

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

SARAH JUVENCINO CAMPOS

**ADUFU – SEÇÃO SINDICAL DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO POLÍTICA E DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA UFU-MG.**

UBERLÂNDIA

2025

SARAH JUVENCINO CAMPOS

**ADUFU – SEÇÃO SINDICAL DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO POLÍTICA E DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA UFU-MG.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como exigência para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos

UBERLÂNDIA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C198a
2025

Campos, Sarah Juvencino, 1985-

ADUFU – seção sindical dos docentes da Universidade Federal de Uberlândia [recurso eletrônico] : espaço de formação política e de desenvolvimento profissional docente na UFU-MG / Sarah Juvencino Campos. - 2025.

Orientador: Vanessa Therezinha Bueno Campos.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5036>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Campos, Vanessa Therezinha Bueno, 1959-, (Orient.).

II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408

ATA DE DEFESA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 30/2024/418, PPGED				
Data:	Trinta de agosto de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14h15	Hora de encerramento:	19h
Matrícula do Discente:	12013EDU036				
Nome do Discente:	SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS				
Título do Trabalho:	"ADUFU – Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia: espaço de formação política e de desenvolvimento profissional docente na UFU – MG"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Desenvolvimento profissional docente na Educação Básica e Superior: processos de (trans)formação permanente e reinvenção da docência"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (https://conferenciaweb.rnp.br/conference/rooms/vanessa-therezinha-bueno-campos/invite_userid), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoras: Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar - IFTM; Talamira Taita Rodrigues Brito - UESB; Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU; Geovana Ferreira Melo - UFU e Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/08/2024, às 18:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/08/2024, às 18:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, Usuário Externo**, em 03/09/2024, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/09/2024, às 11:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **TALAMIRA TAITA RODRIGUES BRITO, Usuário Externo**, em 21/09/2024, às 17:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5630634** e o código CRC **AB60D012**.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos (presidente da banca)
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Maria de Lourdes Gaspar
Universidade Federal de Uberlândia – IFTM

Profa. Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao querido Mestre Jesus, sem eles eu jamais teria tido força para chegar até aqui.

Aos meus pais, Arlindo e Maria Raimunda, que são os melhores pais que alguém poderia ter nesta existência.

À minha filha Náthaly, que é a representação do meu mais puro e genuíno amor.

Ao Charles, que inesperadamente chegou, ressignificou e mudou a minha vida para melhor.

À minha tia Carmem e à minha saudosa avó que sempre acreditaram em mim.

À minha orientadora Vanessa, que jamais desistiu de mim, mesmo nos piores momentos.

Aos sujeitos da pesquisa que contribuíram com a realização desta investigação.

Às professoras Cirlei e Maria de Lourdes, por terem aceitado participar da minha banca de qualificação e pelas importantes contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pela concessão da bolsa de doutorado.

Aos membros da banca, Elenita, Geovana, Maria de Lourdes e Talamira, por terem aceitado o convite de participar da minha defesa, fazerem parte da realização deste sonho e contribuírem no meu crescimento como pesquisadora e educadora.

Às amigas Liliane, Michelle, Cecília, Naiara, Lorrane e ao Juliano com os quais sempre pude contar e compartilhar as alegrias e dificuldades da caminhada.

Aos/às companheiros/as do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Docência na Educação Básica e Superior - GEPDEBS pelos momentos de aprendizagem compartilhada.

À ADUFU-SS, espaço que me inspirou na realização desta investigação e a todos os seus militantes, pelo apoio, acolhimento e colaboração à pesquisa.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

À Universidade Federal de Uberlândia - MG.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se a Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-MG e tem como objeto de estudo a formação política e o processo de desenvolvimento profissional de docentes universitários(as) da UFU filiados(as) e não filiados(as) à ADUFU - Seção Sindical. O problema de estudo da pesquisa é: Qual a repercussão das ações da ADUFU-Seção Sindical dos(as) docentes da UFU na formação política e no desenvolvimento profissional de docentes que atuam na Educação Superior? O objetivo geral consistiu na investigação da repercussão das ações da ADUFU-Seção Sindical na formação política e no desenvolvimento profissional de docentes que atuam na Educação Superior. Os objetivos específicos consistem em identificar a importância que os professores(as) universitários(as) filiados(as) atribuem à ADUFU-Seção Sindical; entender de que maneira as ações promovidas na ADUFU-Seção Sindical repercutem ou não na constituição da identidade profissional dos(as) docentes da UFU; analisar se as ações promovidas na ADUFU-Seção Sindical supririam a ausência de políticas institucionais voltada para o desenvolvimento profissional dos(as) docentes universitários(as) da UFU. A investigação exploratória e descritiva tem abordagem qualitativa e parte de pressupostos metodológicos que se aproximam ao materialismo histórico-dialético, baseado nos princípios de práxis, historicidade, totalidade e contradição. Com vistas ao aprofundamento de compreensões sobre o objeto de estudo, a investigação incluiu como procedimentos de pesquisa: o estado da questão, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os sujeitos da pesquisa foram professores(as) universitários(as) da UFU, efetivos(as) e em exercício, filiados(as) e não filiados(as) à ADUFU-SS. Partimos da premissa de que a participação dos(as) docentes em instâncias sindicais poderão impulsionar avanços formativos nas dimensões ética, organizacional, construção da identidade profissional e da constituição dos(as) professores(as) como sujeitos políticos. Defendemos a instância sindical como espaço de denúncia e anúncio, como lugar potencializador de formação política, sobretudo em tempos de instabilidade democrática, na qual se acentua a precarização do trabalho docente e o avanço de projetos que objetivam a retirada de direitos e a perda da autonomia de professoras e professores. Diante do exposto, destacamos que a ADUFU poderá contribuir para a constituição de uma cultura formativa que vise o desenvolvimento profissional na UFU, capaz de tornar-se um produtor de saberes nos mais variados contextos, de modo a prover condições para que o(as)s professores(as) possam repensar e ressignificar a profissão docente.

Palavras-chave: Formação política; Desenvolvimento Profissional Docente; ADUFU-Seção Sindical.

ABSTRACT

This research is linked to the Knowledge and Educational Practices Research Line of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia-MG and its object of study is political training and the professional development process of university teachers, of UFU affiliated and non-affiliated to ADUFU - Union Section. The research study problem is: What is the repercussion of the actions of the ADUFU-Union Section of UFU teachers on the political training and professional development of teachers who work in Higher Education? The general objective was to investigate the impact of the actions of ADUFU-Seção Sindical on the political training and professional development of teachers working in Higher Education. The specific objectives consist of identifying the importance that affiliated university professors attribute to ADUFU-Seção Sindical; understand how the actions promoted at ADUFU-Seção Sindical have or not repercussions on the constitution of the professional identity of UFU teachers; analyze whether the actions promoted at ADUFU-Seção Sindical would make up for the lack of institutional policies aimed at the professional development of university professors at UFU. The exploratory and descriptive investigation has a qualitative approach and is based on methodological assumptions that are close to historical-dialectic materialism, based on the principles of praxis, historicity, totality and contradiction. With a view to deepening understanding of the object of study, the investigation included the following research procedures: the state of the issue, semi-structured interviews and document analysis. The research subjects were university professors at UFU, effective and in-service, affiliated and not affiliated with ADUFU-SS. We start from the premise that the participation of teachers in union bodies will be able to boost training advances in the ethical, organizational dimensions, construction of professional identity and the constitution of teachers as political subjects. We announce the union instance as a space for complaints and announcements, as a place to enhance political formation, especially in times of democratic instability, in which the precariousness of teaching work and the advancement of projects that aim to withdraw rights and loss of autonomy are accentuated, of teachers. In view of the above, we highlight that ADUFU can contribute to the creation of a training culture that aims at professional development at UFU, capable of becoming a producer of knowledge in the most varied contexts, in order to provide conditions for the Teachers can rethink and give new meaning to the teaching profession.

Keywords: Political training; Professional Teacher Development; ADUFU- Trade Union Section.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ADUFU – Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DIFDO – Divisão de Formação Docente
EBTT – Educação Superior, do Ensino Básico e do Ensino Técnico Tecnológico
EI – Educação Infantil
EQ – Estado da Questão
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FACED – Faculdade de Educação
FAEFI – Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
FAMAT – Faculdade de Matemática
FAMED – Faculdade de Medicina
FUNPRESP – Fundação da Previdência Complementar do Servidor Público Federal
IARTE – Instituto de Artes
ICENP – Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal
ICHPO – Instituto de Ciências Humanas do Pontal
IES – Instituição de Educação Superior
IFILO – Instituto de Filosofia
IGUFU – Instituto de Geografia
ILEEL – Instituto de Letras e Linguísticas
INBIO – Instituto de Biologia
INCIS – Instituto de Ciências Sociais
INFIS – Instituto de Física
INHIS – Instituto de História
IQUFU – Instituto de Química
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPI – Pretos, Pardos e Indígenas
PROUNI- Programa Universidade para Todos
PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RMEBH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SIMPRO-RIO – Sindicato dos professores do município do Rio de Janeiro

SINPROACRE – Sindicato dos professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Acre

SINPRO-DF – Sindicato dos Professores no Distrito Federal

SINTEAC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre

SINTEPP – Sindicato dos trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Lista de quadros

QUADRO 1 – Número de Dissertações de mestrado e Teses de doutorado encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a utilização dos descritores Sindicato; Sindicalismo; Desenvolvimento profissional; Docentes Universitários dos últimos cinco anos, no período compreendido entre 2017 a 2021.....	42
QUADRO 2 – Dissertações de mestrado encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a utilização dos descritores Sindicato; Sindicalismo; Desenvolvimento profissional; Docentes Universitários dos últimos cinco anos, no período compreendido entre 2017 e 2021.....	43
QUADRO 3 – Teses de Doutorado encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a utilização dos descritores Sindicato; Sindicalismo; Desenvolvimento profissional; Docentes Universitários dos últimos cinco anos, no período compreendido entre 2017 e 2021.....	47
QUADRO 4 – Periódicos encontrados na Base de Dados da Scielo com a utilização do descritor Sindicato, no período compreendido entre 2018 e 2022	51
QUADRO 5 – Artigos encontrados no Google Acadêmico com a utilização dos descritores Sindicato; Sindicalismo; Desenvolvimento Profissional; Docentes Universitários dos últimos cinco anos, no período compreendido entre 2018 e 2022.....	55
QUADRO 6 – Resumo de docentes.....	77
QUADRO 7 – Critério para criação do código alfanumérico.....	81
QUADRO 8 – Perguntas que conduziram as entrevistas e foram construídas a partir dos objetivos da investigação.....	83

Lista de gráficos

GRÁFICO 1 – Número de sindicalizados no setor da educação.....	112
GRÁFICO 2 – Nível de satisfação dos(as) docentes universitários(as) com a extensão.....	161

Lista de Figuras

FIGURA 1 – Mapa com localização dos campus da UFU.....	75
FIGURA 2 – Fotografia do município de Uberlândia/MG.....	75
FIGURA 3 – Fotografia dos quatro campus da UFU do município de Uberlândia/MG...	76
FIGURA 4 – Localização dos quatros campus da UFU do município de Uberlândia, em Minas Gerais.....	76
FIGURA 5 – Principais Números da UFU.....	77

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO.....	12
1.1. Meus caminhos: entre flores e espinhos.....	12
1.2 . O objeto de estudo em movimento.....	29
1.3. Organização da tese.....	39
II– O ESTADO DA QUESTÃO.....	41
III – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	65
3.1. Campo de pesquisa.....	73
3.2. Sujeitos da pesquisa.....	78
3.3. Instrumentos de construção dos dados.....	81
3.4. Organização, sistematização e análise de dados.....	83
IV – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM OS SINDICATOS.....	86
4.1. Os sindicatos enquanto espaços profícuos ao desenvolvimento profissional docente.....	98
V – SINDICALIZAÇÃO DOCENTE E A ATUAÇÃO DA ADUFU-SEÇÃO SINDICAL NA UFU – DIÁLOGO COM PROFESSORES FILIADOS E NÃO FILIADOS.....	110
5.1. Um olhar sobre a atuação da ADUFU-SS	114
5.2. A potência e os desafios do sindicato frente ao enfrentamento dos desafios da docência na Educação Superior	119
5.3. Formação política dos(as) docentes universitários(as) da UFU: uma análise sobre a atuação da ADUFU-SS.....	145
5.4. Sindicato, socialização docente e desenvolvimento profissional	162
VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
VII- REFERÊNCIAS	186
ANEXO A.....	198
ANEXO B.....	205
APÊNDICE A.....	207
APÊNDICE B.....	209

I – INTRODUÇÃO

A presente tese vincula-se a Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-MG e tem como objeto de estudo a formação política e o processo de desenvolvimento profissional de docentes universitários(as) da UFU filiados(as) e não filiados(as) à ADUFU - Seção Sindical.

Na introdução apresentamos a trajetória de vida da pesquisadora, compreendendo o relato de sua formação pessoal e profissional com o objetivo de alcançar a inteligência do objeto de investigação e organização da tese.

1.1. Meus caminhos: entre flores e espinhos...

O educador Paulo Freire (1997, p.79) nos ensinou que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. Este percurso, muita vez árduo, há desafios, percalços, mas também há bonitezas.

Quando lembro de minha infância a imagem é de minha mãe e meu pai sempre na luta, trabalhadores que sonhavam que eu e meu irmão tivéssemos uma vida melhor do que a deles¹.

E, na opinião deles, a escola seria o caminho. No entanto, as minhas lembranças da educação infantil e do ensino fundamental são permeadas de dificuldades, desde a compra de materiais escolares, até o percurso para chegar à escola.

Sou filha de mãe empregada doméstica e de pai pedreiro e lembro das inúmeras dificuldades enfrentaram para me levar e buscar na escola, para comprar meus materiais escolares, uniformes e livros didáticos (que era exigidos na época e não fornecidos gratuitamente). Destaco algumas lembranças marcantes dessa época de escola: a primeira delas refere-se ao fato de não ter tido uma mochila de rodinhas como meus outros colegas (era um sonho...). Não tínhamos condições nem de ter uma mochila, quanto mais de

¹ Nessa parte do texto referente à apresentação usarei a primeira pessoa do singular no que se refere às minhas experiências de vida que contribuíram na composição do objeto da pesquisa. Nas demais seções optamos por usar a primeira pessoa do plural por traduzir a interlocução com diversas pessoas que colaboraram com a pesquisa.

rodinha... Outra lembrança refere-se ao fato de ter sido esquecida na escola, pois meu pai, esgotado do trabalho, chegou em casa e “esqueceu” de me buscar. Lembro de ter ficado sentada em uma esquina próxima da escola sozinha até a noite chorando, quando a minha mãe, também cansada do dia intenso de trabalho, chegou em casa não me viu e foi desesperada ao meu encontro. A terceira lembrança é sobre os esforços de minha mãe e meu pai para ausentarem-se no trabalho para participarem das reuniões escolares.

A lembrança mais marcante do meu período escolar refere-se a dificuldade de socialização com os demais colegas. Além de ser uma criança tímida, retraída, não conseguia socializar com minhas e meus colegas por mais esforço que eu fizesse. Tinha dificuldade de manifestar minhas dúvidas, embora desejasse ser ouvida. Eu não era a criança que chamava a atenção de minhas professoras e professores por mais que estudasse, me esforçasse e tirasse as melhores notas... não me sentia querida, acolhida...

Embora me sentisse invisível, houve uma exceção nesta fase do Ensino Fundamental que me marcou profundamente, a professora Márcia, que ministrava o conteúdo de Geografia e me acompanhou durante seis anos seguidos. Nunca vou me esquecer dela, uma professora amorosa, dedicada, ética, amiga e excelente profissional, que conseguia olhar para mim para além da aparência física, pois reconhecia e visualizava potenciais que nem eu mesmo admitia que tinha. Esta professora e seu exemplo como profissional e ser humano representa grande inspiração para mim até hoje. Ademais, penso em quantas surpresas o futuro pode sempre nos reservar pois mais adiante tive a oportunidade de reencontrar esta professora, agora na condição de colega de trabalho pois fui sua coordenadora pedagógica. Lembro como se fosse hoje da alegria do nosso reencontro e do orgulho estampado nos olhos dela. Penso que esse é um dos legados mais valiosos da educação. Formar gente!

O fato de o meu percurso de formação escolar, durante este período ser marcado pela timidez, solidão e pela baixo-estima, me remete a mais uma obrigação na qualidade de educadora, pois são fatores que podem prejudicar o processo educativo e obstruir eventuais potencialidades dos(as) estudantes. Como profissional da educação e formadora de seres humanos preciso estar atenta às necessidades dos(as) estudantes, reafirmar cotidianamente seus potenciais, ter uma escuta ativa, exercer a amorosidade, contribuir com o desenvolvimento a autonomia e despertar nos(as) estudantes o gosto pelo estudo na construção do conhecimento.

O esforço de minha mãe, de meu pai, as dificuldades e desafios para estudar, a falta de recursos e a solidão são marcas em mim e revelam um projeto de educação excludente, segregador, que afasta as crianças da escola e resulta, muitas vezes, na reprovação, na evasão. Considero que a instituição escolar precisa redimensionar suas concepções e ações pela compreensão do que a comunidade escolar, composta por estudantes, familiares, docentes, equipe pedagógica, direção, funcionárias e funcionários, espera dela.

No âmbito universitário, é preciso que os cursos de graduação privilegiem a adoção de uma nova cultura acadêmica, capaz de envolver estudantes e docentes universitários(as), indicando caminhos e soluções no enfrentamento dos problemas sociais vigentes, priorizando atividades que compreendem projetos de ensino, pesquisa e extensão capazes de confrontar os conhecimentos elaborados com as pesquisas e a realidade, mobilizando visões transdisciplinares sobre os variados fenômenos. A universidade precisa privilegiar princípios do ensino que superem a especialização estreita, que desenvolva o pensamento autônomo e que oportunize processos de reflexão crítica sobre o exercício da prática.

Nem tudo são flores e nem tudo é espinho...

Independente das dificuldades pelas quais passei durante meu percurso formativo, reconheço que as minhas realizações se deram mediante o esforço de minha mãe, de meu pai, que sempre estiveram e estão comigo me apoiando e incentivando diante de todas e quaisquer circunstâncias. O exemplo deles, seus esforços diários e permanentes para nos educar e dar condições de ter um futuro melhor me inspiram a tentar ser alguém melhor a cada dia, tanto pessoal quanto profissionalmente. Reconheço que, infelizmente o apoio e amor que recebi e ainda recebo de minha família, não é a realidade de muitos(as) estudantes brasileiros(as), que por vezes acabam desistindo de seus sonhos, inclusive abdicando ao direito de estudar. O meu compromisso, nesse sentido é de me tornar a cada dia mais engajada e comprometida com meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois muitas vezes os(as) educandos(as) com quem nos relacionamos, muitas vezes, só têm a nós, profissionais da educação, como referência, exemplo e inspiração.

Durante o ensino médio tive experiências melhores, os conteúdos desta etapa de ensino ampliaram a minha visão de mundo e reforçaram ainda mais o meu desejo de ter um lugar na universidade. Contudo, essa etapa também foi marcada por desafios, visto

que no 1º ano, com 15 anos, precisei de começar a trabalhar. Estudar, trabalhar e ainda assim sonhar com a minha entrada na universidade.

O meu sonho retrata a realidade de milhões de brasileira e brasileiros, que sonham em ingressar em uma universidade pública federal. Este cenário me faz pensar recorrentemente que dentre estes sujeitos que sonham ingressar no ensino superior, encontram-se vários estudantes que cruzamos em nosso caminho, enquanto profissionais da educação e que, diante desta realidade, temos o compromisso e responsabilidade de promover condições para reverter esta triste realidade.

Cresci ouvindo que a universidade não poderia fazer parte do meu mundo, ela não seria espaço feito para mim. Escutei repetidas vezes ao longo de minha trajetória escolar, sobretudo no ensino médio. No meu caso, assim como de tantas outras pessoas oriundas das classes populares, ainda tinha o fato agravante de ter que trabalhar e não dispor de tempo suficiente para me dedicar aos estudos para prestar vestibular. Lembro de reservar tempo para estudar no ônibus no caminho de ida e volta para o trabalho e durante o intervalo no trabalho, à noite. Além disso, já no meu primeiro ano de trabalho consegui reservar parte do meu salário para pagar um cursinho a noite.

A universidade era apresentada como um espaço reservado para sujeitos que tiveram um excelente ensino desde os primeiros anos escolares, ou para aqueles(as) que teriam condição de pagar um cursinho pré-vestibular em instituições renomadas, com valores mensais exorbitantes, que eu teria condições de arcar. Na época, lembro de usar os recursos possíveis para não desistir do meu sonho, pois não concordava e não concordo, com o fato de a universidade ser entendida como espaço restrito para pessoas com melhores condições financeiras. Muito ao contrário como uma instituição pública defendendo que a universidade deve abrir suas portas para estudantes oriundos das classes populares, que cotidianamente se desdobram para terem a oportunidade de trabalhar para ajudarem suas famílias e ainda assim desejam continuar estudando.

As minhas primeiras tentativas de ingressar na universidade foram frustradas e nesta fase me sentia muito pressionada a tentar entrar em alguma instituição privada para fazer qualquer curso que tivesse um valor que eu pudesse pagar. As conversas de que a UFU não era para mim se tornaram mais recorrentes diante das tentativas fracassadas de ingressar na instituição. Contudo, a universidade pública era um sonho e não só isso, a universidade representava para mim um direito que não deveria ser questionado ou até

mesmo renunciado. Tentei ingressar na universidade durante anos seguidos até que me casei e tive uma filha, que me exigiu priorizar novas demandas para além de minha teimosia de ingressar na UFU. Fiquei muitos anos assim, dedicada ao trabalho, aos afazeres domésticos e familiares, que demandavam grandes esforços e que me fizeram abandonar por um tempo a ideia de voltar a estudar.

