo a gente pendente por um fio que pode cortar-se em qualquer momento, de maneira que melhor que estejam com a boca fechada, aceitem salários ínfimos e façam seu trabalho [...] E que na medida em que as

universidades avançam pela via de um modelo de negócio empresarial, a precariedade é exatamente o que se impõe. (nossa tradução).

Chomsky argumenta que a forma de minar a resistência à implementação dos planos é disseminando a “insegurança” por meio dos contratos precarizados, mantendo “gente pendente por um fio”. A manutenção do emprego passa a estar sujeita a relações de confiança com as autoridades universitárias e maior dependência da indicação dos “chefes políticos”, estabelecendo uma relação de “clientelismo”.

Outro traço comum foi a pressão para que as instituições universitárias ampliassem o autofinanciamento com a adoção de medidas como a cobrança de mensalidades na graduação e pós-graduação, venda de serviços, de consultorias, projetos, pesquisas, oferecimento de cursos pagos, estabelecimento de acordos com empresas, cessão de equipamentos, laboratórios e profissionais, criação de fundações, captação de doações de ex-alunos, ampliação do número de alunos por professor, congelamento de investimento em infraestrutura, etc.

Na Colômbia e no México o contingenciamento orçamentário impediu a construção de novas universidades e resultou no aumento do número de estudantes por instituição, como nos relata a professora Sara Fernández, da Universidade de Antioquia (UdeA), e ex-presidente da Associação dos Professores da Universidade de Antioquia (Asoprudea) em Medellín:

Nós temos uma planta docente (estrutura e número de cargos) congelada desde 1996. Não se abriram novos cargos. Substituem-se os que vagam, mas não há abertura de novos cargos, desde 1996. Agora eu te digo. Em 1993 eram 18.000 estudantes. Hoje são 40.000. São 35.000 na graduação e 5.000 na pós-graduação. Em 1993 tínhamos um ou dois programas de pós-graduação. Um em Rio Negro e outro em (...) Bogotá. E agora temos quatorze pontos regionais. Quatorze sedes da UdeA espalhadas pelo país. (Entrevista concedida aos autores, pp.XLI e XLII).

Fernández acrescenta que em 2015, entre 40% e 45% do orçamento da universidade era gerado pela própria instituição. Conforme Sguissardi (2006, p.1030) também o Brasil vivenciou situação semelhante no período 1994-2002:

[...] o ensino superior público federal teve uma expansão de 37% nas matrículas e uma redução de 5% no seu corpo docente e de 21% no seu quadro de funcionários, além do quase congelamento salarial de docentes e funcionários técnico-administrativos.

A partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foram criadas dezenas de instituições e centenas de *campus*, e promoveu-se a interiorização, mas os recursos destinados à iniciativa privada via o Programa Universidade para Todos (Prouni), e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), representaram a transferência de bilhões de reais para a iniciativa privada, ainda que tenham permitido de milhões de jovens tivessem acesso ao ensino superior. Muitos, os primeiros a cursarem o ensino superior em suas famílias. Apesar da criação e expansão das instituições públicas, estas foram insuficientes para alterar a distribuição do número de matrículas entre o setor público e privado.

Na Argentina, onde o acesso ao ensino superior é irrestrito desde 1949 – medida anulada apenas durante a Ditadura Militar que vigorou de 1976 a 1983 – houve criação de novas instituições universitárias mesmo durante o governo Menem, mas um crescimento significativo, bem como a interiorização das instituições e

aumento da participação do ensino superior no Produto Interno Bruto (PIB), só ocorreu a partir da queda do governo da Aliança, em 2001 e da chegada dos Kirchner no poder, em 2003.

Em 2005, o governo de Néstor Kirchner enfrentou a maior greve dos professores universitários desde 1987. Na paralisação de 2005, os professores lograram a incorporação de todas as gratificações ao salário base.

Em 1999 na UNAM os estudantes promoveram uma greve vitoriosa, que se estendeu por um ano, contra a transformação das taxas simbólicas em mensalidades efetivas. Os docentes apoiaram o movimento. Na Colômbia o mesmo ocorreu em 2011 com a derrota do governo de Juan Manuel Santos. Em 2002 os estudantes da USP protagonizaram uma greve pela contratação de 259 professores. Aulas de Geografia ou História da África eram ministradas em anfiteatros. Depois de 106 dias de movimento conquistaram a contratação de 92 docentes.

Os quatro países demonstram que os movimentos sindicais obtiveram maiores avanços nos países onde estabeleceram-se governos “progressistas” no início do século XXI, mas mesmo nestes, esse quadro só foi possível a partir da organização e mobilização das categorias.

Diante das limitações de espaço não é possível abarcar a diversidade de “frentes” que o sindicalismo docente universitário desses países desenvolve, como o atendimento das demandas individuais de professores (orientações sobre processos, carreira, denúncias, serviços assistenciais) ou grandes temas como as privatizações, as terceirizações; a educação à distância; a apropriação do tempo livre dos professores (trabalho invisível); a reforma trabalhista e previdenciária que atingiu duramente os trabalhadores de todos estes países; a instituição de mecanismos de avaliação que individualizam as possibilidades de ganhos salariais; o produtivismo acadêmico; as formas de mobilização (greves, passeatas, aulas públicas); a dificuldade em lidar com as autoridades universitárias; a luta pela participação da comunidade universitária nos organismos deliberativos; as publicações sindicais que divulgam pesquisas e questões ligadas à educação ou ao mundo do trabalho.

