

## UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL NOS EUA E NO BRASIL: RESISTÊNCIAS SINDICAIS AO MODELO

MOISÉS GIORDANO MAZZA

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

ARYANNE MARTINS OLIVEIRA

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

SAVANA DINIZ GOMES MELO

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

---

**RESUMO:** Este artigo trata do fenômeno das Universidades de Classe Mundial, suas consequências para o trabalho docente universitário e as resistências ao modelo nos EUA e no Brasil. Trata-se de pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos publicados em periódicos, nacionais e internacionais. O texto apresenta a conformação do modelo de classe mundial nos EUA impulsionado nas instituições pelas dinâmicas do capitalismo, refletindo a interseção entre educação, pesquisa, economia e poder, enquanto o Brasil adota o modelo sob pressão internacional, com características próprias. Demonstramos que a universalização deste modelo trouxe consequências para o trabalho docente nos EUA e no Brasil, sendo a principal delas a precarização do trabalho docente. Por fim, tratamos do papel dos sindicatos e da resistência docente ao modelo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior; Trabalho Docente; Precarização do Trabalho; Sindicalismo Docente.

---

### INTRODUÇÃO

Compreendemos, a partir do aporte marxista, que o desenvolvimento da humanidade foi marcado pelo antagonismo de classe, luta entre as classes exploradoras e exploradas, dominantes e dominadas, havendo, necessariamente, resistência das classes oprimidas aos processos a que eram/são subjugadas. Nesta investigação, a luta de classes e a resistência são entendidas a partir de Marx (1982; 1968) e formulações de Bernardo (2009), julgando que tal referencial dá o aporte necessário para compreender como elas permearam a história da humanidade até os dias atuais.

Engels afirmou que foi Marx o primeiro a descobrir a grande lei da marcha da história: a luta de classes. E completou:

[...] a existência, e, portanto, também os conflitos entre essas classes são, por seu turno, condicionados pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica, pelo seu modo de produção e pelo seu modo de troca, este determinado pelo seu precedente (Marx, 1968, p. 12).

No modo de produção capitalista, o antagonismo entre as classes surge essencialmente da exploração econômica, na qual os capitalistas buscam maximizar seus lucros ao pagar salários baixos e extrair o valor excedente gerado pela atividade dos trabalhadores, que, por sua vez, buscam melhores condições de trabalho, salários justos e, em última instância, a superação do capitalismo. Compreender a produção sob esse campo conceitual nos permite afirmar que a luta de classe manifesta-se em todas as esferas de organização da sociedade capitalista.

A partir da luta de classe resultante da forma de organização da sociedade capitalista é possível compreender a resistência, entendida aqui como um desdobramento, mais precisamente uma ação, empreendida pela classe que é explorada. Salienta-se que, por tratar-se de uma ação, ela se manifesta de maneira complexa e variada, conforme descreveu Bernardo (2009). Ela pode apresentar dimensões individuais ou coletivas, de caráter ativo ou passivo. Entretanto, para Bernardo (2009), somente as lutas coletivas ativas podem ultrapassar os limites do capitalismo, pois nelas “os trabalhadores reúnem-se num organismo único, de modo que a luta não tem como ponto de referência cada um dos participantes, mas sim a globalidade dos que nela estão empenhados” (Bernardo, 2009, p. 337).

Diante do problema que nos propomos a lançar reflexão, sobre a constituição do modelo de Universidades de Classe Mundial (UCM) e suas consequências para o trabalho docente universitário nos EUA e no Brasil, buscamos apresentar os sindicatos da categoria docente dos respectivos países, compreendendo que essas entidades expressam a organização da resistência coletiva. Pretendemos, no desenvolver do texto, identificar como se manifesta a resistência coletiva dos docentes a esse processo. No século XX, o modelo universitário desenvolvido nos EUA tornou-se guia e meta para a maioria dos países. Na tentativa de se adequarem a este modelo, muitos países, incluindo o Brasil, adotaram as principais características que balizaram o caso norte-americano, como a ampliação do acesso à universidade, a maior participação da iniciativa privada e o foco na pesquisa aplicada; conseqüentemente, realizaram também os sacrifícios necessários à sustentação de um sistema caro, diversificando as modalidades de ensino e reduzindo o custo da força de trabalho. Esse processo é dinâmico e nunca está concluído, exigindo, portanto, uma série de reformas, e tendências substituem-se no decorrer dos anos, em geral, impactando negativamente as condições de trabalho dos docentes universitários.

Este texto apresenta pesquisa bibliográfica sobre a principal tendência dos últimos vinte anos, a conformação das UCM, as consequências desse modelo para a formação de pesquisadores e para o trabalho docente e as resistências ao modelo observadas. Tratamos, na primeira parte, do caso dos EUA, onde o modelo de Universidade de Classe Mundial surgiu por consequência das dinâmicas e contradições internas à sociedade norte-americana, e do princípio da reprodução do modelo na década de 1990 no Brasil. Na segunda parte dedicamo-nos às transformações almejadas pelo modelo na formação de pesquisadores e as consequências observadas nas condições de trabalho de pesquisadores. Na última seção apresentamos os sindicatos e as ações de resistência organizadas nos últimos anos em resposta à precarização do trabalho.