Após quatro anos de casamento, vivenciando esta fase longe dos estudos, estava no trabalho, conversando com uma amiga sobre o sonho de ingressar na UFU e coincidentemente esta amiga estava interessada em realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que estava com as inscrições abertas; ela me disse que iria fazer a inscrição e perguntou se eu gostaria de tentar mais uma vez. Confesso que pensei bastante, pois estava sem tempo para estudar e os horários do trabalho também dificultariam até para realizara prova, já que trabalhava também aos finais de semana. Por fim, resolvi tentar estudar na medida do possível, negociar uma folga para realizar o exame e fazer o que estava ao meu alcance na prova.

Nestas condições, no momento que eu menos esperava, consegui finalmente ser aprovada, realizar meu sonho de 7 anos atrás, quando havia concluído o ensino médio: ser aprovada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Não consigo aqui expressar em palavras o que o ingresso na universidade simbolizou para mim e para a minha família, mas posso afirmar que este foi um sonho impossível que se tornara possível não só para mim, e sim para todos, pois ninguém da minha família até então, havia ao menos sonhado em ingressar na universidade, e eu fui a primeira pessoa que conseguiu realizar esse sonho. Ser a primeira pessoa de gerações a ingressar em uma universidade pública me trouxe um senso de responsabilidade e de gratidão, me trouxe forças que nem sabia que eu tinha para conseguir conciliar as minhas demandas, estudar, cuidar dos afazeres domésticos e familiares, trabalhar e ainda assim, sonhar em chegar ainda mais longe. Estes novos sonhos surgiram já no início da graduação, diante da vivência em um ambiente novo e desafiador.

Na universidade sentia que meus conhecimentos oriundos das escolas públicas das quais eu passei eram insuficientes, o discurso docente, a forma de tratamento com as(os) estudantes, no que diz respeito a autonomia e até mesmo as propostas de atividades e trabalhos eram difíceis. Lembro da primeira proposta de realização de um fichamento, eu desesperei porque não sabia nem mesmo do que se tratava esta atividade, nunca havia

desenvolvido nenhum nas escolas em que estudei. Para suprir minhas defasagens de aprendizagens e conseguir acompanhar melhor as aulas na universidade precisei aprender a estudar, adquirir disciplina dentro e fora do contexto universitário, organizar melhor meu tempo, além de estar aberta e disposta a receber críticas, pois a partir destas eu tinha condições de saber onde precisava melhorar e o que deveria fazer para alcançar os meus objetivos.

Um dos episódios mais marcantes do início da minha graduação foi a experiência de um seminário, proposto no primeiro semestre do ano do meu ingresso. O seminário foi proposto pela professora de Metodologia do Ensino da Língua Português e deveria ser apresentado individualmente. Além disso, após o seminário eu deveria responder a uma série de perguntas da professora. Neste momento, diante da minha timidez, insegurança e até mesmo uma dose de despreparo diante de uma formação um tanto defasada, me desesperei.

Após a proposta da professora, passei dias com momentos de pânico, insônia, taquicardia e ansiedade extrema. Durante minha trajetória escolar eu não tive essa experiência e talvez a ideia mais próxima de seminário assemelhava aos jograis e, na maioria das vezes a gente simplesmente lia o que estava escrito. No dia do seminário eu fiquei nervosa, contudo, havia estudado e tinha certeza de que havia entendido. Sentia que tinha condições de apresentar e explicar o conteúdo com propriedade.

O seminário proposto gerou tantos conflitos na minha turma que duas alunas simplesmente desistiram do curso. Quanto a mim, afirmo que nem pensei nessa possibilidade, estava muito agradecida por estar ali e a única solução que eu encontrava para essa situação era enfrentar os meus medos, minha timidez e insegurança e dar o melhor de mim. Talvez não sáísse como eu gostaria, porém seria o melhor que eu havia feito, porque me dediquei e me comprometi na execução dessa tarefa. Minha apresentação foi a penúltima e tive um bom tempo para me preparar.

No dia da apresentação algo inacreditável aconteceu: consegui apresentar sozinha, embora nervosa, estava segura, consegui responder os questionamentos da professora e pela primeira vez, de fato, me senti realizada, capaz e muito, muito feliz. Após essa experiência tive a certeza de que eu poderia chegar ainda mais longe, que teria condições de conseguir realizar metas até então “inalcançáveis”, que deveria aproveitar cada oportunidade de aprendizado com as professoras e professores, de seguir seus exemplos,

escutar seus conselhos e aproveitar os benefícios que o contexto universitário poderia me proporcionar.

A experiência com fichamento, debates, seminário e outras atividades fizeram-se recorrentes e o meu gosto de estar na universidade só aumentou com o tempo. Eu trabalhei praticamente durante todo o curso, entretanto, em certo momento, no meio da graduação, considerei que poderia me dar ao direito de tentar um ingresso na Iniciação Científica.

Observava o desenvolvimento dos estudantes da IC e achava impressionante. As discentes que tinham a oportunidade de participar de um projeto de IC apresentavam um desenvolvimento acadêmico notável, assim como o aprimoramento das suas escritas, maneira de falar, argumentação e autonomia. Atenta a evolução de minhas colegas compreendi que este seria meu próximo passo, o estabelecimento de uma nova meta. Contudo, neste momento, com uma filha ainda criança e com muita necessidade de continuar trabalhando não sabia como fazer com que este novo sonho se tornasse realidade.

A bolsa de iniciação científica na época era de R\$400,00 (quatrocentos reais) e este valor seria insuficiente para que eu pudesse contribuir com as despesas de casa. Desistir de investir na minha formação não era o caminho, não concebia essa possibilidade. Decidi que seria viável fazer uma contenção de gastos por alguns meses, a ponto de, em um determinado momento, dispor de uma reserva para que conseguisse suprir minhas necessidades até o final da graduação. Desta forma, poderia não só fazer a iniciação científica, como também aproveitar ao máximo a experiência advinda do Estágio Supervisionado que já se aproximava.

Segui rigorosamente meu plano e em determinado momento uma bolsista de iniciação científica que estudava justamente o tema docência universitária, assunto do qual eu já me interessava bastante, desistiu do projeto e me permitiu tentar ocupar a sua vaga. As coisas foram acontecendo naturalmente; consegui sair do emprego e ocupar a vaga que estava sendo oferecida de IC para estudar um assunto que já me era caro e que atravessou minha formação pessoal e minha constituição como profissional, a docência universitária.

Foram inúmeras as minhas transformações desde o meu ingresso na universidade e a docência universitária faz parte de todo esse processo e me instigava (e ainda instiga)

a fazer várias perguntas: Como um(a) docente universitário(a) é capaz de provocar mudança nos sujeitos? Por que o contexto universitário não se assemelha ao das instituições da educação básica? Por qual motivo o processo de ensino-aprendizagem se dá de forma tão específica e diferente da educação básica? Como se dá a formação dos(as) professores(as) universitários(as)? Como é a rotina de trabalho dos(as) professores universitários(as)? (as), quais são as condições objetivas de trabalho, dentre outros.

Estes reiterados questionamentos se ampliaram através das experiências formativas propiciadas na participação da IC e me permitiriam obter algumas respostas e elaborar novas perguntas. Eu não conseguiria expressar e descrever nestas linhas sobre o quanto esta experiência formativa foi importante para mim. Participar da IC promoveu uma (trans)formação! Assim como observava minhas colegas, que já participavam do projeto, identifiquei em mim mais autonomia e confianças no que eu poderia desenvolver; me sentia curiosa, ativa e madura academicamente diante das experiências formativas propiciadas pela pesquisa.

Além disso, durante a experiência na IC tive a oportunidade de começar a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior - o GEPDEBS², do qual participo até hoje. O GEPDEBS é muito mais do que grupo de pesquisa, é um lugar político de formação que contribui com o desenvolvimento pessoal e profissional, que carrega como uma das suas principais marcas a construções de relações afetuosas entre as e os participantes; é um lugar que nos proporciona estímulo e amplia mais ainda mais o nosso interesse em estudar e nos desenvolver profissionalmente.

Inspirada pelas premissas do GEPDEBS decidi que continuaria estudando, até mesmo porque, no meu entendimento, o processo formativo é permanente. Assim passei a me dedicar aos estudos para ingresso na pós-graduação da UFU. Realizar o mestrado acadêmico já estava nos meus planos desde os estudos na graduação, principalmente diante da enriquecedora experiência da IC. Contudo, minhas primeiras tentativas foram frustradas e resolvi começar a trabalhar na área antes, assim como fazer a especialização. E 2012 terminei o curso de Pedagogia e participei do processo seletivo na prefeitura

² O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior é certificado pelo CNPq e está vinculado a Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. As coordenadoras responsáveis são as professoras Geovana F. Melo e Vanessa T.B. Campos.

municipal de Uberlândia, iniciando minha experiência profissional nos anos iniciais do ensino fundamental. Concomitantemente fiz minha primeira especialização em gestão escolar.

Independente das tentativas malsucedidas para ingresso na pós-graduação da UFU eu não desisti, estava convicta de que esta experiência seria maravilhosa para a minha formação e no fundo acreditava que o que eu aprendi durante a experiência com a iniciação científica me daria os subsídios necessários para conseguir a tão sonhada aprovação. Persisti e após algum tempo, especificamente no ano de 2017, tentei mais uma vez passar pelo processo seletivo no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFU), na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas educativas e finalmente consegui a minha tão sonhada aprovação.

Cursei o primeiro ano do mestrado acadêmico trabalhando. Foi um período muito difícil e exaustivo, pois o trabalho na escola me demandava muito tempo e esforço físico e mental, quase não dispunha de tempo para descansar. Neste período trabalhava a tarde, mas cursava as disciplinas do mestrado de manhã e à noite. Passei a dormir pouco, adoeci inúmeras vezes, meu cabelo começou a cair muito. Muitas vezes me senti desesperada, ansiosa e angustiada, tinha medo de não conseguir concluir. Meu trajeto da UFU até a escola que eu trabalhava me tomava um grande tempo e precisava fazer este percurso duas vezes ao dia, uma vez que optei por cursar disciplinas no turno diurno e noturno no primeiro ano do curso.

Diante do tempo escasso, aproveitava os intervalos destinados ao trajeto para estudar no ônibus, muitas vezes lotado e até em pé. Ademais, na condição de mulher, mãe e esposa precisei me manter dedicada aos afazeres domésticos e aos cuidados familiares. Foi uma fase muito difícil, porém ressalto, mais uma vez, que mesmo diante das dificuldades e contei com uma amorosa rede de apoio. Durante este ciclo pude contar com o carinho, suporte e auxílio de minha família e da minha orientadora Vanessa, que estiveram comigo nos momentos mais difíceis, me oferecendo palavras de conforto, apoio, incentivo, estímulo e encorajamento. E assim, mesmo diante das adversidades, consegui encerrar o primeiro semestre do ano letivo de 2018 com exitoso aproveitamento. Como já havia concluído três das quatro disciplinas curriculares do curso de mestrado no primeiro semestre, o segundo semestre foi mais calmo. Sendo assim, aproveitei esta oportunidade para produzir, uma vez que estava considerando a possibilidade de

concorrer a uma bolsa de estudo no ano 2019, para conseguir concluir o mestrado com maior tranquilidade.

Neste período passei a trabalhar em dois turnos, manhã e tarde. Contudo, mesmo assim, consegui concluir todas as disciplinas do mestrado, além de realizar a escrita e a apresentação de nove artigos científicos, que gerou o aumento na minha produção acadêmica. Fiquei radiante com a possibilidade de escrever com dedicação exclusiva.

Não obstante, o início do ano de 2019 foi marcado por muita angústia, pois neste momento o governo federal havia iniciado a implementação de uma série de mudanças na organização das universidades públicas do país, inclusive na concessão de bolsas de pesquisa para mestrado e doutorado. O edital saiu tardiamente, diferente dos anos anteriores. Apesar das mudanças, consegui a bolsa de estudos e no segundo ano do mestrado tive a oportunidade de me dedicar integralmente à pesquisa.

Esta experiência me fez perceber o quanto é importante o reconhecimento da pesquisa na pós-graduação como atividade de trabalho, formação e desenvolvimento profissional. A oportunidade de ter dedicação exclusiva para os estudos faz muita diferença, pois pesquisar demanda tempo e requer disposição física e mental. Não é sempre que acordamos dispostas e inspiradas para escrever, tudo faz diferença no ato de investigar e o tempo disponível para ter a oportunidade de pesquisar com qualidade faz muita diferença.

A discrepância entre os anos que cursei o mestrado com bolsa e sem bolsa é impressionante, pois não dispunha de tempo e não podia descansar visto que até mesmo nestes momentos me sentia culpada. Sentia que precisava usar todo período disponível para fazer alguma coisa e nesta situação acabei adoecendo diversas vezes, além dos prejuízos causados no âmbito emocional e familiar.

A vivência de realizar o mestrado sem e com a bolsa de estudos foi um divisor de águas para a minha formação, concretização da pesquisa e até mesmo para minha vida pessoal. A partir da concessão da bolsa passei a dispor de maior tempo e disposição para realizar mais leituras, refletir, fazer anotações, (re)pensar sobre o que já havia feito, além de adquirir maior facilidade para a escrita, uma vez que diante da recuperação do meu cansaço físico e mental, minhas ideias passaram a ter uma maior clareza e fluidez. Além disso, minha vida pessoal também melhorou pois comecei a ficar mais calma e ter mais tempo para me dedicar aos meus afazeres domésticos e minha família.

Um aspecto que também gostaria de destacar na minha trajetória durante o mestrado refere-se à relação construída com a minha orientadora, professora Vanessa, relação esta que não se deu por um acaso, e sim, como resultado de uma construção baseada no diálogo, respeito, admiração e inspiração que ela me proporciona através do seu exemplo. Não somente eu, como a minha família, sei sobre o quanto a nossa relação é fundamental para que eu tenha condições de continuar estudando e realizando meus sonhos, ao qual a conquista do mestrado foi uma destas realizações.

Mesmo mediante todas as dificuldades enfrentadas durante o curso de mestrado, pouco antes de finalizar a escrita do meu relatório final, sentia que queria ir além, me sentia estimulada e curiosa a pesquisar mais sobre o problema da minha investigação, sentia que podia ir além das discussões empreendidas durante o desenvolvimento da minha dissertação.

Movida por este desejo decidi tentar, antes mesmo de concluir a escrita da dissertação, o processo seletivo para ingresso no doutorado acadêmico para o ano letivo de 2020 e fui aprovada. Sinceramente, não esperava ser aprovada na primeira tentativa, já tinha o desejo de prosseguir com os estudos oriundos da dissertação de mestrado, no entanto gostaria de saber como era a o nível de dificuldade da prova do processo seletivo de doutorado e, para a minha surpresa, uma das obras que foi utilizada na prova foi um dos meus referenciais teóricos na escrita da minha dissertação.

Assim que recebi a notícia da aprovação fiquei radiante, me senti muito feliz e realizada e ao mesmo tempo sabia que agora precisaria também correr contra o tempo para conseguir concluir defender a dissertação e concluir o relatório final em tempo hábil para fazer a matrícula no doutorado. Finalizei a escrita da dissertação e consegui defender no prazo esperado.

A defesa foi um dos momentos mais maravilhosos e felizes tanto para mim, quanto para a minha família e amigos próximos. A banca examinadora trouxe inúmeras sugestões e contribuições riquíssimas que ampliaram ainda mais minhas perspectivas e possibilidades, tanto para a conclusão do relatório final, quanto para estudo no doutorado.

Após a defesa, vivenciei dias bem difíceis e intensos, porque contava com pouco tempo disponível para fazer as adequações no relatório, realizar a submissão da pesquisa no banco de teses e dissertações, além de providenciar a documentação exigida para

formalizar a matrícula no doutorado. Mais uma vez contei com uma rede de apoio que me deu sustentação e ajudou a cuidar dos detalhes para que tudo pudesse dar certo.

Agradeço imensamente a minha família, minha orientadora Vanessa, a banca examinadora e o nosso Programa de Pós-graduação, nada seria possível sem a ajuda de cada um. Enfim, graças a ajuda de todos consegui fazer tudo e me matricular no tão sonhado doutorado.

Quando comecei a cursar o doutorado pensei que seria um processo bem mais tranquilo do que foi no mestrado. Afinal, já tinha mais experiência na escrita e iria dar continuidade ao trabalho iniciado com a dissertação. Além disso, não estava trabalhando e poderia concorrer a uma bolsa para ter a oportunidade de mais uma vez realizar a pesquisa com dedicação exclusiva.

Com essa perspectiva fiz matrícula em três disciplinas no primeiro semestre. Tudo estava transcorrendo de acordo com o que eu havia planejado, havia conseguido a bolsa, estava pronta para me dedicar integralmente a escrita da tese, não obstante, algo inesperado aconteceu, não só para mim, mas para o mundo todo: a pandemia da COVID-19³.

Até a determinação do início da pandemia eu tive a oportunidade de frequentar apenas duas aulas presenciais, logo em seguida já decretaram o fechamento de todos os estabelecimentos de educação no país, fato que obrigou as instituições de educação a interromperem as aulas presenciais por tempo indeterminado.

Diante desta situação fiquei impedida de cursar tanto as disciplinas obrigatórias quanto eletivas no 1º semestre de 2020, além de não conseguir acessar o material e o espaço da biblioteca da UFU, que utilizava para estudar, já que não consigo ter a concentração e a estrutura adequada para estudar no ambiente domiciliar. Além disso, o fechamento da universidade impossibilitou o convívio com docentes e colegas de curso, situação que teve repercussão significativa, pois considero que é na socialização com as pessoas que temos a oportunidade de trocar ideias, dialogar sobre as nossas pesquisas em andamento e nos ajudar mutualmente no enfrentamento dos desafios, incertezas, medos, anseios, angústias... Ou seja, o período de cumprimento das disciplinas obrigatórias e eletivas, que outrora era um momento de interação, afeto, troca de saberes, experiências

³ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://acesse.one/5gFto>, acesso em 28 de julho de 2023.

e expectativas, da construção de uma rede de apoio, se tornou, ao menos para mim, um período de solidão e de ansiedade. Contudo ressalto que, embora o primeiro semestre de 2020 tenha sido interrompido, tive a oportunidade de contar com a ajuda da minha orientadora Vanessa, através de vários encontros realizados de forma online.

No segundo semestre do ano de 2020 as aulas foram retomadas de forma remota e exigiu a adequação ao novo modo de interação. Como não tínhamos previsão a respeito da reabertura das universidades, precisei (re)pensar e (re)construir o meu projeto de pesquisa que inicialmente havia submetido no processo seletivo do doutorado, pois o acesso ao meu campo de pesquisa ficou limitado e comprometido diante do contexto pandêmico, processo que me causou desgaste mental e emocional.

Além da impossibilidade de utilizar o espaço físico da biblioteca da UFU, também destaco outro entrave neste período, que foi a falta de acesso às fontes bibliográficas para construção da fundamentação teórica, uma vez que o meu tema de pesquisa ainda é pouco estudado e a dificuldade de encontrar produções têm sido um dos meus maiores desafios da presente investigação. Mesmo com estas adversidades tive a oportunidade de participar de vários eventos online disponibilizados por iniciativa da UFU e de outras universidades, escrevi artigos, capítulos de livro, colaborei e ainda colaboro na organização de um projeto na universidade, participei e participo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior - GEPDEBS.

Também considero relevante destacar sobre a importância da minha participação nas disciplinas ofertadas a partir da volta às aulas no modelo remoto. A possibilidade de voltar a cursar as disciplinas, mesmo que a distância, ajudou muito a minimizar o desconforto e a falta que eu estava sentindo de frequentar o ambiente acadêmico e de ter contato com os meus professores e colegas, aliviando ao menos um pouco, meu sentimento de solidão.

No primeiro semestre especial de 2020 cursei as disciplinas: Pesquisa em Educação e Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas III. Já no primeiro semestre de 2021 participei das disciplinas: Teorias da Educação; Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas III: Currículos, Multiculturalismo e Estudos Decoloniais e Seminários de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática II. Todas as disciplinas cursadas foram fundamentais no processo de (re)adequação, (re)construção e desenvolvimento da minha proposta de pesquisa. Contudo, vale destacar aqui a

pertinência da disciplina Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas III, que trabalhou questões referentes à Pedagogia Universitária, pois nela tive a oportunidade de ampliar ainda mais questões pertinentes aos processos formativos e desenvolvimento profissional docente na educação superior.

Nesta disciplina desenvolvemos discussões referentes à Pedagogia Universitária como um campo de estudo ainda em construção e da universidade como espaço político, marcado por inúmeras contradições e concepções. Nossos encontros foram marcados por discussões riquíssimas que envolviam estudos sobre o desenvolvimento profissional docente; a constituição profissional e o processo de profissionalização dos(as) docentes da educação superior; a relação professor-estudante; a dimensão ética da docência e a intensificação e precarização do trabalho docente. Todas os assuntos discutidos nesta disciplina foram significativos e me ajudaram a (re)pensar questões que envolviam meu objeto de estudo.

Diante deste contexto de medo, incertezas, ansiedades e angústias, reitero que estas atividades empreendidas foram desenvolvidos com muita dificuldade, pois na condição de mãe e esposa, o ambiente doméstico e acadêmico se misturaram, minha rotina mudou completamente, meu trabalho doméstico aumentou substancialmente, tive muita dificuldade de concentração para ler e escrever, precisei (re)organizar meu tempo e minha rotina, além de passar a compartilhar meu computador que uso para estudar com a minha filha e marido, além de acompanhar cotidianamente a rotina de estudo de minha filha que muitas vezes se chocavam com as minhas.