Destacamos nestes escritos alguns elementos ligados à gênese e aspectos da contrarreforma que atentaram contra as instituições e a comunidade universitária, mas apesar desse quadro, é necessário destacar o importante papel desempenhado pelas entidades sindicais e o movimento estudantil, e não haveria um texto melhor que do próprio BM reconhecendo o caráter “extremamente difícil” da reestruturação neoliberal:

No caso das universidades públicas, o corpo de professores conta com meios adicionais para fazer frente às ameaças de mudança radical e perda de empregos: o conceito da universidade como bastião legítimo e necessário da continuidade e tradição; a tradição de liberdade acadêmica, e o exército de alunos atuais, passados e futuros, a maioria dos quais sabem expressar suas ideias de forma convincente e decidida, são politicamente instáveis e, em geral, tendem a somar-se à causa dos que se opõem aos esforços do governo por modificar radicalmente sua universidade. (JOHNSTONE; ARORA; EXPERTON, 1998, p.24).

REFERÊNCIAS

ARANGO, Diana Soto. *Aproximación histórica a la universidad colombiana*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, año/vol7, 2003, pp-101-138. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia. Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2534. Acesso em 06/10/2016 às 17h31m.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: 1995 (versão em espanhol). Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>. Acessado em: 05 de mar.de 2015. 23:19.

BAIGORRIA, Cláudia. *Docentes universitarios arrancan el ciclo con una semana de paros*. Central de trabajadores de la Argentina. Buenos Aires, ano X, nº108, mar/2015.

BASURTO, Jorge. *Los movimientos sindicales en la UNAM*. México D.F.: UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales, 1997. 289p.

BECERRA, Ligia Alba Melo; RAMOS F., Jorge Enrique; SANTAMARIA, Pedro Oswaldo Hernández. *La educación superior em Colombia: Situación Actual y Análises de Eficiencia*. Borradores de economía, num.808. Bogotá: Banco de la Colombia, 2014, 49 p.

CENTRAL UNITÁRIA DOS TRABALHADORES (CUT). Cartaz. Documento iconográfico com denúncia sobre mortes, assassinatos e torturas de militantes sindicais. 2015. Bogotá. Acervo do autor.

CHOMSKY, Noam. *Sobre el trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior*. Revista Lectiva n.24. Associação de Professores da Universidade de Antioquia. Asoprudea. Medellín: dez de 104. pp.23-31.

CONADU HISTORICA. Federação Nacional de Docentes, Investigadores e Criadores Universitários. *El sindicalismo docente universitario: Aportes a la Reconstrucción colectiva desde CONADU HISTORICA (1971-2011)*. Buenos Aires: Ediciones CONADU HISTORICA e CTA (Central de Trabajadores da Argentina), 2011. 149p.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007a. 305p.

_____. *A universidade crítica: O ensino superior na república populista*. 3ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007b. 216p.

DONATONI, Alaíde Rita. *Trajetória do ANDES: Velho/Novo espaço da educação não formal*. Anais do VI congresso luso brasileiro de história da educação. Uberlândia: 17 a 20 de abril de 2006. Disponível in: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/programacaoindividuais8.htm>. Acessado em 20/01/2016. 9:08h.

FIGUEROA, Claudia. *Orígenes, formación y proyección de las facultades de educación en Colombia – 1930-1954*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol.8, 2006, pp-199-218. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3602. Acessado em 17/11/2016. 19:08h.

GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel. *Conflictos educacionales na América Latina*. Em GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel. (orgs.) Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 21-46.

JOHNSTONE, D.Bruce; ARORA, Alka; EXPERTON, William. *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*. Washington, D.C. 1998. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/11/13/000425962_20121113172945/Rendered/PDF/NonAsciiFileName0.pdf>. Acessado em 10/12/2015. 16:45h.

LECHUGA, Maria Teresa; RAMOS, Arturo. *Magister Changarrization: los nuevos sujetos académicos y el trabajo precario en la educación superior*. 2. ed. México D.F.: STUNAM/RedTap/Cultura, Trabajo y Democracia/GIIS, 2012.

LEHER, Roberto. *Reforma Universitaria de Córdoba, noventa años*. Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista. Disponível in: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/07leher.pdf>. Acesso em 06/09/2015 às 17h31m.

SHELA. Sociedade de História da Educação da América Latina. *Lucha por la democracia y formación profesional crítica: El colectivo de reflexión universitaria en la Universidad de Guadalajara*. Memoria del X Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. Puerto Vallarta: out/2014, pp. 136-153.

SGUISSARDI, Valdemar. *Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p.1021-1056, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>>. Acessado em 20/01/2016. 17:03h.

TARAZONA, Álvaro Acevedo; LUGOS, Andrés David Correa. *¿Jóvenes e indignados? La movilización social colombiana en el año 2011*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 19 n° 28, enero/junio 2017, pp. 53 – 70. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/6226. Acesso em 07/10/2017 às 19h31m.

TÜNNERMANN Bernheim, Carlos. *Historia de la universidad en América Latina: de la época colonial a la reforma de Córdoba*. San José, Costa Rica, EDUCA. 1991. 206p.

VALENCIA, León; OSPINA, Juan Carlos Celis. *Sindicalismo asesinado: reveladora investigación sobre la guerra contra los sindicalistas colombianos*. Cota: RandomHouseMondadori, 2012. 253p.

PAIVA, L.; BAUER, C.;

O sindicalismo docente universitário e a contrarreforma universitária neoliberal: casos de argentina, brasil, colômbia e méxico

Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores

Vol. 11, nº. 22 (p. 143-156) 31 dez. 2019