## **O ENSINO SUPERIOR APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, O PAPEL DA CIÊNCIA E O SURGIMENTO DO MODELO DE CLASSE MUNDIAL**

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo foi tomado pela ideia de que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia era prioridade para um futuro próspero de desenvolvimento econômico. Nos EUA, um relatório produzido em 1945 foi a principal influência para vários desdobramentos, incluindo a criação da Fundação Nacional de Ciências (*National Science Foundation* – NSF), a principal agência a promover a pesquisa científica no país. O texto, chamado *Ciência, a fronteira sem fim* (*Science, the Endless Frontier*), foi escrito pelo cientista e político Vannevar Bush (1890-1974) e recomendava quatro ações ao governo dos EUA: a fundação de uma agência nacional para o financiamento da pesquisa científica – a NSF, fundada em 1950; o investimento em pesquisa tecnológica; o incentivo à colaboração entre cientistas, internamente ao país e internacionalmente; e a garantia de incentivo à pesquisa de base. Bush demarcou ainda a importância da liberdade acadêmica e a necessidade de formação de cientistas de alta capacidade (Bush, 1945).

A pesquisa nas universidades foi o fator fundamental para o desenvolvimento da indústria de alta tecnologia nos EUA nas décadas de 1960 e 1970. A pesquisa, tanto militar como industrial, exigia cada vez mais recursos, e a solução que emergiu foi, em primeiro lugar, a superespecialização de um campo de estudos em uma determinada universidade e, em segundo, a relação simbiótica entre universidades e empresas ou o Estado. Algumas empresas-chave do setor eletrônico desenvolveram-se através de parcerias de longa data com alguma universidade; a Hewlett-Packard, gigante do setor de informática mais conhecida pela sigla HP, tinha estreitas relações com a Universidade Stanford, por exemplo. As grandes universidades de pesquisa que sobreviveram à década de 1970 o fizeram por meio de um ciclo, no qual ganhavam prestígio pela capacidade de produção científica, fato que atraía mais investimentos, que eram revertidos no aumento da capacidade de produção de pesquisa (Geiger, 2015). Muitas universidades privadas e públicas foram incapazes de se manterem relevantes nesse período, e uma forte distinção entre instituições de classe secundária e de classe mundial foi estabelecida entre as universidades norte-americanas.

Silva Júnior (2017) argumenta que, nos EUA, surge um novo paradigma de trabalho universitário a partir da década de 1960, denominado *New American University* (Nova Universidade Americana), que coloca o conhecimento rumo à inovação como principal meta da pesquisa acadêmica; esperava-se da universidade que pudesse contribuir para elevar o padrão de vida dos norte-americanos por meio de inovações tecnológicas. A década de 1980 foi marcada pela tentativa de redução de custos públicos em todas as áreas sociais, baseada nas teorias econômicas do grupo de economistas da Universidade de Chicago liderados pelo norte-americano Milton Friedman (1912-2006) e implementada pela presidência de Ronald Reagan (1911-2004). O financiamento para as universidades diminuiu significativamente na época, e o foco do financiamento governamental para pesquisa mudou, priorizando questões imediatas. Isso fez com que a dependência das universidades de pesquisa em relação à indústria aumentasse consideravelmente. Emergiu desse arranjo um novo tipo de empresa, uma corporação da qual participavam indústria, universidade – pública ou privada – e investidores (Cohen; Kisker, 2010). No início da década de 1990, os EUA

tinham um complexo sistema de ensino superior, com poucas universidades ricas dedicadas à pesquisa e uma imensa gama de instituições dedicadas à formação profissional.

No regime capitalista atual, no qual a acumulação de capital ocorre por meio das aplicações financeiras em ações e cotas de empresas, que produzem ganhos para os investidores tanto em especulação como em repartição de lucros operacionais, o desenvolvimento científico e o aprimoramento das tecnologias são fundamentais para darem a essas empresas e, conseqüentemente a seus especuladores, a vantagem competitiva de que necessitam para alcançarem lucros. Isso faz com que muitas empresas tenham centros de pesquisa próprios, enquanto outras financiam pesquisas em instituições tradicionais. Nesse processo, exige-se da pesquisa alto valor produtivo, aprimoramento no oferecimento de serviços e produtos de alta tecnologia (Silva Junior, 2017).

A demanda pelo ensino superior cresceu a cada ano, não apenas nos EUA mas em todo o mundo a partir da década de 1960. A expansão do nível de ensino entrou na agenda de desenvolvimento dos Estados como condição prioritária para o aumento da competitividade industrial e, no caso de países como o Brasil, para atrair investimento de capital estrangeiro. O modelo de universidade implementado na maioria dos países foi o das instituições norte-americanas, e os EUA não apenas incentivaram a adoção de seu modelo como contribuíram com consultorias e recursos financeiros através do Plano Marshall, da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development* – USAID) e de fundações privadas, como a Fundação Rockefeller e Fundação Ford.

O Brasil e outros países, como Alemanha, Reino Unido e França, foram igualmente afetados pela política externa norte-americana nas reformas universitárias que realizaram a partir da década de 1950, e em todas elas observamos as mesmas tendências: ampliação do acesso ao ensino superior, estabelecimento de elos com a indústria e cadeias produtivas nacionais, desenvolvimento da pesquisa aplicada e gestão de padrão empresarial. O interesse dos EUA era aumentar sua esfera de influência e evitar o crescimento da influência da URSS; no mundo bipolar da década de 1960, ambas as potências não economizaram esforços para garantir aliados.