O período que compreendeu o mês de dezembro de 2021 e início de 2022 foi difícil, porque além dos problemas advindos da pandemia, comecei a enfrentar problemas de saúde na minha família, que ocasionaram a perda de uma pessoa muito querida, minha tia e madrinha da minha filha, que considero como uma segunda mãe. Este fato que me abalou imensamente, gerando crises de ansiedade, momentos de pânico, medo, nervosismo, insônia, depressão e, infelizmente, refletindo na minha produtividade acadêmica.

Mesmo com as dificuldades contei com o apoio, companheirismo, compreensão e afeto da minha família, de minha orientadora e tive condições de (re)elaborar o meu Projeto de Pesquisa e conseguir concluir a sua submissão para apreciação do CEP/UFU.

No final do ano de 2022 vivenciei o agravamento de uma série de problemas no meu casamento, que gerou um processo de divórcio em janeiro de 2023 que foi, e ainda está sendo extremamente conturbado e doloroso, visto que o divórcio está em processo litigioso...

A despeito das adversidades, segui resiliente em busca dos meus sonhos, grata pela vida e a oportunidade de poder contar permanentemente com o apoio, amor, estímulo, compreensão e generosidade de quem me quer bem, porque sabem da importância que simboliza a concretização dessa pesquisa e etapa de minha formação.

O final da pandemia foi decretado no dia 05 de maio de 2023 e nos trouxe vários ensinamentos e reflexões, tanto nos âmbitos pessoais quanto profissionais. Em relação ao contexto universitário e a prática docente, o contexto pandêmico intensificou diversas discussões que já estavam sendo amplamente debatidas ao longo dos anos, além nos instigar a (re)pensar a respeito dos desafios precedentes e futuros para a docência universitária.

Durante o advento da pandemia os(as) docentes universitários(as) foram desafiados(as) a pensarem em alternativas que possibilitariam o uso das tecnologias digitais a partir de um novo modelo de aula, que não desconsiderasse as desigualdades sociais vigentes e que seria capaz de garantir a promoção e a manutenção de um modelo educacional humanizado, ético, comprometido, crítico, reflexivo e propositivo.

Ademais, a pandemia descortinou uma série de impasses que já intercorriam o campo da docência na educação superior mesmo antes do evento da pandemia, como por exemplo: a relação professor/estudante; a perspectiva epistemológica dominante; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; os impactos do currículo na aula universitária; a formação do(a) docente na educação superior e o novo perfil dos estudantes universitários(as). Estes dilemas já estavam imbricados no trabalho do(a) docente universitário(a) e estavam sendo (re)avaliados constantemente por meio de vários estudos, publicações e ações formativas.

Considero oportuno ressaltar o preâmbulo de um cenário pós-pandêmico que já atingiam as universidades antes, mas que poderão ser intensificados ainda mais a partir de agora, sobretudo em tempos de instabilidade democrática, ao qual se estimula ainda mais a precarização do trabalho docente, o avanço de propostas que acentuam a

desprofissionalização da docência e que fomentam o desenvolvimento de projetos que visam a retirada de direitos e a perda da autonomia docente.

Frente ao exposto e diante das reflexões que as recordações suscitaram, posso afirmar que me sinto ainda mais entusiasmada e motivada a estudar a respeito do universo que simboliza a docência universitária, o trabalho dos(as) professores(as) e os possíveis espaços destinados para o seu desenvolvimento profissional, a exemplo dos sindicatos.

Por vezes, os sindicatos são concebidos como espaços estritamente destinados à denúncia, porém esta concepção provoca um processo de paralização que nos impede de exercer a nossa capacidade de pensar no futuro.

Considero que a pesquisa poderá descortinar uma nova perspectiva para o espaço sindical, apresentando o sindicato como um espaço de anúncio e de desenvolvimento profissional, propício para se (re)pensar e construir novas alternativas, práticas, saberes e possibilidades, capaz de promover a ampliação do trabalho coletivo e colaborativo entre os pares; uma maior valorização do contato humano; o desenvolvimento da autonomia e protagonismo docente; a valorização das aprendizagens interculturais e da dimensão afetiva, além de favorecer relações, caminhos, e desenvolvimentos de políticas institucionais que fortaleçam ainda mais o desenvolvimento profissional dos(as) docentes universitários(as).

A universidade pública vem sofrendo inúmeras pressões internas e externas, sua autonomia vem sendo ameaçada constantemente e seus profissionais precisam ter consciência da gravidade deste momento, estudando alternativas de resistência a qualquer projeto de mercantilização e destruição das universidades públicas brasileiras.

Se a pandemia intensificou e revelou situações problemáticas da prática docente que já existiam, também contribuiu para instigar e impulsionar mudanças sociais sobre o modo de pensar e exercer a docência universitária, com vistas na formação permanente, no desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) e no fortalecimento das IES públicas.

Diante dos cortes, arbitrariedades e constantes flertes autoritários que as IES vem sendo submetidas nos últimos anos, mais do que nunca devemos destacar a necessidade e a urgência da criação e manutenção de espaços que visem aprimorar as práticas docentes, oferecendo apoio e formação permanente aos(as) docentes universitários(as), para que estes profissionais possam enfrentar e superar todas as dificuldades vindouras,

exercendo a profissão com qualidade, excelência e compromisso social, atributos que fazem parte do trabalho dos(as) docentes universitários(as), profissionais essenciais para o desenvolvimento não só das universidades, mas para a formação de profissionais e seres humanos comprometidos com a construção de uma sociedade mais consciente e justa, capaz de transformar vidas, assim como transformou a minha.

A minha formação e vivência na universidade, com tantas pessoas – estudantes, docentes, técnicos – com a cultura, com a permanente produção do conhecimento da formação, representou na minha vida um processo de transformação. Para além da transformação profissional, resultado do excelente trabalho dos(as) docentes, ela simboliza o meu (re)nascimento, o entendimento sobre quem eu sou no mundo, sobre quem gostaria de me tornar. A universidade me permitiu acreditar nas minhas potencialidades, nos meus sonhos, me abriu portas, contribuiu para que eu me desenvolvesse pessoal e profissionalmente e acima de tudo me permite sonhar, esperar!

Nesse sentido, acho que seria mesmo impossível não me interessar pela temática da docência universitária, porque esta contribuiu para a constituição da Sarah de hoje, que não estaria escrevendo este relato e realizado este sonho de desenvolver uma tese de doutorado sem as oportunidades que a universidade e seus professores me concederam.

Para além de tudo, a universidade me permite sonhar o sonho dos outros, das crianças ainda em formação, de estudantes, que assim como eu, foram desacreditados durante seu percurso na educação básica, de discentes das classes populares, que muitas vezes nem sabem que o ingresso na universidade pública é um direito, sobretudo deles, que não têm condições de pagar uma instituição privada, que se esforçam reiteradamente pelo direito de estudar, de sonhar, de ter uma vida melhor, mais digna, de realizar os seus sonhos e de suas famílias, muitas vezes representando a primeira pessoa de uma geração inteira que conseguiu acessar um espaço que deveria ser dele(a) por direito. Sonhar pelos olhos dos outros e fazer destes sonhos uma realização possível como foi para mim, é um dos meus maiores desafios enquanto educadora.

1.2. O objeto de estudo em movimento

O mundo não é. O mundo está sendo.
(FREIRE, 2016, p.5)

A assertiva de Paulo Freire na epígrafe evidencia a mudança como condição inerente aos seres humanos, anuncia que estamos em permanente estado de aprendizagem, de (re)construção e busca. O educador completa a sua proposição ao dizer que:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas um objeto na história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (Freire, 2016, p. 75).

Por outro lado, Freire (1997, p. 24), denuncia que a educação não é neutra, porque envolve um ato político proveniente da capacidade de os seres humanos construírem conhecimento e promoverem transformações a partir do reconhecimento de fatores sociais, históricos, políticos e ideológicos que fazem parte de sua formação individual e coletiva.

O movimento dinâmico de transformação na contemporaneidade tem impulsionado mudanças no mundo do trabalho, especialmente na Educação Superior. Novas concepções sobre ciência, conhecimento, estudante, ensino e aprendizagem, a diversificação dos tipos de Instituições de Educação Superior (IES), a intensificação do trabalho docente, a diversidade de perfil dos(as) estudantes e a expansão desse nível de ensino tem pressionado as IES a (re)pensarem suas práticas para superar as dificuldades.

A ausência de políticas públicas e institucionais voltadas à formação de professores(as) universitários(as), em conjunto com a desvalorização profissional, o excesso de tarefas diante do fenômeno crescente de intensificação e precarização do trabalho docente, denunciam a pouca disposição e estímulo ao desenvolvimento profissional docente no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394-96, que rege a educação do país, evidencia que a docência requer uma formação especializada. Contudo, o seu texto menciona apenas dois artigos que tratam sobre a docência universitária:

Artigo 65- A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Artigo 66- A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996).

É importante destacar que o artigo 65 exclui a obrigatoriedade da prática de ensino no magistério superior e que o artigo 66 da lei determina que, ao contrário da formação exigida aos(as) docentes da educação básica, não há necessidade de formação didático-pedagógica para atuar na Educação Superior. Veiga (2014, p. 14) demonstra preocupação diante da visão reducionista dos referidos artigos no que diz respeito à formação docente, e destaca que a formação entendida como “preparo” para o exercício da docência na educação superior nos níveis de pós-graduação em cursos de mestrado e doutorado nos revela que: [...] muitos docentes titulados em programas de pós-graduação irão exercer atividades docentes para as quais, de forma geral, não receberam formação alguma, pois foi deixada de fora a preocupação sobre o que ensina e como se ensina na educação superior.

O exercício da docência requer a responsabilidade e o compromisso de formar profissionais para atuarem nas diversas áreas do conhecimento, o que pressupõe a necessidade de os(as) professores(as) se conscientizarem sobre a especificidade da docência na educação superior: o conhecimento pedagógico que compreende:

[...] objetivos, metas e propósitos educacionais interação com os alunos; estratégias instrucionais de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular; e, ainda, o conhecimento pedagógico do conteúdo; integrando tanto o conteúdo específico quanto o pedagógico de cunho geral que exige a definição de como o professor concebe os propósitos de ensinar determinado conteúdo, o que os alunos devem aprender, entre outros aspectos, indissociáveis da pesquisa e da extensão (Campos, 2010, p.40).

Ao desconsiderar a dimensão didático-pedagógica da docência e a necessidade de políticas públicas voltadas à formação de professores(as) para atuarem no magistério superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também reforça a ideia de “quem sabe, sabe ensinar”:

Para ingressar no magistério superior, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, exige que a “preparação” para a docência no ensino superior seja realizada “prioritariamente” nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com o objetivo de qualificar mestres e doutores para atuarem como pesquisadores e docentes universitários. Entretanto, o termo “preparação” para a docência distancia-se

do conceito de “formação docente”. Formação é um processo que se constitui dialeticamente, portanto, implica acesso e trabalho com conhecimentos científicos da dimensão pedagógica, considerada em sua complexidade, o que não é comum nos programas de pós-graduação, [...]. Em geral, a “preparação” para a docência fica a cargo das atividades do Estágio de Docência, que comumente é orientado por professores que também não possuem formação docente sistematizada, ou, esporadicamente, pela oferta da disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas/aula, ou 4 créditos (Melo, 2018, p. 24).

Campos (2012), em seu artigo intitulado “Formar ou preparar para a docência no ensino superior?”, realizou um estudo no qual, a partir da análise das apreensões dos discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições federais de ensino superior, de diversas áreas de conhecimento e de regiões geográficas no Brasil, entre os anos de 2006, a 2010, discorreu sobre sentidos e os significados da formação para a docência no ensino superior.

A pesquisa de Campos (2010) indica que existe uma cultura de naturalização da docência na educação superior e que diante da ausência da formação pedagógica para atuação no magistério superior e muitos(as) docentes acabam reproduzindo experiências pgressas oriundas de antigos(as) professores(as). A autora ressalta que:

[...] Embora importante, a existência desse dispositivo que assegura uma “preparação” mínima para o exercício da docência superior não tem garantido, em termos práticos, a formação necessária para tal tarefa. A palavra “preparar” empregada para designar o modo como tal profissional será formado carrega certa superficialidade e descompromisso (Campos, 2012, p.4).

A partir da lacuna na legislação vigente, no que diz respeito à preparação pedagógica para a docência na educação superior, Campos (2012) revela que do total dos 980 pós-graduandos pesquisados, 61% dos(as) estudantes afirmaram que seus cursos de pós-graduação não ofereciam disciplinas pedagógicas ou correlatas à formação docente.

Diante deste resultado, a autora nos chama atenção sobre a complexidade da profissão docente que difere do trabalho fabril, além da contradição existente que coloca o ensino na educação superior como único dispositivo orientador das atividades na universidade, uma vez que o princípio essencial do trabalho docente são outros seres humanos, condição que:

[...] exige, em cada caso, modalidades adequadas de trabalho, tecnologias e conhecimentos. Assim, os saberes produzidos no trabalho são elementos fundamentais para a constituição da identidade do trabalhador [...] O professor

depende, basicamente, de si próprio – ele é ator e observador da relação pedagógica. Ele pode, para contornar as incertezas e as necessidades, utilizar o conhecimento das boas práticas, mas elas raramente são transferíveis para outros contextos. As situações enfrentadas no dia a dia têm características diferentes, o resultado do trabalho talvez nem venha a ser conhecido, principalmente em função dos sistemas de avaliação ou dos processos que examinam os alunos e culminam com os processos seletivos às universidades (Campos, 2012, p. 7).

Frente ao exposto, observamos que a formação para a profissão docente na educação superior fica relegada, em geral, às disciplinas de Estágio de Docência ou de Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com baixa carga horária e sob a orientação de docentes que não possuem formação didático-pedagógica devidamente estruturadas. Esta fragilização no processo formativo, acrescidos da ideia generalista do saber docente como um “dom” e da dicotomia entre teoria e prática, conduz os(as) futuros(as) professores(as) a posturas acríticas e desprovidas de caráter crítico-reflexivo sobre a complexidade da ação docente e a função social da universidade (Campos, 2010, 2012, 2017; Melo, 2018).

A formação inicial e permanente de docentes universitários(as) precisa ser repensada, pois as descontinuidades dos modelos desenvolvidos nos programas de formação docente, propostos por políticas institucionais, em cada gestão, perdem o sentido a partir de sua interrupção, assumindo um caráter meramente burocrático (Almeida, 2011; Campos, 2017; Campos e Almeida, 2020, Melo, 2018).

Diante desta conjuntura, Franco (2008), declara que existe dois tipos de práticas possíveis, uma capaz de formar, informar e transformar, e outra oposta, apropriada para nos impedir de apreender conhecimentos necessários à formação, utilizada para distorcer e neutralizar, ações que visam formação como treinamento ou de uma receita a ser seguida. Esta prática opressora e limitada está vinculada historicamente com os percursos formativos no Brasil, que não oferece condições para que a pessoa possa se libertar, transformar situações e ter consciência de seu papel histórico. A formação tecnicista se dá nestes moldes e preconizada na sociedade capitalista, pois entende que o trabalho deve ser realizado de forma específica e precisa desconsiderar a capacidade do(a) profissional de ser autônomo(a), de sentir, pensar e transformar.

Reconhecemos o significado e o valor proveniente dos conhecimentos específicos de cada área de atuação, porém inferimos que são insuficientes no processo educativo e ao exercício do magistério na educação superior, que necessita de aprendizado

permanente, pois envolve revisão de práticas educativas contínuas para que o(a) professor(a) possa lidar com os desafios postos diariamente no contexto da aula.

Nesta perspectiva, é fundamental assentir a relevância da socialização profissional como um processo capaz de colaborar na formação e desenvolvimento profissional de professores(as) universitários(as). Em consonância com esse entendimento, Dubar (2005) explicita que a socialização profissional não pode ser simplesmente adquirida, por tratar-se de um dispositivo interativo e multidirecional que envolve processos de negociações entre pessoas em determinado contexto.

Especialmente por considerarmos que a universidade é um contexto de trabalho complexo, dinâmico e contraditório como nos aponta Morin (2000, p. 15), ao afirmar que:

[...] a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la [ao mesmo tempo em que] gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte desta mesma herança. Por isso, a universidade é conservadora, regeneradora e geradora.

A ausência de espaços de formação profissional adequados, que estimulem processos de socialização entre docentes, será marcada por fragilidades, angústias, inquietações e inseguranças, que irá se reverberar na prática docente e nas crenças pedagógicas dos(as) docentes, que podem se aproximar de concepções e práticas pedagógicas conservadoras e acríticas, por vezes, em decorrência de suas experiências formativas precedentes. A respeito destas questões Anastasiou (2011, p.50), nos faz a seguinte provocação:

Temos observado que na vida e na carreira universitária faltam oportunidades sistemáticas de crescimento pessoal e grupal para o trabalho coletivo, com desenvolvimento intencional da habilidade de lidar com o outro, com a diversidade de pensamento e de ação, de desenvolvimento de processos cerebrais de mediação, que incluem o ouvir e analisar antes de defender ou atacar ideias, assim como da importante distinção entre a ideia do outro (movimento natural de discordância, fundamental até para o crescimento das sínteses e dos fundamentos dos argumentos) e a pessoa do outro. E o tempo grupal é o fator também importante, no lidar com esses desafios.

Diante destas considerações, Dubar (2005, p. 23) afirma que a socialização “[...] não é apenas transmissão de valores, normas e regras, mas desenvolvimento de determinada representação do mundo. É um processo de identificação, de construção da

identidade, ou seja, de pertencimento e de relação”. Em outras palavras, a socialização profissional só poderá ser concretizada a partir da relação entre as necessidades e desejos dos(as) docentes e dos valores existentes nos grupos com os quais eles irão ter contato. A partir deste movimento haverá a necessidade dos(as) docentes assumirem-se como parte de determinado grupo e, aos poucos, ampliarem a sensação de pertencimento ao grupo e, em decorrência disso, ampliarem seus saberes profissionais e serem capazes de construir coletivamente conhecimentos profissionais especializados (Dubar, 2005).

Freire (1987), destaca que as condições antagônicas vivenciadas no cotidiano dos(as) trabalhadores(as) não servirão como estímulo suficiente para promover sua consciência política e reflexão intelectual. Estes impulsos só serão possíveis a partir da luta coletiva. Através da luta coletiva os trabalhadores e trabalhadoras, organizados e unificados, terão condição de transformarem suas debilidades em uma força transformadora e revolucionária para (re)criar o mundo. A libertação das trabalhadoras e trabalhadores só será possível no plano coletivo. Organizados coletivamente eles terão condições de descobrir quem são os seus opressores, se envolverem na luta organizada e libertarem-se em comunhão.

Freire (2016) advoga que a luta social é uma das dimensões do trabalho docente. Para o autor, um(a) educador(a) assalariado(a) que aceita passivamente as decisões burocráticas, que é incapaz de lutar em favor dos seus próprios direitos e que não se opõe às decisões que dificultam o processo educativo dos estudantes está incorrendo a uma contradição epistemológica. Lutar por seus direitos e dignidade deve ser entendido como um movimento ético da prática docente. A luta é um dever e uma obrigação dos(as) professores(as) e faz parte de sua profissão, simbolizando o que Freire (2016) chama de corporificação pelo exemplo.

Não obstante, apenas expor e discursar a despeito da exploração de trabalhadoras e trabalhadores, não seria o suficiente, porquanto é preciso lutar para transformar as relações de opressão (Freire, 1997). A tomada de consciência seria a porta de entrada na promoção da possibilidade de os(as) docentes de expressarem as suas insatisfações e de não reproduzirem cegamente um sistema que foi pensado para explorar e oprimir os(as) trabalhadores(as).

Nessa perspectiva, podemos inferir que os sindicatos, são potencialmente espaços capazes de promover ações pedagógicas transformadoras, de caráter político e formativo.

Os movimentos sindicais podem promover e implementar ações pedagógicas de forma coletiva, transformadora e (re)pensada a partir das necessidades dos(as) educadores(as) e dos(as) educandos(as), com vistas a impulsionar mudanças na estrutura social. Dessa forma, a conexão da práxis pedagógica com os acontecimentos que permeiam o mundo de forma crítica e reflexiva deve ser uma das exigências ao pensarmos a respeito da formação dos(as) professores(as) universitários(as).

Uma proposta de formação profissional capaz de produzir mudanças significativas na prática pedagógica dos(as) docentes universitários(as) só será concretizada mediante transformações nas práticas pedagógicas, mediante propostas previamente planejadas e desenvolvidas juntamente com outros professores, de forma coletiva e colaborativa. Diante disso, é fundamental que os(as) docentes formadores se unam e compreendam suas atividades nestes espaços como uma oportunidade de construção de um projeto coletivo de socialização para formação e desenvolvimento profissional docente.

A relação de uma pessoa com outro(a) pode tornar-se um mecanismo de formação, porquanto, o ponto de vista do(a) outro(a) é essencial para que possamos entender esse(a) “outro(a)” como “eu”, pois é a partir desta convivência que nos constituímos como humanos e, também, no que diz respeito a formação profissional. Freire (1987, p.79) ressalta ainda que “[...] ninguém educa ninguém, como tão pouco se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Os mecanismos de luta por melhores condições de trabalho favorecem a formação de indivíduos autônomos, críticos e reflexivos.

Envoltos na complexidade que abrange o trabalho do(a) docente universitário(a), recorremos à Freire (2016), que discorre sobre a importância de se compreender o(a) professor(a) como pessoa histórico-cultural consciente de seu inacabamento, que deveria reorganizar constantemente a sua forma de agir e estar no mundo, favorecendo a possibilidade de formar-se e (re)formar-se a partir da sua relação com o outro e com o mundo.

A docência é constituída através de saberes específicos e pedagógicos que proporcionam a formação necessária para atuação profissional em determinado campo de trabalho. Assim, conforme postulado por Cury (1987, p. 95) “a experiência de vida de uma classe é um momento pedagógico de intensa significação e que dá certa ordem às ações vividas”. O referido autor intitula este processo como instituição pedagógica

elemental, e alega que as condições materiais e de trabalho dispõem de grande potencial educativo.

Cury (1987) nos propõe pensar sobre o papel mediador da educação a partir do processo dialético, que envolve a sociedade e suas relações. No entendimento do autor, a prática educativa fica mais evidente caso seja explicitada diante dos seus elementos dialeticamente complementares e contraditórios, assim como as ideias e práticas pedagógicas por ela difundidas.

Nessa direção, Zabalza (2004, p.10) assinala que a Universidade “constitui-se como um cenário complexo e multidimensional, no qual incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos”. Entretanto, Pimenta e Almeida (2011), afirmam que o(a) docente que não encontra na instituição condições de integrar-se em um coletivo investigativo, em um ambiente cooperativo de aprendizagens, fica sem possibilidade de organizar-se como pessoa de suas práxis. Em vista disso, consideramos que o sindicato pode ser uma instância representativa para contribuir no processo de formação e desenvolvimento profissional dos(as) docentes universitários(as), pois estas organizações:

[...] têm se preocupado em trazer para seus espaços de reflexão e ação questões relativas à dimensão pedagógica e aos objetivos e fins da educação, articulando-as com as que tratam das condições de trabalho, de vida funcional e salariais, e oferecendo aos professores a possibilidade de realizar suas ações profissionais de maneira mais orgânica e compromissada. Igualmente a eles está posto o desafio de avançar na compreensão das necessidades colocadas para a formação dos professores na direção do seu desenvolvimento profissional e implementar novas práticas nessa perspectiva (Almeida, 1999).

O sindicato, na perspectiva assinalada pela autora, é um espaço representativo ao estímulo na construção de relações coletivas e dialógicas, capaz de promover o desenvolvimento profissional e individual dos(as) docentes universitários(as), constituindo-se como ambiente próspero para a reflexão dos professores(as) em relação as práticas pedagógicas, aos processos de formação profissional e as condições para o exercício do trabalho. A reflexão da formação e desenvolvimento profissional docente na “perspectiva sindical” expressa o esforço empreendido na superação da crise educacional do Brasil, que nos impele a buscar alternativas de qualidade para superar os desafios da escola na contemporaneidade (Almeida, 1999).

A respeito do sindicalismo e a política educacional, Gouveia e Ferraz (2013), depreenderam que existe um vínculo dialético entre a capacidade de organização dos(as) docentes e o desenvolvimento de políticas educacionais, visto que a ordenação dos sindicatos requer um acompanhamento de questões trabalhistas e de políticas educacionais.

Em seu Relatório de Pesquisa Pós-doutoral intitulado: Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia -MG, Campos (2017), apresenta reflexões provenientes da interlocução com docentes que participaram de ações formativas promovidas na UFU, e os resultados de sua pesquisa nos chamou a atenção, no que concerne ao envolvimento dos(as) docentes universitários(as) em atividades sindicais. Dos 58 professores que colaboraram com a pesquisadora, apenas 7% declarou que sempre participaram das atividades sindicais desenvolvidas na UFU, enquanto 48% afirmaram que nunca participou.

Campos (2017) destaca a relevância de o sindicato, como um espaço de formação contínua para os(as) professores(as) universitários(as), contudo, os dados apresentados na sua pesquisa evidenciam que o envolvimento e compromisso dos(as) professores nestes espaços é ínfima e que apesar deles(as) reivindicarem a valorização do trabalho docente e de apontarem este aspecto como um dos condicionantes necessários ao desenvolvimento profissional docente, não é possível observar ocupação significativa nestes espaços.

Para Freire (1986) é fundamental que o(a) educador(a) tenha a possibilidade de refletir sobre o processo educativo, que envolve a análise das situações já experienciadas e as possibilidades advindas do tempo futuro, que demanda disposição de luta com foco na emancipação dos oprimidos, para que estes se fortaleçam e tenham condições de buscar melhores condições de trabalho. O autor ressalta que:

[...] a eficiência da escola pública passa pelo respeito que o poder público deve aos professores e professoras, passa por melhores salários, passa pela formação permanente dos professores e, também pela sua opção política e pela coerência entre o que fazem e o que verbalizam [...] (Freire, 1986, p. 17).

A formação do ponto de vista educativo, transpõe as bases epistemológicas, culturais e humanas, o que reafirma a ideia de que o professor deve permanecer em constante formação (Faure, 1974, p. 225).

O sindicato, conforme evidenciado por Dubar (2005), é uma instituição representativa no que diz respeito ao processo de constituição da identidade profissional docente, do ponto de vista subjetivo e objetivo. Nesta mesma direção, Almeida (2014), afirma que o sindicato tem fomentado relações tecidas no interior da categoria e mobilizado lutas por locais de trabalho apropriados para viabilizar aos professores(as) a vivência de experiências políticas que são fundamentais na constituição da identidade profissional. A participação dos(as) professores(as) em instâncias sindicais, nessa perspectiva, poderão impulsionar avanços significativos, tanto do aspecto organizacional quanto na dimensão da constituição dos(as) professores(as) como cidadãos políticos.

A partir destas reflexões iniciais, a questão o central que nos moveu a desenvolver a pesquisa é: Qual a repercussão das ações da ADUFU-Seção Sindical dos(as) docentes da UFU na formação política e no desenvolvimento profissional de docentes que atuam na Educação Superior? Dessa questão decorrem outras perguntas: Qual o valor que os(as) professores(as) universitários(as) associados(as) atribuem a ADUFU – Seção Sindical? De que maneira as ações da ADUFU – Seção Sindical repercutem na constituição da identidade profissional dos(as) docentes da Universidade Federal de Uberlândia? A ADUFU – Seção Sindical dos(as) docentes da Universidade Federal de Uberlândia podem ser considerada um espaço de formação política desenvolvimento profissional docente? As ações promovidas na ADUFU – Seção Sindical supririam, de alguma forma, a carência de políticas institucionais de desenvolvimento profissional dos(as) docentes universitários(as) da Universidade Federal de Uberlândia?

Nesta direção, o presente estudo teve como proposta investigar o potencial do sindicato como espaço de desenvolvimento profissional de docentes universitários(as).

O objetivo geral que orientou este estudo, consistiu na investigação da repercussão das ações da ADUFU-Seção Sindical dos(as) docentes da UFU na formação política e no desenvolvimento profissional de docentes que atuam na Educação Superior.

Como objetivos específicos o estudo buscou: i) analisar a importância que os professores(as) universitários(as) filiados(as) e não filiados(as) atribuem à ADUFU – Seção Sindical; ii) entender de que maneira as ações promovidas na ADUFU-Seção

Sindical repercutem ou não na constituição da identidade profissional dos(as) docentes da UFU; iii) investigar se as ações promovidas na ADUFU-Seção Sindical supririam a carência de políticas institucionais voltada para o desenvolvimento profissional dos(as) docentes universitários(as) da UFU.

A nossa tese partiu da premissa de que as instâncias sindicais podem ser um espaço colaborativo potencializador do processo de formação política e desenvolvimento profissional dos(as) docentes universitários(as). A participação dos(as) professores(as) universitários(as) nos sindicatos podem impulsionar avanços significativos nas dimensões ética e organizacional, na constituição da identidade profissional dos(as) professores(as), na sua constituição como sujeitos políticos, além de corroborar no aperfeiçoamento do senso crítico em relação a realidade educacional, oferecendo condições para que possam (re)pensar e (re)significar permanentemente sua profissão.

1.3.2. Organização da tese

A tese foi estruturada da seguinte maneira: na primeira seção apresentamos a trajetória pessoal, formativa e profissional da autora até a sua opção pelo tema, suas referências, apresentação geral da problemática e estruturação do trabalho.

A segunda seção “Percursos metodológicos da pesquisa” compreende o relato a respeito da definição do cenário e participantes da pesquisa; da abordagem e definição dos participantes; do número de participantes da investigação; da apresentação dos instrumentos utilizados para construção da análise de dados; da organização, sistematização e análise dos dados.

Na terceira seção, realizamos o “Estado da Questão” que se trata da análise bibliográfica analítica e rigorosa através da consulta de dissertações, teses, artigos científicos, relatórios de pesquisa, dentre outros, de modo a compreender o panorama do que tem sido produzido e discutido no Brasil sobre a temática pesquisada, além de nos ajudar na identificação dos objetivos, problema de pesquisa e definição das categorias de análise.

Na quarta seção “Desenvolvimento Profissional Docente: diferentes lugares”, apresentamos nossas reflexões sobre o sindicato e de seu potencial, como possível lugar de formação e desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) universitários(as).

Nesta sessão discutimos as concepções de desenvolvimento profissional que não podem ser dissociadas da própria condição de formação inicial e permanente, bem como das condições objetivas para concretização do trabalho docente. Diante desta premissa, escolhemos o sindicato como espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional dos(as) docentes universitários(as).

A quinta seção intitulada “Sindicalização docente e a atuação da ADUFU-Seção Sindical na UFU”, se constituiu da análise dos dados oriundos da pesquisa, os resultados alcançados e as interlocuções realizadas com docentes efetivos(as), ativos(as) e filiados(as) à ADUFU. Nesta seção também apresentamos a relevância do trabalho do sindicato de professores(as), buscando explicitar as principais razões para filiações, o nível de militância dos(as) professores(as), e a possível repercussão da prática sindical no trabalho docente e nas relações estabelecidas na universidade, compreendendo que a experiência sindical assume um significado individual e coletivo na trajetória de vida dos(as) professores(as) que dela participam. Ademais, abordamos sobre o papel que o sindicato exerce no fortalecimento da organização dos trabalhadores; na formação política dos(as) professores(as); na defesa e representação da profissão e na enunciação de seu papel como denunciador e anunciador.

Na sexta seção concluímos o trabalho investigativo, apresentando as considerações possíveis e nossas sínteses acerca do tema.

Na sétima seção apresentamos as referências bibliográficas utilizadas nesse Relatório que contribuíram para embasamento teórico e construção do conhecimento.

Nos anexos apresentamos o parecer do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O roteiro semiestruturado utilizado para a condução das entrevistas dos(as) filiados(as) e não filiados(as) à ADUFU-SS está presente nos apêndices.

II – O ESTADO DA QUESTÃO

O Estado da Questão (EQ) foi agregado ao estudo, pois depreendemos que essa técnica contribui com a compreensão e a (re)direcionamento da pesquisa científica a partir de uma análise bibliográfica por meio da consulta de teses dissertações, artigos científicos, relatórios de pesquisa, dentre outros. Essa busca ajuda o pesquisador a compreender melhor a temática da pesquisa, a identificar os objetivos e o problema de pesquisa (Nóbrega-Therrien & Therrien, 2004).

O Estado da Questão auxilia na delimitação dos objetivos de pesquisa e a apreender as concepções acerca deste objeto, o Estado da questão também pode ajudar na definição das categorias de análise do estudo a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico.

De acordo com Cury (1986, p. 26-27), as categorias “[...] oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade”. O autor ainda reforça que as categorias “ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação”.

Corroborando com a assertiva de Cury, Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 5) afirmam que:

[...] o estado da questão transborda de certo modo os limites de uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias. A concepção proposta requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e suas bases teórico-metodológicas acerca da temática e, decorrente desse mergulho, requer igualmente a perspectiva de contribuição do próprio estudante/pesquisador cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam as dimensões da nova investigação.

Após a realização do levantamento bibliográfico, o pesquisador precisa tomar cuidado para que o estado da questão não vire “um montado de informações” e precisam estar em consonância com o estudo do pesquisador. Para organizar o estudo o pesquisador pode separar os achados de acordo com o tempo, a localização ou a temática estudada.

A construção do estado da questão poderá contribuir significativamente para a criação de novas pesquisas, além de permitir encontrar questões que ainda não foram trabalhados, mas que merecem ser pesquisadas.

Para realizar o Estado da Questão utilizamos como recurso o Banco de Teses e Dissertações da Capes, o site da Scielo e o Google acadêmico, utilizando os seguintes descritores: Sindicato; Sindicalismo; Desenvolvimento Profissional; Docentes Universitários. A demarcação temporal estabelecida para desenvolver o EQ foi de cinco anos, compreendendo os anos de 2017 a 2021.

Depois da seleção inicial no Banco de Teses e Dissertações da Capes com o uso dos descritores supracitados, realizamos uma leitura prévia dos títulos, dos resumos e das palavras chaves. Após esta análise preliminar selecionamos as Dissertações de Mestrado e as Teses de Doutorado que apresentaram alguma consonância com o objeto de estudo desta pesquisa.

A primeira busca no site da CAPES resultou no aparecimento de 2315 dissertações de mestrado e teses de doutorado inicialmente, havendo a necessidade de realizar uma filtragem. Nesta filtragem realizamos o seguinte refinamento de dados: Dissertações de mestrado e teses de doutorado; entre os anos de 2017 e 2021; Grande área de conhecimento: Ciências Humanas; Área de Conhecimento: Educação; Área de Concentração: Educação. Após o refinamento da busca foram selecionados 13 trabalhos, dentre os quais 12 apresentavam alguma questão pertinente a investigação deste estudo, conforme organizamos no Quadro 1:

Quadro 1 – Número de Dissertações de mestrado e Teses de doutorado encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a utilização dos descritores Sindicato; Sindicalismo; Desenvolvimento profissional; Docentes Universitários dos últimos cinco anos, no período compreendido entre 2017 a 2021.

Ano de defesa	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Dissertações	1	1	7	0	0	9
Teses	1	1	0	1	0	3
Total	2	2	7	1	0	12

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas no banco de dados da CAPES. Março/2023.

As palavras-chave utilizadas nas pesquisas selecionadas pelo site da Capes foram: Sindicato; Sindicalismo; Educação; Sindicalismo docente e Greve.

As pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes eram pesquisas de abordagem qualitativa, com a utilização de revisão bibliográfica, análise documental, pesquisa participante e tiveram como instrumentos para construção de dados a utilização de entrevistas e questionários.

Quadro 2 – Dissertações de mestrado encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a utilização dos descritores Sindicato; Sindicalismo; Desenvolvimento profissional; Docentes Universitários dos últimos cinco anos, no período compreendido entre 2017 e 2021⁴.

Ano	Autores(as)	Título da dissertação
2017	SOUZA, João Felipe de	Estratégia democrática e popular e luta sindical docente no Distrito Federal
2018	SOUZA, Debora de	Implantação do piso salarial profissional nacional no magistério público estadual de Santa Catarina.
	SOUZA, Ana Paula de Castro	TRAJETÓRIAS DO MOVIMENTO DOCENTE NA UFU: a posição da ADUFU-SS em relação ao REUNI (2007-2012)
2019	OLIVEIRA, Victor Fernando Ramos de	Sindicalismo docente: a participação sindical dos professores da rede municipal de Castanhal- PA no SINTEPP
	UCKER, Carmen Beatriz Lubke	A participação feminina no sindicato de trabalhadoras/es em Educação: uma análise acerca do 24º Núcleo CPERS/SINDICATO
	WEBER, Denner Wynderson	A formação política dos professores: uma reflexão sobre as greves de 2015 a 2016 na gestão APP-Sindicato-Francisco Beltrão
	SOUZA, Antônio Carlos Andrade de	Formação Sindical do SINPRO-DF com a CUT: Processo histórico de construção de uma hegemonia
	LOPES, Beliza Stasinski	Pedagogia da Luta: ações de protesto e greves de conquista e resistência do CPERS/SINDICATO em tempos de neoliberalismo
	LOSA, Lucas Sola	A educação na Central Única dos Trabalhadores no contexto da crise do sindicalismo brasileiro: apontamentos sobre a apropriação da Pedagogia Libertadora
	SOUZA, Jhoney Brandão de	As políticas educacionais de (des)valorização docente do governo Acreano Sebastião Viana (2011-2018) e a atuação dos sindicatos

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas no banco de dados da CAPES. Março/2023.

A pesquisa de Souza (2017), é resultado da investigação a respeito da conduta dos(as) docentes da rede pública de ensino do Distrito Federal frente ao Estado na garantia de seus direitos. Souza (2017), buscou compreender a constituição do processo de consciência dos(as) trabalhadores(as) para se colocarem em movimento e se organizarem de forma coletiva em busca da superação das situações adversas as quais eram submetidos(as). A investigação foi delimitada por uma margem temporal que compreende os anos de 1996 e 1998. Essa demarcação se deu porque neste período houve

⁴ Definimos a demarcação temporal para a análise das pesquisas publicadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES entre os anos de 2017 e 2021, por compreendermos que o processo de publicação de teses e dissertações demanda um tempo maior. Logo, para não comprometer nossa análise, optamos por não incorporar do ano de 2022 no recorte.

a primeira experiência histórica em que tanto o sindicato docente quanto o governo distrital estavam submetidos a uma estratégia democrática e popular.

A dissertação de mestrado de Souza (2018) intitulada: Implantação do piso salarial profissional nacional no magistério público estadual de Santa Catarina, teve por objetivo investigar a atuação do sindicato dos(as) trabalhadores(as) em educação da rede pública de Santa Catarina na luta para a implementação do piso profissional a partir de efetivação da lei número 11.738, de 16 de julho de 2008 (lei do piso). Segundo Souza (2018), a lei do piso não foi aplicada em Santa Catarina de imediato, mesmo após a manifestação do Supremo Tribunal Federal sobre a constitucionalidade da lei e sua aplicação imediata no ano de 2011. De acordo com Souza (2018), o governo não acatou a decisão do STF, dando início a deflagração de uma das greves mais longas da história. A partir desta mobilização sindical no ano de 2011, Souza (2018) declara que foi possível observar em seu estudo disputas entre os representantes da classe política e do sindicato na adoção de medidas para garantir o pagamento do piso salarial.

A investigação de Sousa (2018) denominada Trajetórias do movimento docente na UFU: a posição da ADUFU-SS em relação ao REUNI (2007-2012) buscou compreender o processo de implantação e aprovação do Programa de Reestruturação e Expansão das universidades federais (REUNI) no contexto da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A pesquisa compreendeu os anos de 2007 a 2012 e procurou perceber as perspectivas e as ações da ADUFU- Seção Sindical neste processo. Sousa (2018) pesquisou a atuação do sindicato no CONSUN diante da fundação do REUNI na UFU, além das contradições presentes na sua implantação, investigando sobre até que ponto este processo foi constituído de forma democrática.

A dissertação de Sousa (2018) evidenciou que, embora considerado como uma demanda social relevante, o processo de criação do REUNI é contraditório e indica que o desejo da expansão das universidades e o fundamento do programa encontram-se vinculados às exigências econômicas e aos interesses do capital, das classes sociais dominantes e das necessidades neoliberais.

Em relação a ADUFU-Seção Sindical, Souza (2018) adverte sobre a dificuldade de acesso e aquisição aos materiais para a realização da pesquisa, assim como da ausência de uma visão sobre a importância histórica da preservação dos documentos a respeito da instituição. A autora afirma que as documentações da ADUFU-Seção Sindical que

registram a sua trajetória não se encontram cadastradas e ordenadas, impossibilitando a produção científica sobre a associação.

O estudo produzido por Oliveira (2019), apresenta analisa a participação dos(as) docentes da rede municipal de Castanhal-PA, diante das ações realizadas no Sindicato dos(as) Professores(as) da Rede Municipal de Castanhal-SINTEPP. A pesquisa demonstrou que a participação dos(as)professores(as) nas atividades sindicais é motivada por questões ideológicas e solidárias. Contudo, Oliveira (2019), também reconhece alguns aspectos que prejudicam a participação dos(as)docentes nas ações sindicais, dentre estes a autora aponta: a intensificação do trabalho docente; o corporativismo; a terceirização da luta e a indiferença.

Oliveira (2019) aponta desafios que são necessários para fortalecer a participação dos(as) professores(as) nas ações sindicais, dentre estas a superação nas limitações da comunicação e a formação sindical. O autor também ressalta que o fortalecimento da participação dos(as)trabalhadores(as) nos sindicatos é de fundamental importância na articulação de ações ofensivas e lutas que tenham como objetivo a promoção da emancipação da classe trabalhadora.

A investigação de Ucker (2019) estudou a constituição das sindicalistas mulheres, trabalhadoras em educação, que atuam como representantes de escola no 24º núcleo do centro do(as)s professores(as) do Estado do Rio grande do Sul-CPERS/SINDICATO, com sede no município de Pelotas.

O estudo proposto por Ucker (2019), buscou promover uma reflexão a respeito dos caminhos percorridos pelas sindicalistas mulheres dentro do CPERS/Sindicato. A pesquisa evidenciou que essas mulheres, trabalhadoras em educação, estão vivendo um processo de proletarianização, resultado da intensificação e da precarização do trabalho docente, além do empobrecimento e adoecimento da categoria docente.

O autor identificou que esses fatores também atingem os homens, contudo de forma diferente. Durante suas atuações como representantes de escola no 24º núcleo do centro dos professores do Estado do Rio grande do Sul-CPERS/SINDICATO, essas sindicalistas mulheres puderam reconhecer o sindicato como um lugar de formação e de crescimento pessoal e profissional, mas também como um espaço um espaço de luta e construção coletiva.