A expansão do ensino superior entre a década de 1950 e 1990 nos países sob influência dos EUA teve como principal consequência o mesmo efeito observado lá, o rápido aumento dos gastos públicos com o ensino e tentativas de encontrar formas alternativas de financiamento. Observa-se então que, desde a década de 1980, inicia-se um movimento de indução de competição entre instituições de ensino superior e de rebaixamento da formação acadêmica. Nos EUA esses dois elementos são parte do desenvolvimento do ensino superior desde o surgimento das primeiras universidades de pesquisa, uma vez que as doações e as parcerias com o setor produtivo sempre fizeram parte da competição pelo financiamento no país, aliadas à forte competição por estudantes oferecendo diferentes modalidades de cursos superiores.

A diversificação na oferta do ensino superior, aliada à produção de classificações mundiais de universidades realizadas por entidades privadas, fez surgir, na década de 2000, a ideia de Universidade de Classe Mundial. As instituições assim

classificadas apresentariam destaque nos cenários nacional e internacional, grande volume de produção de pesquisas de impacto e registro de patentes e intenso intercâmbio de pesquisadores e estudantes; em sentido prático, é um termo que descreve o modelo de ensino superior norte-americano, especialmente o vigente desde a década de 1950. Apesar de a ideia não ser nova, o termo foi cunhado por um relatório do Banco Mundial, "O desafio do estabelecimento de Universidades de Classe Mundial" (*"The Challenge of Establishing World Class Universities"*, 2009), organizado pelo economista marroquino Jamil Salmi, funcionário da instituição. Em sentido efetivo, tornar-se uma Universidade de Classe Mundial significa ocupar um espaço no ranking das cem melhores universidades do mundo.

O argumento geral para o estabelecimento de instituições distintas é propiciar a capacidade de competir no cenário internacional frente à escassez cada vez maior de recursos para o financiamento do ensino superior. Segundo o Banco Mundial, os países deveriam concentrar esforços em poucas instituições de pesquisa, oferecendo maior financiamento, equipamentos e pessoal qualificado, enquanto a massa das outras universidades teria funções subalternas, oferecendo qualificação e pós-graduação focadas na qualificação profissional.

Entretanto, a universidade no Brasil tem uma importante distinção quando comparada às universidades norte-americanas: aqui a pesquisa é feita quase que exclusivamente no âmbito dos cursos de pós-graduação (Sguissardi, 2006). Essa organização confere à universidade brasileira uma característica peculiar, na qual a unidade ensino-pesquisa realiza-se na pós-graduação de forma majoritária, enquanto nas universidades de pesquisa dos EUA, a pesquisa é um componente fundamental desde a entrada do estudante na universidade. Isso deu à pós-graduação brasileira um papel-chave no problema do financiamento do ensino superior no Brasil.

A busca pelo status de classe mundial chegou ao Brasil na década de 1990, quando reformas na avaliação dos programas de pós-graduação no país feitas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passaram a incluir critérios de excelência (Wassem, 2014). A partir desse tipo de avaliação foi possível direcionar maior volume de recursos para os cursos mais bem avaliados, e constituir uma hierarquia de programas. Os programas avaliados com as maiores notas (6 e 7, numa escala de 1 a 7) são reconhecidos como alinhados a padrões internacionais de excelência. Em sentido formal, o Brasil não promoveu universidades específicas ao status de classe mundial nem ofereceu a oportunidade. O status parece ser buscado de forma descentralizada, no interior dos Planos de Desenvolvimento Institucional das universidades, e no interior de cursos de pós-graduação específicos. As universidades brasileiras têm enfatizado em seu planejamento a necessidade de internacionalização, no entanto vêm apostando em cooperações com universidades estrangeiras e mobilidade acadêmica, o que não está de acordo com a perspectiva da mesma categoria nas UCM estrangeiras, que buscam atrair e concentrar pesquisadores de alta performance de todo o mundo (Thiengo; Bianchetti, 2020).

A avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil visa à criação de rankings e à outorga de selos de qualidade, resultados práticos da exigência de produção de conhecimento pronto para ser negociado como produto (Silva Júnior, 2017). A avaliação tem por função principal produzir ritmo e intencionalidade específicas à prática científica docente, favorecendo a produção de pesquisas rápidas e com

impacto econômico imediato. Os programas de pós-graduação passam a monitorar a produção docente, a estabelecer metas de permanência e a descredenciar pesquisadores improdutivos, tendo como alvo a avaliação. Isso tem consequência direta nas escolhas dos temas de pesquisa, que precisam tanto obter financiamento em editais quanto direcionar seus focos aos temas de maior impacto para a publicação. O sistema de avaliação da pós-graduação tem como fator de maior peso a produção intelectual, que representa 35% da nota atribuída a um programa de pós-graduação, em que são avaliadas as publicações e suas qualificações e os registros de patentes.

Para conseguirem financiamento de pesquisa, docentes precisam atuar de forma individualista, por iniciativa própria, após as sistemáticas reduções nos recursos disponíveis. Agências federais e estaduais de incentivo à pesquisa abrem editais com objetivos definidos, forçando pesquisadores a desenvolverem projetos direcionados para competição por aqueles recursos; a busca por patrocínio de empresas também é estimulada e vista como símbolo qualitativo dos programas de pós-graduação.

A internacionalização, definida pela política de avaliação como o reconhecimento da inserção da produção acadêmica de um determinado programa no âmbito internacional, dá conta de publicações em língua inglesa, em periódicos de outros países e no envio e recepção de pesquisadores de outros países para contribuições esporádicas. Se um programa consegue estabelecer vínculos duradouros com programas de universidades internacionais, significa que está alinhado aos padrões de excelência. Para os critérios de avaliação da CAPES, a excelência é condição diretamente ligada à internacionalização; para receber nota 6 ou 7, um programa deve ter a produção intelectual publicada em periódicos e livros de circulação internacional com fator de impacto reconhecido (Wassem, 2014).