O trabalho desenvolvido por Weber (2019), emerge das experiências vivenciadas no período que compreende os anos de 2015 e 2016, durante as greves realizadas pelos(as) professores(as) pertencentes ao núcleo sindical de Francisco Beltrão. O estudo de Weber (2019) buscou analisar como se dá a apresentação da ideologia neoliberal no movimento grevista, tanto nos ataques do governo, como na consciência política dos(as) professores(as). A investigação procurou refletir sobre a formação da App-sindicato e perceber se esta entidade está formando politicamente os(as) professores(as), diante do avanço do Estado neoliberal.

A pesquisa de Souza (2019) expressa o resultado do acompanhamento do programa de formação sindical do SINPRO – DF, resultado de uma parceria com a ECOCUT/CNTE, com início o ano de 2004. O recorte temporal da pesquisa compreende os anos de 2016 a 2019. Souza (2019), buscou em seu estudo investigar a identificação da concepção política de sociedade do Programa de Formação do SINPRO- DF e analisar quais as outras concepções políticas já vivenciadas durante sua trajetória, que historicamente estão vinculadas com a política nacional de formação da CUT. Souza (2019), afirma que a concepção da sociedade de um estado de bem-estar social para o Brasil, defendida pela secretaria de formação do SINPRO-DF, diverge da formulação do 12º CONCURTO, que defende um projeto utópico de socialismo.

A investigação de Lopes (2019), analisa as greves do CPERS/Sindicato. Lopes (2019) buscou compreender em seu estudo os significados pedagógicos da greve e das ações de protestos empreendidas pelo CPERS/Sindicato no ano de 2017, assim como os sentidos da participação sindical na educação política diante da desvalorização do trabalho docente. Durante a investigação, Lopes (2019), acompanhou a negociação entre o sindicato e o governo, e reconheceu no seu trabalho os limites da ação. Contudo, o autor ressalta a partir da proposição de ação coletiva é possível estabelecer alguns sentidos da participação sindical, que devido à luta coletiva gera um sentimento de pertencimento a um grupo social e reforça laços de solidariedade que podem contribuir na constituição de uma identidade coletiva.

A pesquisa de Losa (2019), teve como intuito analisar a formação sindical desenvolvida pela central única dos trabalhadores (CUT), entre o fim dos anos 90 e o início dos anos 2000. O autor analisou as ações que ocorreram no campo da formação sindical durante período, marcado por uma crise no emprego e refluxo do movimento

sindical, que resultou em um processo de reestruturação produtiva, assim como no avanço de políticas neoliberais no Brasil. Losa (2019) avaliou de que maneira a pedagogia libertadora, proposta por Paulo Freire, foi mobilizada pela CUT para justificar as mudanças em suas práticas educativas.

O estudo de Souza (2019), analisou políticas educacionais realizadas durante o governo acreano Sebastião Viana, entre os anos de 2011 a 2018, assim como as ações promovidas no movimento sindical que representa os(as) professores(as) do estado do Acre: o sindicato dos trabalhadores em educação do Acre (SINTEAC) e o sindicato dos(as) professores(as) da rede pública de ensino do estado do Acre (SINPROACRE). Souza (2019) buscou compreender a atuação dos dois sindicatos de representação da categoria docente na defesa de políticas de valorização da carreira profissional docente durante o governo em análise.

Souza (2019), evidenciou a partir de sua investigação que o governo de Sebastião Viana teve poucas ações no que concerne a valorização docente e que os sindicatos que representavam a categoria durante o período estudado se distanciaram de uma atuação sindical de vanguarda, protagonizando poucos momentos de atuação na defesa dos(as) professores(as) da rede estadual, como por exemplo durante as greves que ocorreram nos anos de 2013 e 2015.

Quadro 3 – Teses de Doutorado encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a utilização dos descritores Sindicato; Sindicalismo; Desenvolvimento profissional; Docentes Universitários dos últimos cinco anos, no período compreendido entre 2017 e 2021.

Ano	Autores(as)	Título da tese
2017	LUZ, Sílvia Letícia de Oliveira da	Sindicalismo e educação no Estado do Pará: as repercussões da luta sindical sobre o trabalho docente
2018	MITTELMAN, Tânia	A trajetória do Sindicato dos professores do Município do Rio de Janeiro e Região (Sinpro-Rio): da redemocratização ao neoliberalismo (1985-1999)
2020	VAZ, Marta Rosani Taras	Sindicalismo docente e as particularidades organizativas, ideológicas e reivindicatórias do magistério público municipal

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas no banco de dados da CAPES. Março/2023.

A tese de doutorado produzida por Luz (2017), trata sobre o papel do sindicato dos(as) trabalhadores(as) em educação pública do Estado do Pará (SINTEPP). O estudo examina o sindicato como um espaço de organização e luta dos(as) docentes e analisa a repercussão das ações sindicais no processo de valorização do trabalho docente na

educação básica pública do Estado do Pará, delimitando esta análise a partir de uma demarcação temporal que compreende os anos de 2013 a 2016. identificou que o sindicato vive uma crise de identidade política sobre o seu papel e o caráter de suas lutas diante da demanda do capital. Luz (2017), afirma que a pesquisa permitiu identificar a importância do sindicato na organização dos(as) professores(as) na implementação das lutas necessárias por valorização do trabalho docente. Além disso, a autora evidenciou que o sindicato é reconhecido diante dos(as) docentes entrevistados(as) como a sua representação política e jurídica, o que tem contribuído na ampliação da manutenção dos direitos já garantidos dos(as) docentes e na realização do trabalho nas unidades de ensino.

A pesquisa de Mittelman (2018), teve como objeto de estudo o sindicato dos(as) professores(as) do município do Rio de Janeiro e região (Sinpro-Rio), entre os anos de 1985 a 1999. A delimitação temporal do estudo realizada por Mittelman (2018), considerou o processo de redemocratização do Brasil, assim como o início da adoção de propostas que cunho neoliberalista no país. Mittelman (2018), considerou na investigação a relação entre os dirigentes do sindicato e os partidos políticos; o relacionamento entre o Sinpro-Rio e o Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE); as questões das mulheres no Sinpro-Rio; o posicionamento do sindicato em relação à estrutura sindical e as concepções de educação e Cultura discutidas e praticadas no sindicato. A partir de sua pesquisa, Mittelman (2018), concluiu que as posições vitoriosas na trajetória do sindicato, sobre a estrutura sindical e o campo educacional não foram capazes de contribuir para politização e a aproximação dos(as) professores(as).

Por fim, o estudo de Vaz (2020), teve como intuito desvelar em que medida o sindicalismo docente do magistério público municipal pode desempenhar uma atuação na perspectiva classista. O estudo proposto Vaz (2020), procura identificar os principais elementos característicos do movimento sindical do magistério público municipal, com as perspectivas teóricas de sindicato, a partir de um recorte entre três organizações sindicais: o Sindicato regional próprio dos(as) professores(as), a Seção sindical vinculada ao sindicato estadual e o sindicato de servidores públicos municipais. Vaz (2020) buscou apontar os limites e as possibilidades para a atuação em uma perspectiva revolucionária docente.

De acordo com Vaz (2020), o seu estudo possibilitou a identificação de aspectos do sindicalismo dos(as) professores(as) relacionados a forma organizativa; a

materialidade da consciência sindical docente e ao conteúdo das reivindicações. A autora afirma que os limites apresentados pelas três entidades pesquisadas se referem ao baixo índice de filiados (locais); ao fato de as lutas serem municipalizadas; a contradição entre a concepção dos(as) docentes acerca do sindicato, além da pouca participação na luta sindical.

Vaz (2020) destaca que apesar de possuir demandas particulares e de aderir a pautas políticas mais abrangentes, a mobilização da categoria tende a acontecer mediante as reivindicações diretamente relacionadas à questões ligadas a remuneração. Dentre os principais assuntos tratados nas pesquisas do site da CAPES, destacam-se assuntos pertinentes à Educação Básica, nenhum dos trabalhos selecionados abordavam a atuação dos sindicatos na Educação Superior.

O assunto predominante nos trabalhos selecionados versa sobre questões relacionadas à participação dos(as) docentes nas atividades promovidas nos sindicatos, assim como a repercussão destas ações dos(as) docentes no intuito de garantir melhores condições de trabalho e valorização na carreira docente, principalmente no que diz respeito a remuneração e ao enfrentamento do avanço do neoliberalismo no contexto educacional. Outras questões que emergem dentre as pesquisas selecionadas refere-se a importância da luta coletiva; do sentimento de pertencimento; da constituição de uma identidade coletiva e de solidariedade entre os(as) docentes.

É importante destacar que as dissertações de mestrado produzidas por Oliveira e Ucker no ano de 2019, tratam sobre as consequências do processo de intensificação do trabalho docente. Esta discussão é de extrema importância, pois gera prejuízos no trabalho de professores(as) que atuam em todos os níveis de ensino.

A intensificação do trabalho docente, consubstancializada na implementação de modelos racionalizados e gerenciais de educação, que tem como foco o cumprimento de metas e prazos pré-estabelecidos, gera um aumento na fiscalização do trabalho e na exigência por produtividade e eficácia, gerando conflitos internos, perda de autonomia e desgaste entre os(as) professores(as), que passam a não ter mais tempo de organizar e planejar seu próprio trabalho. Este novo de organização no contexto de trabalho dos(as) professores(as) têm gerado maior competitividade entre os(as) docentes, tornando as relações de trabalhos mais frágeis, o que dificulta a participação destes trabalhadores em ações coletivas de resistência.

Contudo, ressaltamos que nos trabalhos expostos pouco se discute sobre a repercussão das lutas e reivindicações no âmbito pedagógico. Os trabalhos abordam predominantemente assuntos relacionados à luta por melhores condições salariais. Contudo, é importante destacar que a reivindicação salarial está diretamente relacionada à valorização dos(as) professores(as) que repercute diretamente em sua atuação no contexto de sala de aula.

A valorização profissional docente transcende a questão salarial. Para além disso, é preciso que os(as) trabalhadores(as) em educação se sintam respeitados, dispondo de tempo livre e condições para buscar uma formação permanente, com subsídios disponíveis para planejarem suas aulas e desenvolverem-se profissionalmente.

Diante do exposto e da necessidade diária de luta e ações de resistência para mudar a realidade exposta, reforçamos a acepção dos sindicatos como um espaço formativo e de desenvolvimento profissional aos(as) docentes que atuam na educação superior, visto que na participação de docentes em ações sindicais, os(as) professores(as) tem a oportunidades de implementar em suas práticas cotidianas iniciativas, ações e saberes proveniente das experiências e lutas coletivas, que podem servir como mecanismo de transformações no trabalho em sala de aula, principalmente no que diz respeito aos aspectos relacionados a valorização, formação e desenvolvimento profissional.

A resistência coletiva dos(as) trabalhadores da educação superior é condição fundamental de transformação no cenário de precarização e intensificação do trabalho docente que impossibilita os(as) professores(as) de disporem de tempo para se dedicarem a sua formação e desenvolvimento profissional.

Os movimentos sindicais e de luta coletiva dos trabalhadores em educação representam um mecanismo de enfrentamento e resistência dos(as) professores(as) mediante a precarização do trabalho. A luta coletiva dos(as) docentes possibilita uma formação coletiva, em que os(as) professores(as), reunidos(as) e engajado(as)s, compartilham seus saberes, experiências, angústias e proposições, tornando-se capazes de enfrentar as contradições do trabalho nas instituições de ensino, incluindo as universidades.

A análise dos periódicos na plataforma da Scielo foi realizada por meio do descritor “sindicato”. Foram encontrados nove artigos publicados em periódicos científicos (qualis A1 a B2) dentre estes, cinco estudos apresentaram discussões

relevantes para a presente pesquisa a partir da demarcação temporal que compreende os anos entre 2018 e 2022.

Quadro 4 – Periódicos encontrados na Base de Dados da Scielo com a utilização do descritor Sindicato, no período compreendido entre 2018 e 2022.

Ano	Número	Periódico	Qualis	Título	Palavras-Chave	Autores(as)
2018	2	Trabalho, Educação e Saúde.	B2	Resistência e praxis na greve dos professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro	Saúde do trabalhador; professores; Educação Pública; Sindicato; Greve.	SOUZA, Laís Oliveira de; PINA, José Augusto; SOUZA, Katia Reis de
		Trabalho, Educação e Saúde.	B2	Trabalho e saúde de docentes de universidade pública: o ponto de vista sindical	Condições de trabalho; Educação superior; Saúde do trabalhador; Docentes; Sindicatos.	RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos; SOUZA, Kátia Reis de
2019	1	Educação e Pesquisa	A1	Carreira, Remuneração e Piso Salarial docente na rede municipal de educação de Belo Horizonte	Carreira; Remuneração; Piso salarial profissional nacional; Rede municipal de educação de Belo Horizonte.	ROCHA, Francilene Macedo; MELO, Savana Diniz Gomes
2022	2	Revista Brasileira de Educação	A1	Luchando por lo colectivo: significados de professores organizados	Asociación de profesores; docente; Movimiento de protesta; Sindicato de profesores.	MALLEGAS, Sebastián Ortiz; AGUILAR, Cláudia Carrasco; AICÓN. Macarena Lamas
		Interface Botucatu	A4	Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernos digitais de trabalho e saúde	Trabalho remoto; Saúde docente; Pandemia	SOUZA, Katia Reis de; SANTOS, Gideon Borges dos; RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas no banco de dados da Scielo. Março/2023.

As palavras-chave mais utilizadas nos artigos selecionados pelo site da Scielo foram: Sindicato; Saúde do Trabalhador e Docente. A maioria das metodologias de pesquisas utilizadas foram de cunho qualitativo; bibliográficas, com emprego de análise documental. Para coleta de dados empreenderam entrevistas-semiestruturadas e, por fim, para construção de dados utilizaram principalmente da técnica de análise temática.

O estudo de Souza, Pina e Souza (2018), visa analisar as relações entre educação, trabalho e saúde na greve dos profissionais da educação da rede municipal do Rio de Janeiro que ocorreu em 2013. Souza, Pina e Souza (2018), indicaram a escola como um espaço potencializador no agravamento da saúde e geração de sofrimento e mal-estar aos(as) professores(as). Os maiores problemas de saúde dos(as) docentes apontadas por Souza, Pina e Souza (2018), estão relacionados ao sofrimento, sufocamento, estresse, esgotamento, ansiedade, depressão e fadiga. Os autores identificaram e analisaram como se deu os modos de resistência e de defesa da Saúde e apresentaram a relevância da luta coletiva e suas respostas às contradições do trabalho em escolas, originadas no centro da organização dos trabalhadores. Souza, Pina e Souza (2018) evidenciaram que as ações coletivas de trabalhadores são essenciais na aprendizagem, produção de conhecimento e na intervenção da saúde. Para Souza, Pina e Souza (2018), é possível estabelecer uma perspectiva ampliada de educação e saúde como práxis pedagógica, que se processa na luta e na valorização da experiência coletiva do trabalho.

O artigo de Rodrigues e Souza (2018), teve como objetivo conhecer o trabalho e a saúde de docentes de universidades públicas do ponto de vista sindical. O trabalho aponta para as transformações que a educação superior sofreu no Brasil a partir do final dos anos 90, atendendo a uma lógica mercadológica que foi capaz de modificar a estrutura organizacional da universidade, assim como as funções acadêmicas que reverberam trabalho docente em sala de aula.

Rodrigues e Souza (2018) destacam a prevalência de uma racionalidade organizacional e de avaliação quantitativa do trabalho docente. No âmbito das transformações no que diz respeito à organização do trabalho docente, os autores destacam a intensificação do ritmo do trabalho docente que gera consequências para a saúde dos(as) professores(as) universitários(as). O estudo demonstrou que o trabalho docente tem sido marcado por grandes desafios, reflexo das transformações oriundas ao mundo do trabalho. Ademais, constatou uma concepção de saúde, do ponto de vista sindical, que pode ser interpretada como movimento permanente de emancipação coletiva.

O trabalho publicado por Rocha e Melo (2019) apresenta uma discussão acerca das mudanças operadas na carreira e na remuneração dos(as) professores(as) da rede municipal de educação de Belo Horizonte (RMEBH) a partir de 2003 com a criação do

cargo de educador infantil (EI) e com a instituição da lei do piso salarial profissional nacional (PSPN). A pesquisa compreendeu uma demarcação temporal que vai do ano de 2003 até 2016. Os resultados do estudo apontaram a ocorrência de um processo de precarização do trabalho docente no âmbito da RMEBH, sobretudo a partir da segmentação da carreira docente em professor de ensino fundamental e professor da educação infantil e que a lei do piso induziu a um rebaixamento na remuneração e restrição do horizonte de luta dos(as) professores(as).

A investigação de Mallega; Aguilar e Aicón (2022), abordam a questão dos significados que os(as) professores(as) organizados(as) atribuem à sua participação política nos movimentos sociais no Chile. Os resultados evidenciaram uma elevada valorização da organização docente como mecanismo de pressão e participação política, associado à luta social, que permite a confirmação de um sujeito coletivo que ao participar de outras instâncias de organizacionais é capaz de modular sua identidade social e desenvolver sua criticidade.

O artigo produzido por Souza, Santos e Rodrigues (2022) consiste na problematização de aspectos do processo de trabalho de professores(as) da educação básica do Estado do Rio de Janeiro, no contexto pandêmico e sua relação com a saúde, tomando como base os registros diários dos(as) professores(as) em cadernetas digitais. O trabalho aborda sobre as adaptações feridas pelo contexto da pandemia, existiu dos(as) professores(as) o movimento de formação permanente para enfrentar os desafios para a prática pedagógica que passaram a exigir dos(as) professores(as) não apenas a ressignificação dos processos de aprendizagem dos(as) discentes, como também a ordenação de uma nova relação com o próprio processo de trabalho. Os resultados do estudo apresentaram que os(as) professores(as) vivem o aprofundamento de formas de opressão, precarização e intensificação do trabalho.

Os trabalhos encontrados na Scielo trataram principalmente de temáticas relacionadas à saúde dos(as) professores(as). Um dos trabalhos aborda especificamente a respeito da saúde dos(as) docentes universitários(as) diante das inúmeras pressões e intensificação no ritmo de trabalho dos últimos anos. Além disso, grande parte dos artigos da Scielo apresentaram discussões significativas sobre a dimensão coletiva do trabalho como mecanismo de constituição da identidade profissional, assim como da importância

das lutas e ações coletivas como instrumento de superação aos movimentos que resultam na intensificação do trabalho e desvalorização da docência.

A partir da análise dos artigos publicados na Scielo, foi possível aprender que um dos principais aspectos favoráveis da luta coletiva se refere a constituição da identidade profissional dos(as) docentes. Neste exacto, é importante tecer algumas considerações a respeito da correlação entre docência, espaço sindical e a construção da identidade dos(as) professores(as).

Para Arroyo (2013, p.25) “os educadores carregam uma história, fazem parte de uma construção social e cultural que tem sua história, que está relacionada com a história do trabalho, dos trabalhadores, de seus saberes e ofícios”. Para além disso, as representações sociais de professores(as) enquanto profissionais estão correlacionadas a uma perspectiva de desvalorização e inferiorização, com imagens distorcidas que conferem à docência um papel de sacerdócio e vocação, de heróis que devem trabalhar por amor e renunciar as condições dignas de trabalho, sobrepujando a ideia da necessidade de profissionalização e valorização. Sobre a ideia de vocação é relevante tecer a análise de Enguita (1991, p. 44) sobre o uso do termo:

[...] Vocação. O próprio termo profissão evoca o aspecto religioso do tema, invocando a ideias de fé e chamada. Em inúmeros idiomas, vocação, chamada, profissão reúnem-se em um mesmo vocábulo ou são intercambiáveis. O profissional não trabalha de maneira venal, mas como serviço a seus semelhantes; esta é a justificação teórica de proibição da competição entre os membros da profissão. Por isso seu trabalho não pode ser pago, porque não tem preço, seu exercício é “liberal” e sua retribuição toma a forma de “honorários” (certamente elevados!). A profissão caracteriza-se por sua vocação de serviço à humanidade.

Um exemplo de concepção de docência como vocação pode ser observado na educação superior, que não exige de seus(suas) professores(as) uma formação específica para o seu exercício. Ademais, a representação da docência como vocação também reforça o senso de renúncia por direitos, submissão e controle do trabalho dos(as) trabalhadores da educação superior.

No banco de dados do Google Acadêmico foram analisados 15 trabalhos inicialmente, tendo como descritores as palavras “sindicalismo; docentes universitários, formação docente universitário”. Para realizar esta primeira seleção utilizamos a demarcação temporal que compreendeu os últimos cinco anos (2018 a 2022) em artigos

de revisão publicados em língua portuguesa. Após a filtragem inicial selecionamos 3 estudos publicados que apresentaram alguma discussão relevante que abrange nossa proposta investigativa

Quadro 5 – Artigos encontrados no Google Acadêmico com a utilização dos descritores Sindicato; Sindicalismo; Desenvolvimento Profissional; Docentes Universitários dos últimos cinco anos, no período compreendido entre 2018 e 2022.