## OS NOVOS DOUTORES PARA A NOVA UNIVERSIDADE

O indutor do modelo para o ensino superior baseado em UCM, o Banco Mundial, organização internacional liderada pelos EUA, criada para financiar políticas em países em desenvolvimento, recomenda o perfil necessário dos novos doutores, para ocuparem os cargos de pesquisadores nas UCM, através do relatório "O caminho para a excelência acadêmica: a constituição de universidades de pesquisa de classe mundial" ("*The Road to Academic Excellence: the making of world-class research universities*", 2011), que apresentaremos na sequência.

Segundo o Banco Mundial, a universidade de pesquisa tem um espírito diferente, "universidades de pesquisa não podem ser democráticas" (Altbach, 2011, p. 16). Os valores que devem orientar a contratação e promoção de docentes e o acesso de estudantes devem ser elitistas e meritocráticos. Essas universidades devem reconhecer a primazia do mérito e atuar de forma contundente na busca pela excelência, o que só pode ser alcançado estabelecendo um espírito de busca pelos melhores docentes e estudantes. Deve-se admitir à universidade de pesquisa apenas os melhores entre os jovens mais capazes, com o cuidado de que sejam também indivíduos de alta performance.

Os docentes das universidades de pesquisa teriam a característica paradoxal de trabalhar, ao mesmo tempo, de forma colaborativa e competitiva. Ao mesmo tempo que trabalham em grupo, não perdem de vista a chance de construir uma carreira e a própria reputação como pesquisador de ponta. A produtividade científica deve ser acima da média de outros trabalhadores da área acadêmica, com artigos publicados constantemente nas revistas acadêmicas de maior fator de impacto. É importante também que suas atividades de ensino os ocupem pouco, para que disponham do maior tempo possível para atividades de pesquisa.

Ainda segundo o relatório, esses pesquisadores devem buscar mobilidade internacional, sempre tentando trabalho onde os salários e as condições laborais são melhores. Devem atuar em mais de um país ao mesmo tempo ou em todo o seu território nacional, para além dos limites de sua universidade. Este seria o reflexo da vocação cosmopolita desse tipo de profissional; ele tende a ter laços profissionais mais fortes com pesquisadores de sua área em todo o mundo do que com os colegas da mesma universidade.

As características descritas pelo Banco Mundial são, ao mesmo tempo, constatações e prescrições. Nos EUA, onde o modelo de classe mundial se estabeleceu por meio do próprio desenvolvimento do sistema de ensino superior, esses docentes já existem, e foram formados ao longo da segunda metade do século XX. Geiger (2004) argumenta que, no processo de acesso à pós-graduação nos EUA, as decisões são feitas a partir de uma lógica de mercado. As universidades competem pelos estudantes, e a cooperação entre universidades, mesmo entre docentes de um mesmo departamento, acabou suprimida; os docentes mais produtivos são os que recebem a maior quantidade de financiamento, e por isso conseguem captar os estudantes mais produtivos, num sistema que se retroalimenta. Esses docentes são como comerciantes, e as empresas, o governo e as agências que financiam suas pesquisas são os clientes. Uma parte considerável do trabalho deles é gasta na escrita e na apreciação de propostas de pesquisa enviadas aos possíveis financiadores.

Do outro lado da equação são criados outros novos doutores, nas universidades norte-americanas em situação precária de financiamento, os docentes adjuntos e pós-doutorandos, com contratos frágeis de trabalho. Docentes adjuntos são doutores contratados por tempo determinado apenas para atividades de ensino, enquanto pós-doutores são contratados por tempo determinado para auxílio à pesquisa. Desde a década de 1990 o número de professores adjuntos cresceu exponencialmente; dados de 2022 indicam que 70% dos professores do ensino superior nos EUA são contratados nessa modalidade; os números de pós-doutores são desconhecidos, mas, em 2006, estimava-se que houvesse entre 45 mil e 85 mil no país (Micoli; Wendell, 2018). Esses profissionais recebem como prestadores de serviço, sem estabilidade empregatícia e sem os benefícios concedidos aos docentes efetivos. Mesmo suporte básico para o trabalho, como uso de laboratórios e bibliotecas, é negado a alguns desses profissionais.

A formação de pós-doutores é um ponto-chave para entender a expansão a baixo-custo da capacidade de pesquisa dos EUA. A docência universitária é um cargo vitalício, posição alcançada pelo recebimento de um mandato (*tenure*) após seis anos de trabalho como candidato (*tenure-track*); o período como candidato é um estágio probatório. Até a década de 1950, a formação de doutores era relativamente proporcional ao número de posições abertas para candidaturas ao mandato de docente,

mas, com a corrida pelo desenvolvimento científico do país, começou-se a permitir que doutores fossem empregados nas universidades sem o processo de candidatura às vagas docentes. Em 1974 foi criado o programa Recompensa do Serviço Nacional de Pesquisa (*National Research Service Award* – NRSA), que oferecia financiamento de pesquisa para instituições ou pós-graduandos mediante aprovação de proposta. Indivíduos aspirando ao doutorado e muitos portadores do título de doutor que ainda não haviam conseguido ingressar como docentes nas universidades concorreram a esses recursos, e a medida teve como consequência o aumento desproporcional no número de doutores e pós-doutores no país. A quantidade de postos de trabalho cobertos pela estabilidade nas universidades ficou praticamente inalterada entre os anos de 1974 e 2006, porém o número de posições temporárias aumentou de aproximadamente 2.500 em 1975 para mais de 25 mil em 2006 (Micoli; Wendell, 2018). O tempo máximo que um pesquisador pode permanecer no pós-doutorado é de seis anos, e o mesmo tornou-se necessário para concorrer às posições permanentes em diversas áreas. Isso, aliado à falta de vagas permanentes, criou uma nova etapa na carreira de pesquisador, precária, da qual a maioria dos indivíduos não passará. É normal nas universidades norte-americanas um indivíduo dedicar-se seis anos à pesquisa na busca de um cargo permanente e ser obrigado a abandonar a carreira acadêmica pela falta de vagas para docente.

No Brasil a CAPES mudou seu paradigma de ação na década de 1990. Até então a agência realizava avaliações qualitativas dos programas de pós-graduação no Brasil de acordo com critérios padronizados, mas alterou seus critérios para um fator relativo (chamada pela CAPES de excelência), no qual a avaliação feita tem como base as notas dos programas mais bem avaliados (Wassem, 2014). Os docentes que desejam realizar pesquisa precisam candidatar-se a esses programas que detêm critérios próprios de acesso e permanência, uma vez que a mera admissão à universidade como professor do ensino superior não garante o status de pesquisador. Para melhorarem ou para preservarem as notas recebidas nas avaliações, os programas estabelecem critérios como metas de produção para docentes e estudantes, número de estudantes orientandos e participação em eventos acadêmicos; os docentes mais produtivos são os mais valorizados pela política de avaliação da CAPES.

A mudança de paradigma nos programas de pós-graduação, orientados pela mudança na CAPES, estava em consonância com as orientações de reestruturações do próprio estado brasileiro, ocorrida na mesma década, e condiziam com a nova racionalidade que passou a direcionar o ensino superior. Conforme Mancebo, Maués e Chaves (2006), a partir dessa reestruturação e das mudanças conformadas pela subsequente reforma do ensino superior, a cultura acadêmica foi modificada, de forma que os atores passaram a orientar-se pelo individualismo, com uma competição crescente entre instituições educacionais e entre colegas, caracterizados pela supervalorização de avaliações com inclinações pseudomeritocráticas. Passou-se também a uma ênfase crescente no imediatismo em relação às demandas do mercado de trabalho, além de uma construção ideológica que busca dismantlar a educação como um direito social e um compromisso coletivo da sociedade. Tais mudanças acarretaram, ainda, consequências negativas ao trabalho docente, entre elas o aumento



da precarização e a intensificação do trabalho. Diante desse cenário, buscamos olhar como a resistência coletiva dos docentes configurou-se nesse processo, para isso apresentamos a discussão sobre os sindicatos da categoria.

## ATAQUES ÀS CARREIRAS DOCENTES E RESISTÊNCIA SINDICAL

Na perspectiva histórica, a origem do sindicalismo tem como marco temporal o desenvolvimento do capitalismo industrial na Europa e toda reordenação dos processos de trabalho que implicaram em mais exploração da força de trabalho. Portanto, o sindicalismo surge a partir do desenvolvimento das contradições do próprio meio de exploração capitalista, como resultado de um desdobramento das relações de produção capitalista, e constitui-se como um instrumento para a organização da classe trabalhadora. Parte-se da premissa de que o docente, seja da esfera pública, seja da privada, é um proletário, e, enquanto tal, compõe a classe trabalhadora. Ou seja, ele não detém os meios de produção, e, por isso, necessita vender a sua força de trabalho para a subsistência, logo, nesse modo de produção, sua atividade é submetida às regras de acumulação e reprodução do capital. Dito isso, é factível que, assim como nas demais categorias profissionais, os professores passem por processos de precarização das condições de trabalho.

A precarização do trabalho docente no ensino superior, expressa em processos de flexibilização dos contratos de trabalho, achatamento na carreira e acúmulo de perdas salariais, é reflexo do modelo de gestão por excelência. De forma a concentrar recursos em universidades e docentes mais produtivos, os sistemas de ensino superior têm deteriorado as condições de trabalho dos que estão fora dos cargos de pesquisadores. Para exemplificar como isso se materializa nas instituições federais de ensino superior (IFES), podemos citar como ocorre a distribuição orçamentária entre as instituições. A distribuição dos recursos é regida pelo decreto nº 7.233/2010, e entre os critérios que são considerados para a elaboração da matriz de distribuição dos recursos é observado o número de registro e comercialização de patentes das instituições; a relação entre o número de alunos e o de docentes na graduação e na pós-graduação, a existência de programas de mestrado e doutorado, bem como os respectivos resultados da avaliação pela CAPES (Brasil, 2010). Dessa forma, há uma tendência de disparidade nos orçamentos, conforme a adequação das instituições ao modelo de excelência.

Professores universitários, até o século XX, acreditavam que o fato de formar os profissionais liberais dava a eles o mesmo status, mas a expansão dos sistemas de educação superior demonstrou rapidamente que eram “trabalhadores como quaisquer outros, cuja força de trabalho vendida era o poder do cérebro” (Reichman, 2015, p. 3). Nos EUA e no Reino Unido, os sindicatos docentes foram fundados nas primeiras décadas do século XX como associações, pois as maiores preocupações estavam ligadas à liberdade acadêmica e autorregulação profissional. Conforme as condições de trabalho deterioraram-se rapidamente por consequência das duas guerras mundiais e de crises do capitalismo, as associações converteram-se em sindicatos combativos.