Ano	Número artigos	Nome do periódico	Qualis	Título do artigo	Palavras-Chave	Autor
2018	Não há publicação diante dos requisitos determinados nos descritores					
2019	1	Educação em Revista	A1	Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática	Revisão sistemática; Identidade; Identidade docente	ALMEIDA, Sandra Raquel de; PENSO, Maria Aparecida; FREITAS, Leda Gonçalves de
2020	1	Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global	–	Organização dos trabalhadores, a pandemia, a educação e o Programa de Transição	Programa de transição; Pandemia; Educação; Organização; Trabalho	PUSTIGLIONE, Luiz
2021	1	Revista espacios	NP	O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades federais (REUNI) e o combate da evasão: revisão narrativa	Programa Reuni, Evasão, Universidades federais brasileiras	SANTOS, Cidmar; PILATTI, Luiz Alberto
2022	Não há publicação diante dos requisitos determinados nos descritores					

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas no banco de dados do Google Acadêmico. Março/2023.

Na análise dos artigos selecionados no Google Acadêmico identificamos que as palavras-chave mais utilizadas foram: identidade; universidade e educação. A maioria dos trabalhos analisados no site contemplam pesquisas que abordam a influência dos sindicatos na constituição da identidade dos(as) professores(as), além de reafirmarem a relevância do espaço do sindicato na união da classe trabalhadora.

O artigo de Almeida, Penso e Freitas (2019), teve como objeto de estudo a identidade docente a partir de uma revisão sistemática de 33 artigos para encontrar as

categorias de análise das características definidoras da identidade docente. O estudo identificou quatro definições de identidade de professores(as): identidade missionária; instrumental; proletária e profissional. Dentre as identidades supracitadas o modelo mais preponderante é a de identidade missionária e profissional e ao menos de reiterada é a de identidade proletária. Os autores afirmam sobre a necessidade de investigações que visem identificar as influências dos aspectos sociológicos e psicológicos do percurso dos(as) professores(as) e sua relação na constituição da identidade docente e de sua atuação profissional. Dentre os trabalhos revisados por Almeida, Penso e Freitas (2019), um explicita as relações entre a temática identidade docente e o fenômeno de sindicalização dos(as) professores(as), empreendendo uma discussão sobre as possíveis relações entre a identidade docente e o fenômeno da sindicalização.

O artigo produzido por Pustiglione (2020), teve como intuito apresentar as possibilidades teóricas e programáticas oriundas do texto elaborado no ano 1938 a partir da fundação da IV Internacional, por Leon Trotsky. O estudo buscou demonstrar a necessidade atual de elaboração de um programa transicional que abarque assuntos que já existiam antes mesmo da crise econômica e sanitária oriundas diante do evento da pandemia da COVID-19 vivenciada nos últimos tempos. A investigação apontou alguns aspectos que poderão servir para iniciar um novo programa de transição para educação diante do futuro incerto proveniente da pandemia. Em relação ao espaço sindical, o estudo empreendido por apontou que os sindicatos, assim como outras instituições de organização de massa, devem se unir em defesa da classe trabalhadora, assumindo uma relevância social diante de setores precarizados, favorecendo a implementação de ações solidárias entre os diferentes setores da sociedade.

O estudo de Santos e Pilatti (2021), se deu a partir da construção de um estado da arte para promover a investigação do programa REUNI e de seus resultados com relação ao combate a evasão nas universidades federais brasileiras. O estudo produzido por Santos e Pilatti (2021) concluiu que o programa REUNI não foi capaz de combater o processo de evasão na educação superior. No que diz respeito aos(as) professores(as) sindicalistas, Santos e Pilatti (2021), revelaram que a história destes(as) docentes é permeada por projetos de vida que se entrecruzam nas trajetórias de vida e de trabalho, que envolve dimensões éticas, políticas e afetivas, além do entrelaçamento biográfico e institucional.

Identificamos na busca por produções relativas ao nosso objeto de estudo dois relatórios de pesquisa que não compreendem a demarcação temporal previamente definida para o desenvolvimento das dimensões éticas, políticas e afetivas, além do entrelaçamento biográfico e institucional. Contudo, consideramos oportuno apresentá-los diante da carência de pesquisas que abordam sobre o contexto universitário e a sua relação com os sindicatos. Ademais, os trabalhos expostos a seguir nos ajudaram a apreender melhor nosso objeto de estudo, o perfil e as percepções dos(as) docentes da Universidade Federal de Uberlândia, no que diz respeito às ações sindicais e da atuação da ADUFU-Seção Sindical no contexto universitário.

O Relatório de Pesquisa Docentes da Universidade Federal de Uberlândia, produzido no ano de 2014 e intitulado como: Condições de trabalho, perfil político e ideológico e ação sindical dos(as) docentes das Instituições Federais de Ensino Superior. A amostra foi constituída a partir de uma listagem fornecida pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFU e inicialmente foi definida uma amostra de 656 professores(as) participantes. Não obstante, optou-se por utilização de uma amostra aleatória estratificada, a qual os(as) docentes foram selecionados a partir de um sorteio tendo como recurso o uso de um programa computacional apropriado. Desse modo, ao final foram entrevistados 308 docentes.

O relatório de pesquisa foi realizado junto à classe docente da universidade, a fim de perceber os contextos de mudança experienciadas pelo ensino superior brasileiro nos últimos anos. A metodologia de pesquisa envolveu a dimensão bibliográfica, com o uso de fontes primárias e secundárias relativa à política para o Ensino Superior, Condições de Trabalho docente, entre outros temas; e da dimensão empírica, a partir da aplicação de questionários dirigidos aos(as) professores(as) da Universidade Federal de Uberlândia.

Este relatório expõe o contraste entre o processo de estagnação do setor público de ensino superior que ocorreu na década de 90 e, em contrapartida, das políticas de governo dos últimos 10 anos, a exemplo do PROUNI, que demandou a expansão das instituições federais de ensino, como também do estabelecimento das diretrizes para pesquisa, ensino, extensão e gestão administrativas a serem desenvolvidas nas universidades brasileiras. Segundo o relatório, estes dois movimentos, tanto de estagnação quanto de expansão, caminham ao lado das exigências crescentes impostas aos(as) professores(as) do ensino superior no exercício de suas funções e atribuições.

Além disso, o relatório de pesquisa apresenta uma amostra representativa dos(as) professores(as) da UFU, com vistas a identificar o perfil de seus(suas) docentes a partir de aspectos socioeconômicos, trajetórias acadêmicas, percepções acerca das condições de trabalho e saúde, assim como de suas opiniões em relação às questões políticas, especificamente a respeito dos sindicatos e políticas governamentais.

O resultado do relatório apontou que: a maioria dos(as) docentes são procedentes do Estado de Minas gerais; a universidade é composta majoritariamente por professores(as) jovens; a maioria dos(as) docentes são doutores(as); a universidade é mais forte em programas de pós-graduação situados nas áreas das engenharias; a maior motivação pela escolha da carreira do magistério superior federal entre os(as) docentes mais jovens é a possibilidade de pesquisa, ensino e a estabilidade, enquanto que entre os(as) docentes mais velhos o principal motivo da escolha da carreira acadêmica é o ensino; a maioria dos(as) docentes entrevistados ingressaram na instituição nos últimos 5 e 6 anos; mais de 60% deles ganham entre 5 e R\$ 10.000 por mês;

No que diz respeito aos aspectos político-ideológico dos(as) docentes mais de 90% não são filiados a partir dos políticos e mais de 60% não tem preferência partidária; mais de 70% são filiados ao partido dos trabalhadores; 7 em cada 10 docentes consideram que o governo Lula melhorou as condições de vida da população brasileira e a maioria é favorável à políticas como REUNI, ENEM e PROUNI; 45% dos(as) professores(as) são contrários à reforma que instituiu a Fundação da Previdência Complementar do Servidor Público Federal (FUNPRESP); quase metade dos(as) docentes desconhece ou não tem opinião formada em relação à políticas da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) e das fundações estatais; menos da metade dos(as) 308 docentes entrevistados(as) na universidade são filiados(as) a ADUFU-SS, dentre os(as) filiados(as) 3 entre 4 defendem a autonomia do sindicato e a maioria consideram importantes as manifestações, marchas e protestos como forma de luta da categoria.

Em relação as condições e relações de trabalho, o relatório indica que 8 em cada 10 entrevistados(as) trabalham em jornadas que ultrapassam as 40 horas semanais e atribuem maior peso as atividades de pesquisa em relação às de extensão. Não obstante, 65% dos entrevistados se consideram satisfeitos no trabalho.

O segundo relatório produzido por Trópia, Martuscelli e Krein (2023) denominado: Professor/a, a ADUFU quer ouvir você, foi publicado no ano de 2023 e tem

como objetivo compreender as percepções dos(as) docentes da Educação Superior, do Ensino Básico e do Ensino Técnico Tecnológico (EBTT) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) sobre a ação sindical e, especialmente, a respeito da atuação da Associação dos Docentes da UFU – ADUFU- Seção Sindical.

O público-alvo escolhido para participar da pesquisa compreendeu 2015 docentes ativos (permanentes, visitantes e substitutos(as)) e 992 aposentados(as), totalizando 3.007 docentes que atuam na Educação Superior, Ensino Básico, ou no Ensino Técnico e Tecnológico (EBTT) da Universidade Federal de Uberlândia.

O convite para participar da pesquisa e o formulário de pesquisa foram anunciados nas redes sociais da ADUFU-Seção Sindical, no período de novembro de 2022 a janeiro de 2023. Outras formas de divulgação da pesquisa utilizadas foram: 1) a divulgação de um folheto com informações básicas, link e QR-Code de acesso ao formulário disponibilizado nos espaços da UFU; 2) a divulgação semanal de folhetos através de redes sociais e do disparo de e-mails via Sistema SEI e lista de e-mails que foram obtidas no site institucional da UFU, além de mensagem de texto no WhatsApp; 3) divulgação da pesquisa em reuniões de alguns colegiados da UFU.

O formulário foi dividido em 3 blocos: Perfil socioeconômico, Situação profissional e Opinião sobre ação sindical. Ao final do período de coleta foi possível constatar que o formulário foi acessado por 753 professores(as), destes 144 foram excluídos (133 não responderam completamente o questionário e 11 não eram docentes da UFU). Diante disso, a amostra final foi composta por 609 questionários validados.

A respeito do perfil dos(as) docentes que responderam ao questionário, o relatório de Trópia, Martuscelli e Krein (2023) evidenciou que dos 609 questionários devidamente respondidos, 51,1% são professoras do sexo feminino e 47,9% docentes do masculino. Os(as) professores(as) colaboradores tem a idade média de 18 e 48 anos; a maioria de professores da UFU são brancos, o que representa numericamente o triplo de docentes pretos, pardos e indígenas (PPI).

A proporção de docentes casados(as) ou em união estáveis representa 79,4% entre docentes do sexo masculino, enquanto do feminino representa 63%. A frequência de docentes com filhos dependentes também é maior entre docentes do sexo masculino 56,2% em relação às professoras mulheres 45%. Frente a estes dados, Trópia, Martuscelli e Krein (2023) depreenderam a hipótese de que ter filhos dependentes, estar casado ou

viver uma união estável não representam barreiras intransponíveis para as docentes. Contudo, são fatores condicionantes para que as professoras possam se dedicar a trajetória profissional e acadêmica.

Outra discrepância apontada por Trópia, Martuscelli e Krein (2023) se refere à renda dos(as) professores(as). Os docentes do sexo masculino estão representados nas faixas mais altas de renda, e as docentes do sexo feminino estão em maior proporção nas faixas menores. Outra disparidade apresentada no relatório concerne a faixa de renda mensal recebida entre professores(as) pretos(as), pardos(as) e indígenas (PPI). Entre os(as) professores(as) que recebem em média 15 salários-mínimos, 56,8% são representados por brancos(as), enquanto 47% docentes são PPI. Em contrapartida, os(as) professores(as) que recebem menores salários, em média até 5 salários-mínimos, são configurados como PPI.

A respeito do que os(as) docentes farão quando se aposentar 34,7% afirmam que pretendem realizar atividades remuneradas e 6,4% não tem planos de se aposentar. Ou seja, 41,1% dos(as) professores(as) pretendem continuar trabalhado ativamente.

Outro dado relevante da pesquisa de Trópia, Martuscelli e Krein (2023), trata sobre o nível de adoecimento no âmbito universitário. A pesquisa demonstrou que 42,8% dos(as) professores(as) percebem que têm ou já tiveram doenças oriundas do trabalho. Além disso, o relatório aponta que a proporção de doenças relacionadas ao trabalho é mais frequentes entre docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

O relatório de Trópia, Martuscelli e Krein (2023) indica que as mulheres são as principais vítimas de assédio moral e sexual no contexto universitário. Diante disso, advertem sobre a necessidade de estimular as entidades sindicais docentes a tratar a respeito desta temática em sua agenda política.

A despeito da carga horária de trabalho, Trópia, Martuscelli e Krein (2023) revelam que cerca de 71,5% dos(as) docentes excedem a jornada de trabalho de 40 horas semanais. Além disso, a pesquisa indicou que durante o advento da pandemia houve uma maior intensificação na jornada de trabalho dos(as) docentes universitários(as), pois neste período os(as) professores(as) chegaram a trabalhar mais de 50 horas por semana.

No que se refere ao número de docentes filiados a ADUFU-Seção Sindical, o relatório indica que do total dos(as) docentes que participaram da pesquisa 52,2% docentes são filiados(as) e 47,8% não são filiados(as) à ADUFU-Seção Sindical.

O relatório revela que a falta de informações sobre procedimentos para filiação ao sindicato, assim como a falta de tempo para se informar são as razões para não filiação apontadas por mais de um terço dos(as) docentes da universidade. Trópia, Martuscelli e Krein (2023) advertem que existe uma relação direta entre tempo de trabalho na UFU e a filiação à ADUFU. Ou seja, quanto menos tempo de trabalho na UFU menor a proporção de filiados(as) ao sindicato.

De acordo com Trópia, Martuscelli e Krein (2023) 42,2% dos(as) docentes nunca participaram de nenhuma assembleia da ADUFU- Seção Sindical. Além disso, 63,7% responderam que não sente estímulo a participar de atividades da associação. Ademais, sete a cada dez docentes apontam alguma insatisfação com o sindicato, afirmam que não se sentem representados(as) pela associação, que discordam da condução das atividades e não gostam das discussões empreendidas. Apesar disso, 69,6% consideram legítimas as decisões tomadas no âmbito do sindicato.

Entre os(as) professores(as) pesquisados, Trópia, Martuscelli e Krein (2023) anunciam que 80,3% dos(as) docentes acreditam que as questões mais importantes a serem discutidas no sindicato são relacionadas aos temas salariais e trabalhistas e que a greve é uma forma de luta importante em certas situações. Dentre os professores(as) 65,2% ressaltam que acreditam na eficácia da realização de campanhas informativas junto a estudantes, famílias e sociedade e 55,3% apontam a importância da realização de mesas de negociação.

A despeito da percepção geral dos(as) pesquisados(as) sobre a existência de sindicatos, , Trópia, Martuscelli e Krein (2023) apontam que 70,6% consideram muito importante a existência de um sindicato de docentes. Ademais, os(as) professores(as) sindicalizados(as) percebem uma maior importância da associação docente em relação aos(as) docentes não filiados(as). Para Trópia, Martuscelli e Krein (2023), esse resultado indica que as organizações coletivas de trabalhadores são relevantes no exercício do trabalho e na vida dos(as) professores(as).

A partir da análise dos trabalhos apresentados no Estado da Questão identificamos que a produção científica a respeito do sindicalismo docente ainda é restrita, sobretudo quando se trata da educação superior. As discussões, em sua maioria, concentram-se no contexto da educação básica e, ainda assim, os trabalhos evidenciam discussões específicas, concentradas principalmente no que diz respeito aos sindicatos enquanto

instituição, a contextualização histórica ou algum acontecimento específico que coloca o sindicato como organização capaz de amparar os trabalhadores em momentos de crise, principalmente diante da precarização do trabalho docente ou de alguma perda salarial.

Aspectos que denotam a ambivalência e descaracterização do trabalho docente e da identidade profissional dos(as) professores (as) se fez presente em grande parte dos trabalhos analisados no Estado da Questão. Além disso, foi possível identificar expressiva fragilidade no que diz respeito à consciência de classe de grande parte dos(as) docentes, o que resulta na desmobilização entre os pares e na dificuldade de compreender o sindicato como um espaço formador e profícuo, que transgrida o ideário de espaço limitado e assistencialista

A fragilidade no processo de constituição da identidade profissional e social dos(as) docentes está estritamente condicionada a subjetividade de cada sujeito, assim como aos condicionantes externos, que impede os(as) professores(as) de se perceberem como sujeitos da classe trabalhadora, assim como da percepção do espaço sindical enquanto ambiente gerador, mobilizador e transformador, capaz de impulsionar melhoria no processo educativo, na formação e desenvolvimento profissional docente e na qualidade da educação como um todo.

Os apontamentos apresentados a partir do estudo dos trabalhos do Estado da Questão corroboram com as assertivas de Freire e Shor (1986), ao afirmarem que além de um ato de conhecimento a educação também é um ato político. Logo, não há possibilidade de haver uma pedagogia neutra. Os autores enfatizam que a ideologia dominante nos compõe e vivem dentro de nós, assim como também regula o funcionamento da sociedade fora de nós. Contudo, Freire e Shor (1986) asseveram que tanto a dominação interna quanto externa não é completa e definitiva, e diante disso possibilita a implementações de ações que tenham em vista a transformação da sociedade. Esta transformação é possível pois a nossa consciência não representa um mero espelho reflete a realidade, mas é reflexiva e refletora da realidade. Como seres humanos conscientes temos a capacidade de compreender que por vezes somos condicionados a vivenciar a ideologia dominante e aprender a nos libertar através da luta política.

A partir dessas premissas salientamos o valor das ações coletivas e dialógicas empreendidas no contexto sindical como dispositivo elementar no trabalho docente, uma vez que:

Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo à intimidade da sociedade crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, des-vendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é. O contexto político em que se insere. (Freire; Shor, 1986, p.16)

Os sindicatos oportunizam a inclusão do saber do(a) trabalhador(a) e de sua experiência como parte integrante do conhecimento científico, tornando-se cantinho do momento de reflexão a respeito do próprio trabalho.

A carência de estudos a respeito da docência universitária e sua relação com as instâncias sindicais evidenciadas a partir da realização do Estado da Questão nos chama a atenção. A ausência de estudos pode corroborar com a ideia infundada de que os(as) professores(as) da Educação Superior são profissionais da elite da educação, autossuficientes, desconectados dos contextos sociais vigentes, que não necessitam de saberes específicos para o exercício de sua profissão e nem mesmo de apoio dos espaços sindicais.

Ademais, o Relatório de Pesquisa Docentes da Universidade Federal de Uberlândia e a investigação de Trópia, Martuscelli e Krein (2023) apresentam paradoxos que merecem destaque, tanto no que diz respeito às condições de trabalho dos(as) docentes universitários(as) e seus níveis de satisfação no trabalho, quanto ao número de professores(as) sindicalizados(as) e a importância atribuída aos sindicatos.

A título de exemplo, o Relatório de Pesquisa Docentes da Universidade Federal de Uberlândia intitulado: Condições de trabalho, perfil político ideológico e ação sindical dos(as) docentes das Instituições Federais de Ensino Superior revela que 8 em cada 10 entrevistados(as) trabalham em jornadas exaustivas, que ultrapassam as 40 horas semanais. Não obstante, 65% dos(as) entrevistados(as) se dizem satisfeitos no trabalho e menos da metade dos(as) 308 docentes entrevistados(as) são filiados(as) a ADUFU-SS. Outra contradição foi apresentada no relatório de Trópia, Martuscelli e Krein (2023), aponta que a maioria de docentes que respondeu ao questionário, representando 63,7% da amostra, não sente estímulo a participar de atividades do sindicato. Em contrapartida, apontam que 70,6% consideram muito importante a existência de um sindicato de docentes. A análise destas contradições apontadas evidencia a necessidade de ampliarmos estudos no que diz respeito as organizações sindicais, sua representatividade, dimensão formativa e repercussão no trabalho docente.

Frente ao exposto, com vistas a compreender melhor a relação entre ações sindicais e formação política de docentes universitários(as) que reverberem no desenvolvimento profissional docente, nos debruçaremos ao trabalho com as seguintes categorias: sindicato; formação política; desenvolvimento profissional docente.

A partir do uso destas categorias buscaremos compreender melhor a especificidade da docência na universidade, assim como o potencial dos sindicatos enquanto instância de formação e desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) universitários(as).

III- PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso epistemológico da pesquisa parte do pressuposto de que um processo investigativo não pode resumir-se à aplicação de métodos e técnicas investigativas realizadas sem uma devida fundamentação epistemológica, capaz de sustentar e justificar a metodologia definida (Severino, 1941).

O processo de mudança e de contradição imprimem um movimento ao objeto analisado, conduzindo a uma abordagem metodológica relacionada ao campo de pesquisa qualitativa em educação, do tipo exploratória. Severino (2006) ressalta que a abordagem qualitativa é a mais indicada para compreender as questões da humanidade, visto que a investigação não trata de algo do mundo físico, mas do mundo humano. Substanciando esta ideia, Minayo (2001), afirma que a abordagem qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, de processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

A pesquisa qualitativa refere-se à análise indutiva dos dados. O investigador não recolhe dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, ao contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados vão sendo coletados e categorizados (Bogdan;Biklen, 1994).

A abordagem qualitativa valoriza o contato direto do pesquisador com o ambiente de investigação para compreender o fenômeno investigado. Além do mais, o pesquisador precisa considerar todos os dados da realidade, o ambiente e as pessoas inseridas nele, a fim de compreender as ações observadas como uma espécie de sistema de acordos e crenças por um determinado grupo e não uma simples comprovação de hipóteses.