Nos EUA os sindicatos de docentes do ensino superior surgiram na década de 1910. John Dewey (1859-1952) foi fundador de dois deles, a Associação Americana de Professores Universitários (*American Association of University Professors – AAUP*), em 1915, e a Federação Americana de Professores (*American Federation of Teachers – AFT*),

em 1916. A Associação Nacional de Educação (*National Education Association* – NEA), fundada em 1857 para representar professores das escolas públicas dos EUA, expandiu sua área de atuação para o ensino superior na década de 1960. Esses três sindicatos são hoje os maiores representantes de docentes nas universidades e faculdades dos EUA.

A organização docente nos EUA foi bastante lenta, tomando fôlego apenas após a Crise de 1929. No início havia uma forte tensão entre a ideia de associação e sindicato. Docentes universitários defendiam majoritariamente que precisavam de uma associação a fim de protegerem a liberdade de ensino e a estabilidade dos empregos. Desde 1890 várias demissões de docentes por razões políticas foram sentidas como ameaças à liberdade de trabalho, e o movimento nacional visava ganhar força para coibir o que considerava abuso. A AAUP surgiu desse movimento, e os docentes buscavam evitar a identificação como sindicato; quando a AFT, criada um ano depois, tentou mobilizar docentes em algumas universidades para táticas consideradas sindicais, foram recebidos com frieza e indiferença. A AAUP entendia-se como organização na busca pela profissionalização da docência universitária, e considerava o sindicalismo uma oposição a esse ideal (Reichman, 2015). Após a grande depressão, o debate sobre a necessidade de sindicalização foi reacendido, dada a situação decadente dos salários e das condições de trabalho, mas o processo foi lento, e interrompido, ainda, pela Segunda Guerra Mundial e pela histeria anticomunista na década de 1950.

Na década de 1960, com a rápida deterioração das condições de trabalho frente à expansão do ensino superior no país, os docentes começaram a buscar a sindicalização, tendo os três sindicatos anteriormente citados como principais representantes dos acordos coletivos feitos entre docentes e universidades ou governos estaduais; nos EUA, a legislação é diferente em cada estado e não há política nacional para a carreira docente. Esse movimento foi rapidamente contestado pelos estados, com variadas medidas adotadas por todo o país, mas que, em geral, diminuiriam drasticamente a sindicalização de docentes. Os sindicatos eram vistos como ameaças pela potencial limitação de toda a flexibilidade presente no sistema de educação superior do país. Mas a sindicalização tem aumentado nas últimas décadas; o número de docentes sindicalizados ou protegidos por acordos coletivos dobrou entre 1998 e 2012, de 75.882 para 147.021 trabalhadores (Cassel; Halaseh, 2014). Esses docentes são, em maioria, profissionais com contratos precários de trabalho e estudantes em postos de pós-doutorado, que são hoje a maioria dos trabalhadores encarregados do ensino nas universidades norte-americanas. A partir de 2015 várias universidades do país passaram por greves, chegando a 2022, quando ocorreram greves em quinze instituições do país, o maior número em toda a história (Sainato, 2023).

No Brasil a organização sindical dos trabalhadores docentes existe desde o início da década de 1930, com o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro, criado em 1931, embora essa existência represente uma exceção, uma vez que a organização sindical dos docentes que atuam na esfera pública era proibida até a constituição de 1988 (Reses, 2008). Entretanto, outras formas de organização, como as associações, precederam os sindicatos na defesa de direitos dos professores. Sobre a gênese do sindicalismo docente universitário, Bauer e Paiva (2017), ao compararem elementos para a formação das entidades sindicais docentes universitárias da Argentina,

do Brasil, da Colômbia e do México, destacaram que, apesar do surgimento das universidades nesses países se distinguirem, a formação dos sindicatos de professores universitários é quase simultânea nos quatro países citados, surgindo ao longo da década de 1970. O movimento sindical dos docentes universitários despontou a partir da expansão do número de instituições e de matrículas no ensino superior na segunda metade do século XX, o que permitiu a “transformação do ensino superior, sua politização e a criação de entidades sindicais docentes” (Paiva; Bauer, 2017, p. 116). No caso do Brasil, a organização sindical docente universitária está associada, ainda, à formação de uma parcela de ativistas, oriunda do movimento estudantil da década de 1960, revelando o caráter de consciência política desse movimento.

Quando comparado aos outros países, o Brasil tem, possivelmente, um dos sistemas de ensino superior mais complexos, pois tem um sistema de controle em três esferas: federal, estadual e municipal, além de um grande sistema privado. Em razão da delimitação deste trabalho, dedicar-nos-emos apenas ao sistema federal.

O sindicato de maior representatividade dos profissionais do ensino superior é o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Foi fundado como associação em 1981, quando o Brasil passava pelo governo ditatorial e a atividade sindical era proibida no país, e passou a sindicato em 1988, após a promulgação da Constituição de 1988. Esse sindicato rompeu com a estrutura sindical autoritária, implantada no Brasil na década de 1930, primando pela organização de base nos locais de trabalho. Atualmente o ANDES-SN tem cerca de 70 mil professores filiados, distribuídos em 121 seções sindicais em universidades do país. Em 2004 um grupo de dissidentes do ANDES-SN fundou um novo sindicato, a Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PROIFES), que não tem divulgado os números de docentes filiados e conta com doze seções sindicais vinculadas.

Desde a década de 1990 a carreira estatutária dos docentes do ensino superior no Brasil passou por uma série de desestruturações e por mudanças no regime previdenciário. Como a carreira pública de docente faz parte do amplo sistema de serviço público nacional está sujeita às mudanças gerais, que afetam todos os servidores do país, e à legislação específica para o cargo (Rocha, 2022). Em vinte anos, os docentes passaram por duas reformas previdenciárias e duas reformas na carreira. A tendência vista nos EUA de precarização no trabalho também é vista aqui, na forma do cargo de professor substituto, docente que assume atividades de ensino nos cursos de graduação e tem contrato temporário, além de receber uma fração da remuneração de um docente efetivo; também é oferecido aos doutores a opção do pós-doutorado, na qual o pesquisador trabalha para uma universidade sem qualquer vínculo empregatício. O ANDES-SN tem papel ativo na organização dos professores contra medidas governamentais, e várias greves docentes e manifestações ocorreram nos últimos vinte anos. Sobre a mobilização da categoria, destacam-se as greves sob a direção do ANDES-SN, compreendendo a greve como ação de resistência coletiva que representa medida de força mais consequente. A partir de publicação do ANDES-SN (2022) e do estudo de Guimarães e Silva (2021), de 1980 a 2020 ocorreram 21 greves, com duração e abrangência nas instituições variadas; ressalta-se que as greves mais extensas em quantidade de dias foram protagonizadas durante os governos Lula e Dilma, respectivamente nos anos de 2005, 2008, 2012 e 2015.

As greves de 2008 e de 2012 guardavam semelhança na reivindicação referente à carreira docente, pela incorporação das gratificações e recomposição salarial emergencial. Porém a semelhança não se restringiu à pauta, a intransigência do governo em não negociar com o ANDES-SN também marcou o período. A partir de 2017 não foram registradas greves nacionais sob direção do ANDES/SN, apesar de os docentes acumularem perdas salariais superiores a 27%. Entre ganhos e concessões, a situação dos docentes brasileiros segue as tendências experimentadas por professores dos EUA.

O arrefecimento das lutas coletivas no movimento docente é um fenômeno que deve ser analisado levando em consideração fatores diversos, que vão desde o perfil dos novos docentes (jovens doutores) que já ingressaram nas universidades com condições precárias de trabalho, até mesmo as disputas internas no âmbito do próprio sindicato nacional.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o esvaziamento do orçamento para o ensino superior, o uso de medidas e artifícios inspirados no modelo das UCM tende a crescer e se aprofundar no Brasil. Os docentes, para essa categoria de universidade, estão sendo formados em linha com a principal tendência, na medida em que pós-graduandos sofrem pressões para produção acadêmica e se habitua à competição por recursos para pesquisas; as universidades brasileiras já contam com milhares de jovens doutores atuando como pós-doutores, sem direitos trabalhistas, aguardando por concursos escassos. O sinal mais alarmante é o fato de a pós-graduação não paralisar suas atividades quando as universidades protestam ou realizam greves, como se essa área estivesse alheia aos problemas enfrentados pelas instituições.

Se o que ocorre nos EUA for um sinal do futuro das universidades brasileiras, podemos esperar que as condições de trabalho sejam cada vez piores, especialmente aprofundando-se a divisão entre ensino e pesquisa. No entanto, a intensificação da resistência coletiva dos trabalhadores observada lá também ocorre no Brasil, sendo a greve da rede federal de educação em 2024 o exemplo mais recente de luta organizada, reivindicando, entre outras questões, a reestruturação da carreira e a recomposição salarial e orçamentária, ambas consequências impostas pelo modelo de classe mundial. No campo das pesquisas, temos um número crescente de trabalhos que abordam o tema nos últimos anos, e é provável que cada vez mais pesquisadores venham a criticar e a fornecer alternativas para a superação do modelo desigual de universidade.

Artigo recebido em: 10/04/2024

Aprovado para publicação em: 29/07/2024

MAZZA, M. G.; OLIVEIRA, A. M.; MELO, S. D. G.

---

#### WORLD-CLASS UNIVERSITIES IN THE USA AND BRAZIL: UNION RESISTANCE TO THE MODEL

**ABSTRACT:** This article addresses the phenomenon of World-Class Universities, their implications for university teaching work, and resistance to the model in the USA and Brazil. It is based on bibliographic research, drawing from books and articles published in national and international journals. The text discusses the shaping of the world-class model in the USA driven by capitalist dynamics within institutions, reflecting the intersection of education, research, economy, and power, while Brazil adopts the model under international pressure with its own characteristics. We demonstrate that the universalization of this model has consequences for teaching work in the USA and Brazil, the main one being the precariousness of teaching work. Finally, we discuss the role of unions and teaching resistance to the model.

**KEYWORDS:** Higher Education; Teaching Work; Precariousness of Work; Teacher Unionism.

---

#### UNIVERSIDADES DE CLASE MUNDIAL EN ESTADOS UNIDOS Y BRASIL: RESISTENCIAS SINDICALES AL MODELO

**RESUMEN:** Este artículo trata sobre el fenómeno de las Universidades de Clase Mundial, sus consecuencias para el trabajo docente universitario y las resistencias al modelo en los Estados Unidos y Brasil. Se basa en una investigación bibliográfica, utilizando libros y artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. El texto presenta la configuración del modelo de clase mundial en los Estados Unidos impulsado en las instituciones por las dinámicas del capitalismo, reflejando la intersección entre educación, investigación, economía y poder, mientras que Brasil adopta el modelo bajo presión internacional, con características propias. Demostramos que la universalización de este modelo ha traído consecuencias para el trabajo docente en los Estados Unidos y Brasil, siendo la principal de ellas la precarización del trabajo docente. Por último, abordamos el papel de los sindicatos y la resistencia docente al modelo.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Superior; Trabajo Docente; Precarización del Trabajo; Sindicalismo Docente.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTBACH, P. The Past, Present, and Future of the Research University. In: ALTBACH, P.; SALMI, J. **The Road to Academic Excellence: the making of world-class research universities.** Washington: Library of Congress, 2011. p. 11-32.