O rigor teórico-metodológico orientou todo o desenvolvimento da pesquisa, permitindo aprofundar, expandir e apreender o objeto de pesquisa em movimento e no movimento, indo além da aparência ou da forma do objetivo, buscando apreender sua essência, sua constituição e história. Neste sentido a pesquisa foi desenvolvida a partir de

pressupostos metodológicos que se aproximam ao materialismo histórico-dialético, baseado nos princípios de práxis, historicidade, totalidade e contradição. Diante dos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético, “o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (Netto, 2011, p. 22).

O materialismo histórico-dialético é uma abordagem teórica que busca compreender a realidade social a partir das relações materiais e das contradições que surgem no processo histórico. Essa perspectiva parte da concepção de que a sociedade se desenvolve por meio de conflitos entre forças produtivas e relações de produção, gerando tensões que impulsionam as transformações sociais (Marx; Engels, 2007). As obras de Marx e Engels oferecem importantes contribuições para a compreensão do trabalho docente, especialmente quando analisado no contexto das relações sociais, econômicas e ideológicas que moldam a educação.

Na obra *Para a Crítica da Economia Política* (Marx, 1859), destaca que a infraestrutura econômica exerce forte influência sobre a superestrutura ideológica, que inclui as instituições educacionais. Assim, o trabalho docente deve ser compreendido como parte de um sistema social amplo, no qual a educação cumpre um papel estratégico na reprodução das relações de produção vigentes. Dessa forma, ao atuar na formação intelectual e moral dos estudantes, o docente contribui, consciente ou inconscientemente, para a manutenção ou transformação das ideologias que sustentam o sistema econômico (Saviani, 2008). Essa relação revela que a atividade docente não é neutra, mas se insere em um contexto social que influencia e é influenciado pelas condições econômicas e políticas.

Na obra *O Manifesto do Partido Comunista* (Marx & Engels, 1848), os autores ressaltam como a burguesia moldou as instituições sociais para perpetuar seus interesses. Nesse contexto, o trabalho docente pode ser interpretado como parte desse processo, uma vez que a escola, ao transmitir determinados saberes e valores, muitas vezes legitima as desigualdades sociais e as relações de dominação (Saviani, 2013). No entanto, essa perspectiva também destaca que a educação pode ter um papel emancipador, especialmente se os docentes adotarem uma prática pedagógica crítica, capaz de desafiar essas estruturas e contribuir para a transformação social.

O pensamento dialético, abordado por Engels na obra *Anti-Dühring* (1878), também oferece importantes contribuições para a prática educativa. A ênfase na dialética como método para compreender as transformações sociais, revela a necessidade de um processo educativo dinâmico, que estimule a reflexão crítica e o debate. Esse modelo educativo busca levar os estudantes a compreenderem as contradições sociais, evidenciando a importância de uma pedagogia que promova a autonomia intelectual e uma formação cidadã. Essa concepção reforça a ideia de que o(a) professor(a) deve atuar como mediador(a) do conhecimento, incentivando os estudantes a refletirem sobre a realidade e suas contradições.

No materialismo histórico-dialético, a dimensão histórica do objeto de estudo investigado é considerado e, a relação dialética entre o sujeito e o objeto, não se expressa mediante a interpretação de um em relação ao outro, mas a partir da compreensão do movimento real do objeto de estudo investigado. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o pesquisador passa a reconhecer os condicionantes e contradições advindas das relações de trabalho que divide a sociedade em diferentes classes sociais.

O materialismo histórico e dialético não se restringe a mera descrição de um fenômeno investigado e suas consequências, mas na apreensão da totalidade deste fenômeno como histórico, material e contraditório, oferecendo subsídios para compreendermos o mundo diante de suas contradições com vistas na construção de uma práxis social libertadora para a classe trabalhadora. Os princípios vinculados ao materialismo histórico-dialético não sustentam e reafirmam princípios e concepções generalizadas e subjetivas, mas buscam compreender os movimentos e as contradições provenientes da realidade (Lefebvre, 1981).

Analisar o trabalho docente a partir do materialismo histórico-dialético implica compreendê-lo como uma prática social que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos escolares. Essa abordagem teórico-metodológica permite situar a atividade docente nas relações sociais de produção que constituem a sociedade capitalista, revelando suas múltiplas determinações econômicas, políticas e ideológicas. O(a) professor(a), nesse contexto, assume um papel político central na mediação entre a formação humana e os processos de reprodução e transformação social.

A análise do trabalho docente sob a ótica do materialismo histórico-dialético revela, não apenas sua dimensão contraditória, histórica e dinâmica, mas também sua

inserção nas lutas de classes que atravessam a sociedade capitalista. A ação pedagógica, quando articulada a um projeto político de emancipação, pode se constituir em instrumento potente de resistência às formas de dominação e opressão vigentes. Para tanto, é necessário que os(as) docentes assumam uma postura crítica e ativa, comprometida com a construção de uma educação que contribua efetivamente para a transformação social.

A partir da centralidade do princípio da contradição, compreendemos que o trabalho docente é atravessado por tensões estruturais entre as exigências do capital e a defesa de uma educação pública, crítica e emancipadora. Por um lado, o(a) docente é submetido(a) a pressões institucionais que buscam moldar sua atuação conforme os ditames do produtivismo acadêmico, da burocratização e da racionalidade técnica. Por outro, carrega a potencialidade de uma práxis transformadora, capaz de produzir rupturas com a lógica da mercantilização da educação (DUARTE, 2003). Essa contradição expressa a natureza dialética do trabalho docente, que é simultaneamente instrumento de reprodução da ordem vigente e espaço de luta por sua superação.

No mesmo sentido, o princípio da historicidade evidencia que o trabalho docente não é uma prática imutável, mas se constitui historicamente em função das transformações nas condições materiais de existência. Como afirmam Marx e Engels (2007, p. 94), “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. A docência universitária atual está inserida em um contexto marcado pela intensificação do trabalho, pela precarização dos vínculos empregatícios e pela ampliação das exigências institucionais. A compreensão dessas determinações históricas é fundamental para que se possa resistir à ideologia da neutralidade pedagógica e afirmar a educação como prática social comprometida com a emancipação humana.

Ao incorporar o princípio do movimento, o materialismo histórico-dialético reconhece que a realidade social está em permanente transformação, impulsionada pelas contradições internas que a constituem. O trabalho docente não é uma atividade estática, mas se desenvolve em um processo contínuo de enfrentamento entre projetos societários antagônicos. Como destaca Netto (2016), o materialismo histórico-dialético não se limita à interpretação da realidade, ele é essencialmente, um método para sua transformação. A formação de uma consciência crítica entre os(as) docentes está diretamente vinculada à

possibilidade de intervenção prática nas condições concretas de trabalho e de vida, o que Marx e Engels (2007), denominaram de práxis revolucionária.

O trabalho do(a) docente universitário(a), por conseguinte, deve ser analisado em sua totalidade. Ele abrange atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação acadêmica, participação em colegiados e instâncias administrativas, bem como envolvimento em debates públicos e articulações sindicais (SAVIANI, 2007). Essa complexidade exige uma compreensão ampliada da função docente, que reconheça não apenas suas atribuições formais, mas também os processos de alienação e reificação aos quais os(as) professores(as) estão submetidos(as) no interior das instituições de ensino superior (LUKÁCS, 2012). O trabalho alienado, nesse contexto, manifesta-se na fragmentação das atividades docentes, na expropriação da autonomia intelectual e na subordinação da produção de conhecimento à lógica do capital.

Compreender a docência universitária como trabalho assalariado significa reconhecer que os(as) professores(as) são trabalhadores(as) inseridos(as) na divisão social do trabalho e sujeitos às mesmas dinâmicas de exploração que afetam os demais setores da classe trabalhadora. A negação dessa condição, frequentemente alimentada por discursos meritocráticos e tecnicistas, contribui para a despolitização da prática docente e para o enfraquecimento da identidade de classe dos(as) profissionais da educação (ANTUNES, 2009). Daí a importância da organização coletiva da categoria, especialmente por meio dos sindicatos, que desempenham papel estratégico na luta por melhores condições de trabalho, valorização profissional e defesa da educação pública.

A análise do trabalho dos(as) docentes universitários(as) devem estar articulados à materialidade concreta dos sujeitos, que se (re)constituem permanentemente nas práticas que compõem seu cotidiano laboral. Nesse sentido, os sindicatos assumem papel central, pois contribuem na mediação das condições objetivas de trabalho e na formação política e pedagógica dos docentes, promovendo espaços coletivos de reflexão crítica, organização e luta que fortalecem a consciência de classe e o compromisso com a transformação social.

É fundamental que as discussões, debates e proposições produzidas no âmbito universitário envolva os assuntos decorrentes das tensões entre os sujeitos que atuam como professores da educação superior, considerando como fundamento os dados adquiridos a partir da análise de uma realidade concreta e das contradições e tensões

experimentada por estes profissionais que produzem e movem a partir do exercício da docência no contexto universitário.

O potencial formativo deste método poderá servir como base na conscientização política, social, humana e profissional dos(as) professores(as) universitários(as), ampliando suas ações para a práxis com consciência, instigando os(as) professores(as) a pensarem certo, como nos propõe Freire (1987). O materialismo histórico e dialético é uma teoria para a ação, com vistas na contribuição para fomentar uma transformação.

A conscientização da classe trabalhadora acerca das suas condições de trabalho abrange sua formação política e desenvolvimento profissional, uma vez que estes subsídios oferecem condições para que estes trabalhadores possam (re)pensar permanentemente sobre todos os aspectos que envolvem o exercício da profissão. Dessa forma, o trabalho docente não pode se desvincular das relações postas entre formação política e profissional, escola, sociedade e práxis pedagógica.

É fundamental que os(as) docentes tenham a oportunidade de refletirem coletivamente sobre todos os aspectos que envolvam a sua profissão e condições de trabalho para promover as transformações que se fazem necessárias, pois como aponta Freire (1987, p. 146) [...] Não há revolução com verbalismo, nem tão pouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas”.

A práxis coletiva na luta por melhores condições de trabalho permite que os(as) trabalhadores(as) transformem as suas dificuldades em uma força capaz de modificar a realidade em que vivem, que não se transforma ao acaso, mas diante dos resultados das ações dos sujeitos. A libertação e as transformações necessárias não são resultadas de uma luta individual, mas coletiva pois “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho” (Freire, 1987). A libertação é resultado de um processo coletivo capaz de permitir aos trabalhadores construir e organizar artifícios para conseguirem se libertar.

Freire (1987) ressalta ainda que para transformarmos uma dada realidade precisamos adotar uma teoria para ação, a qual não podemos deixar de reconhecer o nosso papel como educadores, pois o ato de educar não é uma ação neutra e sempre revela uma opção. O autor afirma que educar é um ato político e ao negarmos a dimensão política do trabalho docente também negaremos a nossa ação de educar, pois esta baseia-se na nossa capacidade de intervir no mundo e na história. Diante disso o(a) professor(a), como

trabalhador(a) da educação, deve ser um(a) profissional comprometido(a) e responsável com a sua própria formação e desenvolvimento profissional, mantendo-se interessado(a) na compreensão da sua realidade e de seus estudantes para transformá-la sempre que for necessário.

A consciência política é um elemento imprescindível na construção da autonomia e formação profissional dos(as) educadores(as), pois permite que os(as) professores(as) tenham maior possibilidade de fazer questionamentos e de problematizar suas condições de trabalho, tornando-se sujeitos ativos no processo de sua formação, oportunizando a proposição de uma educação questionadora, crítica e reflexiva, capaz de propor a análise da sua própria realidade e de lutar por sua emancipação, pois como nos lembra Freire(1987) a práxis exige que os sujeitos tenham a capacidade de refletir sobre as ações dos homens para promover transformação e de desenvolver a consciência de que nada acontece por um acaso.

Para Freire (2016), a educação é eminentemente política e salienta que não há neutralidade no ato de educar. O discurso de neutralidade docente seria um mecanismo utilizado para silenciar os(as) educadores(as) diante das diversas situações de opressão que são submetidos.

Desta maneira, submeter os(as) educadores(as) ao silenciamento seria uma forma efetiva de fortalecer ainda mais os atos de opressão dos(as) trabalhadores(as) da educação, para evitar a promoção das mudanças necessárias. Ainda sobre a neutralidade Freire (2016, p.42) afirma: Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mais hipócrita, de esconder minha opção ou medo de acusar a injustiça?

Uma educação emancipatória é capaz de proporcionar aos sujeitos as condições de se engajarem politicamente, de adquirir uma consciência social e política, além de ampliar a percepção dos educandos enquanto sujeitos históricos e sociais, que são capazes de transformar e (re)construir o mundo em que vivem e de não se acomodarem em ser e/ou apenas estar como um objeto na história, incapaz e imobilizado para conseguir alterar uma dada realidade (Freire, 1987).

O materialismo histórico-dialético implica a apreensão das contradições e tensões que move e produz a realidade. Diante disso, analisar as contradições reais oriundas do trabalho dos(as) docentes universitários(as) é compreender a especificidade do trabalho e

atuação destes profissionais, que não se restringe ao espaço de sala de aula, mas abarca todos os espaços sociais dos quais este trabalhador faz parte.

A compreensão e reflexão a respeito das condições de trabalho as quais os(as) professores(as) são submetidos também fazem parte do processo educativo, uma vez que os seres humanos são constituídos a partir das relações de trabalho. Os(as) docentes universitários(as), assim como qualquer outro trabalhador, são assalariados(as) e devem ter consciência de suas condições como trabalhadores da educação.

O materialismo histórico-dialético não se restringe a mera descrição dos fenômenos e de seus resultados, mas vincula-se na apreensão de uma totalidade do fenômeno estudado, levando em consideração suas contradições e suas dimensões históricas.

Netto (2016) afirma que o materialismo histórico-dialético é um método científico capaz de promover transformação, justamente por ser uma teoria voltada para a ação. A chamada práxis revolucionária referida por Marx e Engels (2007), pode ser estabelecida a partir da relação entre a formação de uma consciência crítica para a prática e da prática para a teoria. Certas conjunturas precisam ser transformadas a partir das próprias ações dos homens e estas transformações só podem ocorrer a partir da práxis revolucionária.

Com vistas ao aprofundamento de compreensões sobre o objeto de pesquisa, a investigação também incluiu os seguintes procedimentos de pesquisa: o estado da questão; entrevistas semiestruturadas e análise documental.

O Estado da Questão contribuiu para compreender e a (re)direcionar a pesquisa científica a partir de uma análise bibliográfica por meio da consulta de teses dissertações, artigos científicos, relatórios de pesquisa, dentre outros. Essa busca ajuda o pesquisador a compreender melhor a temática da pesquisa, a identificar os objetivos e o problema de pesquisa (Nóbrega-Therrien & Therrien, 2004). Além de contribuir para delimitar o objetivo de pesquisa e a apreender as concepções sobre o objeto, o estado da questão também auxiliou na definição das categorias de análise do estudo a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico.

3.1. Campo de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia, nos quatro campus do município de Uberlândia, em Minas Gerais, através da análise da repercussão das atividades desenvolvidas pela ADUFU-Seção Sindical, no trabalho dos(as) docentes universitários(as) da Universidade Federal de Uberlândia.

A Universidade Federal de Uberlândia é uma instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação. De acordo com o artigo 8º do regimento da universidade, a UFU é composta pelo Conselho de Integração Universidade-Sociedade, pelos Órgãos da Administração Superior e pelas Unidades Acadêmicas. O funcionamento da Universidade Federal de Uberlândia foi concedido a partir do Decreto-lei nº 762 de 14 de agosto de 1969 e sua federalização ocorreu com a Lei 6.532 de 24 de maio de 1978.

A UFU tem a sua sede localizada no município de Uberlândia, na região Sudeste, interior do Estado de Minas Gerais. Segundo a estimativa populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no ano de 2024 Uberlândia contava com aproximadamente 754.954 habitantes, se destacando como o município mais populoso do Triângulo Mineiro e o segundo mais populoso do Estado de Minas Gerais.

O campus da UFU situado na cidade de Uberlândia é o centro universitário de maior destaque do Brasil central, com destaque nas atividades voltadas para a ciência e a tecnologia, englobando o Triângulo Mineiro, a região do Alto Paranaíba, o noroeste mineiro e partes do norte de Minas, o sul e o sudoeste de Goiás, o norte de São Paulo e o leste de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso.

O campus UFU do município de Uberlândia oferece vagas nos cursos de graduação e pós-graduação, desenvolvendo atividades que envolvem pesquisa e extensão. Além disso, contribui com a formação contínua de docentes em instituições de educação básica e Profissional do município (RESOLUÇÃO nº 03/2017 DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO).

No município de Uberlândia, a UFU possui quatro campus (Santa Mônica, Umuarama, Educação Física e Glória). O último campus inaugurado foi o Campus Glória, no ano de 2018, resultado da transferência das Unidades Acadêmicas da Faculdade de Medicina Veterinária e do Instituto de Ciências Agrárias, anteriormente localizadas no Campus Umuarama. Essa mudança envolveu os cursos de Agronomia, Engenharia

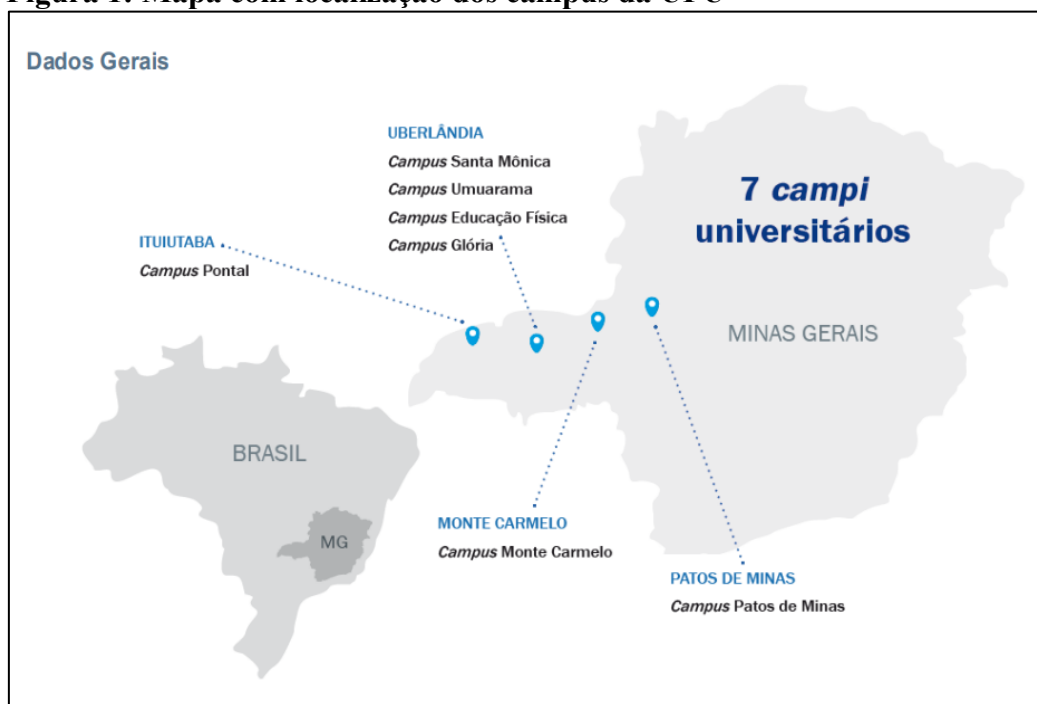
Ambiental, Medicina Veterinária e Zootecnia, além dos programas de pós-graduação nessas áreas. O Campus Glória recebeu espaços administrativos, restaurante, biblioteca e gabinetes para professores(as), conforme registrado no Relatório de Gestão de 2018. Além desses, a UFU também possui campus, nas cidades de Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas.

O campus de Uberlândia se destaca como uma universidade de referência no Brasil central, especialmente nas áreas de ciência e tecnologia, abrangendo o Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba, Noroeste de Minas, além de regiões do norte de Minas, sul e sudoeste de Goiás, norte de São Paulo e leste de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. A UFU oferece cursos de graduação e pós-graduação, desenvolve atividades de pesquisa e extensão e contribui na formação contínua de docentes em instituições de educação básica e profissional do município, conforme a Resolução nº 03/2017 do Conselho Universitário.

Ademais, a UFU administra o Hospital de Clínicas de Uberlândia (HC-UFU), inaugurado em 26 de agosto de 1970 com 27 leitos. Conforme os dados do Plano Diretor Tecnologia da Informação e Comunicação 2023-2025, atualmente o HC-UFU conta com 462 leitos, sendo o maior prestador de serviços SUS em Minas Gerais e o terceiro maior hospital universitário do Brasil, prestando atendimento a 85 municípios, além de servir como importante centro de ensino e prática para os estudantes da área da saúde.

A UFU também se destaca em rankings nacionais. Em 2019, foi classificada na 25ª posição entre as melhores instituições de ensino superior do país pelo Ranking Universitário Folha (RUF) e como a terceira melhor do Estado de Minas Gerais.