ANDES. **A luta sindical a partir das greves do ANDES-SN ao longo da história.** 2022. Disponível em: <http://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/2022/maio/Anexo-Circ162-22.pdf>. Acesso em: 11 fev. de 2024.

BAUER, C.; PAIVA, L. O sindicalismo docente universitário da Argentina, Brasil, Colômbia, México e sua resistência à contrarreforma universitária. **Revista de la Educación Latinoamericana**. Tunja, v. 19, n. 28, p. 109-128, jun. 2017.

BERNARDO, J. **Economia dos conflitos sociais**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. Brasília, DF, jul 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7233.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7233.htm). Acesso em: 2 ago. de 2024.

BUSH, V. **Science, the Endless Frontier**. Washington: National Scientific Foundation, 1945.

CASSELL, M.; HALASEH, O. The Impact of Unionization on University Performance. **Journal of Collective Bargaining in the Academy**, v. 6, 2014.

COHEN, A.; KISKER, C. **The Shaping of American Higher Education: emergence and growth of the contemporary system**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

GEIGER, R. **The History of American Higher Education: learning and culture from the founding to World War II**. Nova Jersey: Princeton University Press, 2015.

GEIGER, R. Market Coordination of Higher Education: the United States. In: TEIXEIRA, P. *et al.* **Markets in Higher Education: rhetoric or reality?** Dordrecht: Kluvert Academic Press, 2004.

GUIMARÃES, A.; SILVA, M. P. Movimento docente universitário no Brasil: análise das greves nacionais do andes-sn (1980-2020). In: MELO, S. D. G.; MARI, C. L. (orgs.). **Da escola básica à universidade: o trabalho docente e a educação sob pressões**. Curitiba: Appris, 2021.

MANCIBO, D.; MAUÉS, O. CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, Editora UFPR, 2006.

MARX, K. Carta a Weydemeyer, 5 de março de 1852. In: MARX, K.; FRIEDRICH, E. **Obras escolhidas de Marx e Engels**. Edições Progresso: Lisboa, 1982.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Paz & Terra, 1968.

MAZZA, M. G.; OLIVEIRA, A. M.; MELO, S. D. G.

MICOLI, K.; WENDELL, S. History and Evolution of the Postdoctoral Scholar in the United States. In: JAEGER, A.; DININ, A. **The Postdoc Landscape: the invisible scholars**. Nova York: Academic Print, 2018. p. 1-13.

REICHMAN, H. Professionalism and Unionism: Academic Freedom, Collective Bargaining, and the American Association of University Professors. **Journal of Academic Freedom**, Washington, v. 6, 2015.

RESES, E. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. 2008. 308 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

ROCHA, F. M. **Da invenção à destruição da carreira do professor federal: a vulnerabilidade do trabalho docente na universidade mercantil**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SAINATO, M. 'Many of us are struggling': why US universities are facing a wave of strikes. **The Guardian**, Londres, 21 abr. 2023. Disponível em: <https://www.theguardian.com/us-news/2023/apr/21/us-universities-wave-strikes>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SALMI, J. **The Challenge of Establishing World Class Universities**. World Bank: Washington, 2009.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos de ocasião. In: MOROSINI, M. **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2. ed. Brasília: INEP, 2006. Cap. 19, p. 275-288.

SILVA JÚNIOR, J. R. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** 1. ed. Bauru: Canal 6, 2017.

THIENGO, L. C.; BIANCHETTI, L. Universidades internacionalizadas ou Universidade de Classe Mundial? Problematizações e tendências a partir do contexto latino-americano. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 53, p. 81-102, jan/abr 2020.

WASSEM, J. **A excelência nos programas de pós-graduação em Educação: visão de coordenadores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

---

MOISÉS GIORDANO MAZZA: Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG. Graduado em Filosofia pela UFJF e Mestre em Educação pela UFV. Membro do Grupo de Pesquisa-Ação sobre Universidade e Educação Superior (Universitátis/FaE/UFMG).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4330-6707>

E-mail: [mazzagiordano@gmail.com](mailto:mazzagiordano@gmail.com)

---

---

ARYANNE MARTINS OLIVEIRA: Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFMG. Membro do Grupo de Pesquisa-Ação sobre Universidade e Educação Superior (Universitátis/FaE/UFMG).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6460-5885>

E-mail: [aryannepedagogia@yahoo.com.br](mailto:aryannepedagogia@yahoo.com.br)

---

SAVANA DINIZ GOMES MELO: Pós-doutora pela Universidade da Corunha (UDC). Mestre e doutora em Educação pela UFMG, com estágio doutoral na Universidade General de San Martin. Professora aposentada da FaE/UFMG. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE/FaE/UFMG). Vice-líder do Universitátis/FaE/UFMG.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0415-5344>

E-mail: [sdgmufmg2@gmail.com](mailto:sdgmufmg2@gmail.com)

---

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).