Figura 1: Mapa com localização dos campus da UFU



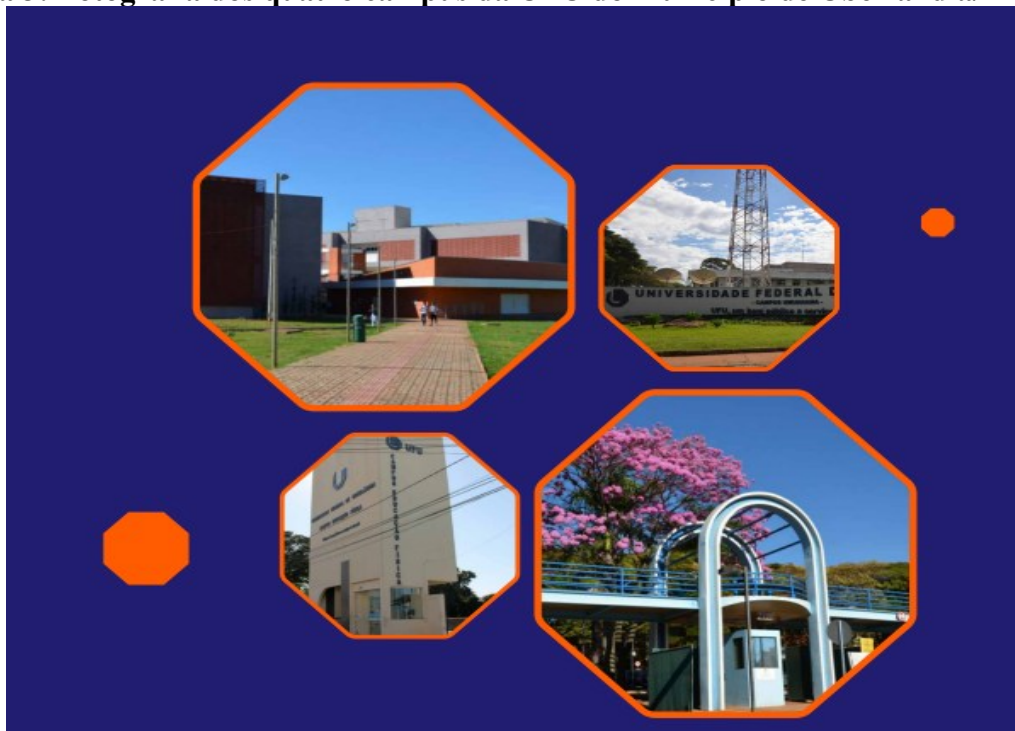
Fonte: ANUÁRIO UFU 2023.

Figura 2: Fotografia do município de Uberlândia/MG



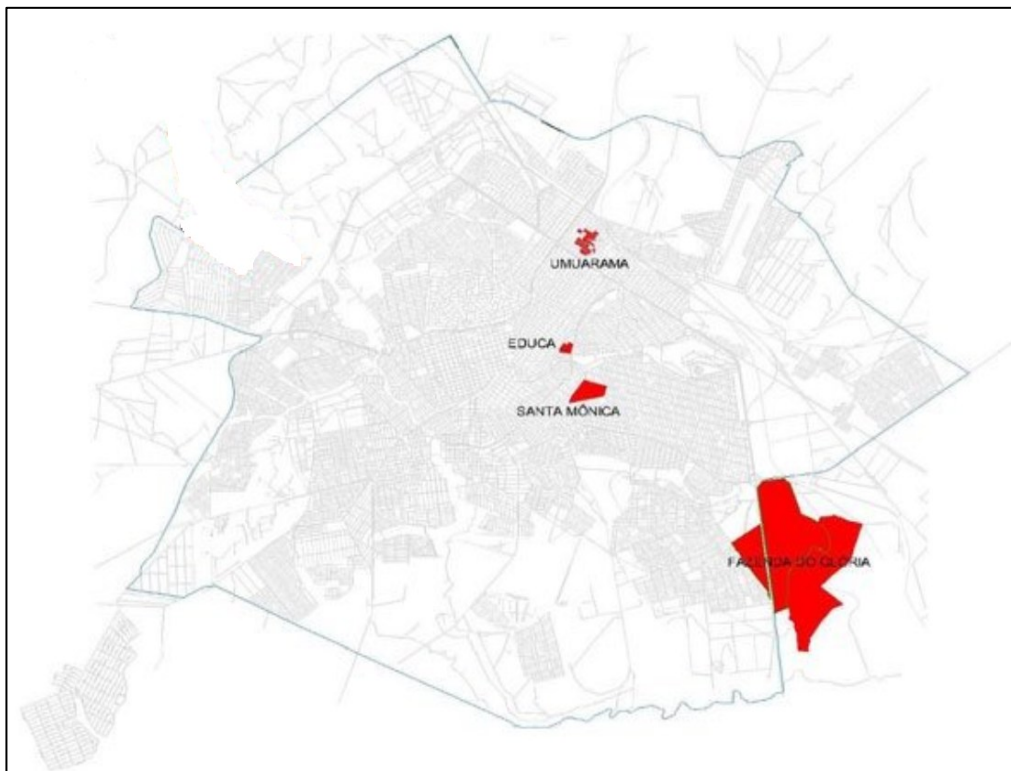
Fonte: Catálogo de Cursos UFU, 4ª edição.

Figura 3: Fotografia dos quatro campus da UFU do município de Uberlândia/MG



Fonte: Catálogo de Cursos UFU, 4ª edição.

Figura 4: Localização dos quatros campus da UFU do município de Uberlândia, em Minas Gerais.



Fonte: Arquivos DIROB (Diretoria de Obras/UFU) – Organizado: Arq. Urb. Elaine Saraiva Calderari, 2009.

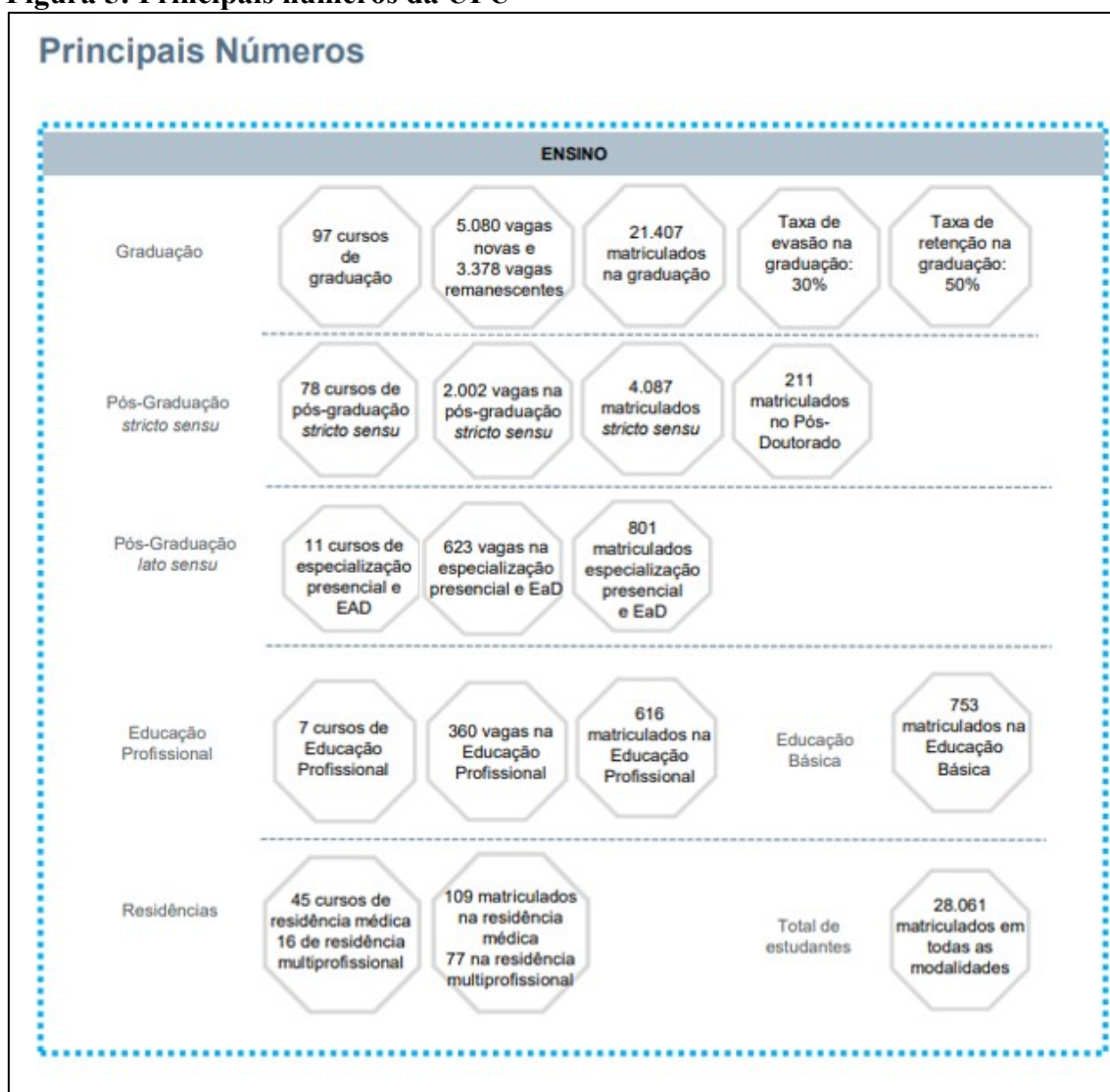
Segundo os dados do Anuário UFU⁵ de 2023, atualmente a UFU conta com 1891 professores(as) na Educação Superior.

Quadro 6: Resumo de docentes

Quadro resumo de docentes	
Professores	
Professor da Carreira do Ensino Superior	1.784
Professor Substituto do Ensino Superior	92
Professor Visitante do Ensino Superior	15
Total de Professores do Ensino Superior	1.891

Fonte: Anuário UFU 2023

Figura 5: Principais números da UFU



Fonte: Anuário UFU 2023

⁵ Os dados contidos no Anuário da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) abrangem todos os campi da instituição.

A opção da realização deste estudo nesta IFES, se deu a partir da reflexão a respeito da necessidade de ampliar o espaço de promoção de ações formativas voltadas ao desenvolvimento profissional de professoras e professores universitários(as), como propõem Melo e Campos (2019, 2020), Campos (2017), Almeida e Campos, Moraes (2020), Vilela (2020), incluindo o reconhecimento do potencial de espaços formativos não-formais para este fim, tal qual os sindicatos. Além do reconhecimento da instância sindical como espaço privilegiado para fortalecer e ampliar ações coletivas e colaborativas capazes de viabilizar e qualificar as condições objetivas de formação e de trabalho e, por conseguinte, as “Qualidades⁶” da educação superior no Brasil.

Quanto aos procedimentos éticos, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP. Somente após a obtenção o parecer de aprovação, iniciamos o processo investigativo.

3.2. Sujeitos da pesquisa

Inicialmente, entramos em contato com o Magnífico Reitor da Universidade Federal de Uberlândia, por meio e-mail disponibilizados na página online da reitoria. Em diálogo com o Reitor, apresentamos a proposta de pesquisa e seus objetivos, com o intuito de solicitar a sua autorização para realização da investigação e contatar os professores(as) selecionados(as) através de seus e-mails institucionais disponibilizados no site da Universidade Federal de Uberlândia, na aba corpo docente⁷.

Os recursos tecnológicos possibilitaram a pesquisa no site institucional da UFU e da ADUFU – Seção Sindical, para a obtenção de informações específicas de cada segmento e o contato dos(as) docentes sindicalizados(as), com quem pretendemos estabelecer interlocução.

O acesso ao e-mail institucional das professoras e professores nos permitiu enviar uma carta-convite para apresentar nossa pesquisa, os fundamentos, os objetivos,

⁶ De acordo com Rios (2002), há uma multiplicidade de significados que podem ser atribuídos ao conceito de qualidade: educação de qualidade, está se referindo a uma série de atributos que teria essa educação, ou seja, um conjunto de atributos que caracteriza a boa educação. Usando a palavra Qualidade com a maiúscula, é na verdade um conjunto de "qualidades".

⁷ Somente mediante a autorização do Reitor da UFU e com o parecer de aprovação Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP, iniciamos a pesquisa. Quanto aos procedimentos éticos, o projeto de pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP. O número do parecer de aprovação é 5.765.178.

a relevância do estudo, no que se refere a possível contribuição da ADUFU-Seção Sindical, no processo desenvolvimento profissional de professores(as) universitários(as) da Universidade Federal de Uberlândia.

A partir do consentimento dos(as)participantes contatados(as) iniciamos um cronograma de envio de agendamento de entrevistas. Ressaltamos que, após a apresentação da proposta, os(as)docentes tiveram o direito de concordar ou não em participar da pesquisa e poderão desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Esse registro foi feito por escrito e entregue a cada um dos participantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas tiveram duração média de 60 minutos, foram realizadas de modo online, via Google-Meet, e posteriormente foram transcritas.

No que diz respeito a definição do número de docentes com os(as) quais dialogamos, destacamos que, embora reconheçamos a relevância da recomendação do CEP (Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos) para observarmos e explicitarmos o rigor na composição da amostra do grupo de docentes que almejamos que sejam nossos(as)interlocutores(as). Todavia, destacamos que para desenvolvermos uma pesquisa de abordagem qualitativa, não haveria a necessidade de estabelecermos índices estatísticos, pois conforme Godoy (1995, p.58):

A pesquisa qualitativa não busca enumerar ou medir os eventos estudados, não aplica instrumental estatístico na análise dos dados, mas sim, parte de questões de interesses amplos, que vão se definindo na medida em que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Por conseguinte, reafirmamos que, de acordo com as proposições de Richardson (1999, p. 102), que a validade da pesquisa qualitativa não se dá pelo tamanho da amostra, como na pesquisa quantitativa, mas, sim, pela profundidade com que o estudo é realizado, porque:

[...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Orientadas por essas premissas, no que diz respeito a abordagem qualitativa, estabelecemos que, para definirmos o número de docentes com os(as) que pretendemos dialogar, o cálculo amostral foi realizado baseado no modelo de “amostragem estratificada proporcional”, proposto por Creswell (2010), que nos recomenda dividir o objeto de estudo em estratos diferentes.

Considerando as proposições do autor, tomamos como referência os dados contidos no Anuário da Universidade Federal de Uberlândia do ano de 2022 e as informações contidas no site da ADUFU.

A análise de dados nos permitiu identificar que nas 32 unidades acadêmicas da Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais, havia em 2022, 1.797 professores(as) universitários(as) efetivos(as) ativos(as). No site da ADUFU constatamos que em 2023 havia 1.400 filiados(as)⁸.

A partir dessas informações definimos que dialogaríamos com os(as) docentes universitários(as) efetivos(as) e ativos(as) da UFU, filiados(as) e não filiados(as) à ADUFU-SS, agrupados(as) nas diferentes unidades acadêmicas e organizadas em acordo com as diversas áreas do conhecimento conforme definição do CNPq.

No catálogo de cursos da UFU⁹, é possível encontrar informações sobre todos os cursos de graduação oferecidos pela instituição, tanto de licenciatura quanto de bacharelado, nos quatro campi de Uberlândia. Além disso, o catálogo disponibiliza o endereço do site oficial de cada unidade acadêmica e o endereço eletrônico institucional dos(as) docentes da UFU. Com base nessas informações, o convite para participar da pesquisa foi enviado a todos(as) os(as) professores e professoras dos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) dos quatro campi de Uberlândia/MG, cujos contatos estavam disponíveis no referido site. Dentre os e-mails enviados, obtivemos respostas de seis interessados(as) em participar da pesquisa, sendo um representante de cada grande área, com três filiados(as) e três não filiados(as) à ADUFU-SS. Os depoimentos foram coletados entre abril e junho de 2024.

⁸ Site oficial da ADUFU - <https://adufu.org.br/institucional/>

⁹ O catálogo de cursos da UFU, está disponível no site: <
https://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/arquivo/catalogo_cursos_uvu4ed_v4_uberlandia_1.pdf>.

Diante do nosso compromisso com sigilo das identidades dos sujeitos entrevistados, declarado no termo de consentimento livre e esclarecido, criamos um código alfanumérico para citar os sujeitos durante as análises.

Os códigos foram criados considerando as seguintes condições dos sujeitos: Primeira coluna: Docente (D); Segunda coluna: Sexo (F ou M); Terceira coluna: Filiado ou Não filiado (F ou NF); Quarta coluna: Número correspondente a sequência dos entrevistados (1,2,3,4,5,6).

Quadro 7: Critério para criação do código alfanumérico

Docente	Sexo	Filiado ou Não Filiado	Sequência de entrevistados
D	F ou M	F ou NF	1,2,3,4,5,6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.3. Instrumentos de construção dos dados

A construção de dados foi elaborada a partir da análise documental e aplicação de entrevistas semiestruturadas.

A análise documental é um procedimento técnico capaz de examinar e compreender o teor de variados documentos, desde um texto escrito até fotos, vídeos, jornais, revistas, filmes, dentre outros. Lüdke e André (1986, p. 38) enfatizam que a análise documental "[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

Nesta mesma direção, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), destacam que a riqueza de informações extraídas através dos documentos, assim como a possibilidade de ampliação de entendimentos a respeito de objetos que necessitam de maiores contextualizações fundamentam o uso da análise documental nas diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Para Esteban (2010) a análise documental abrange uma perspectiva epistemológica construcionista¹⁰, que rejeita a ideia de uma verdade definitiva. A

¹⁰ Segundo Esteban (2010), uma perspectiva epistemológica construcionista parte da ideia de que o conhecimento é construído social e historicamente. Deste modo não existe uma realidade neutra e o conhecimento é resultado de interação entre os sujeitos e o contexto aos quais eles estão inseridos.

verdade, assim como o seu significado, é construída e descoberta a partir da interação das pessoas com a sua própria realidade.

A análise documental está relacionada à duas correntes do campo teórico do Interpretativismo¹¹, a hermenêutica de validação e o interacionismo simbólico. Na corrente da hermenêutica de validação há a "possibilidade de capturar os significados dos textos (observações, entrevistas, jornais, cartas...) e o significado que uma pessoa atribui a suas experiências. Existem significados imutáveis e inalteráveis que são objetivo de toda interpretação" (Esteban, 2010, p. 64). Já na corrente do interacionismo simbólico a referida autora esclarece que o pesquisador deve ter a capacidade de ver o mundo sob a óptica da fonte documental que está sendo examinada, ou seja, de tomar o lugar de uma outra pessoa, o que se caracterizaria como uma interação.

A entrevista é uma estratégia importante para a investigação na área social porque oportuniza que a voz aos participantes seja observada e divulgada e possui perspectivas epistemológica e ético-política que lhe atribui um estatuto para além de uma técnica de pesquisa, pois evidenciam os conceitos de ciência e de pesquisa que se expressam através da postura entre pesquisadora, entrevistado e realidade pesquisada (Lüdke; André, 1986; Marconi; Lakatos, 2007).

A entrevista semiestruturada permite a organização dos questionamentos e a ampliação das informações geradas na entrevista, além de estimular a interação entre o entrevistador, o entrevistado e a realidade, criando uma relação não hierárquica. Para Symanski (2002, p. 79) “se por um lado à entrevista tem a vantagem de maior flexibilidade em relação ao questionário, esse tem um grande número de pessoas ao mesmo tempo”.

O formulário semiestruturado para conduzir as entrevistas foi construído a partir dos objetivos da investigação.

¹¹ O campo teórico do interpretativismo está relacionado com a visão construcionista, pois entende que a realidade social é construída a partir das interpretações que os sujeitos fazem do mundo. O interpretativismo busca compreender significados, foco na subjetividade e nas interpretações dos atores sociais (Esteban, 2010).

Quadro 8: Perguntas que conduziram as entrevistas e foram construídas a partir dos objetivos da investigação

Identificar a importância que os(as) professores(as) universitários(as) atribuem à ADUFU-Seção Sindical	Entender de que maneira as ações promovidas na ADUFU-Seção Sindical repercutem ou não na constituição da identidade profissional dos(as) docentes da UFU	Analisar se as ações promovidas na ADUFU-Seção Sindical supririam a ausência de políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento profissional de docentes universitários(as) da UFU.
<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as suas concepções a respeito do sindicato, de seu papel social e da relação que poderia ser estabelecida com o trabalho docente na educação superior? • Você já participou de algum outro sindicato? Atribui alguma importância aos movimentos sindicais? • Você considera que a ADUFU-SS tem representatividade e relevância para o movimento docente na UFU? Por quê? • A direção da ADUFU-SS já incentivou a sua participação no sindicato? Se sim, de que forma? • Na sua opinião, o que poderia contribuir para uma maior participação dos(as) docentes na ADUFU-SS? 	<ul style="list-style-type: none"> • Você acredita que seu trabalho como docente na Educação Superior é devidamente valorizado no Brasil? Na sua concepção, qual deveria ser a contribuição dos sindicatos neste aspecto? • Como você percebe a profissão docente hoje? Quais são os maiores desafios e dificuldades no exercício da docência na educação superior? • Para você, qual é o nível de engajamento político dos(as) docentes universitários(as) da UFU? • Por que você optou por não se filiar à ADUFU-SS? • Quais as formas de atuações sindicais que você gostaria que acontecesse? 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que a ADUFU-SS tem alguma responsabilidade com a formação dos professores? Se sim, em que se basearia o compromisso sindical com a formação? Se não, por quê? • Você considera importante a implementação de um projeto institucional voltado para o desenvolvimento profissional de professores(as) da Universidade Federal de Uberlândia/MG?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.4. Organização, sistematização e análise de dados

Para a análise, interpretação e categorização dos dados foi utilizado os princípios da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (1977). De acordo com a autora, a técnica de análise de conteúdo refere-se a um conjunto de recursos metodológicos apropriados a discursos (conteúdo e continentes) diversificados. É uma técnica baseada na inferência, que oscila entre os polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. O processo que envolve a análise de conteúdo demanda uma observação entre o intervalo de tempo do estímulo-mensagem e uma reação interpretativa.

A análise de conteúdo foi realizada a partir de três momentos consecutivos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados: a inferência e a interpretação.

A pré-análise, segundo Bardin (1977), consiste na organização do discurso, que tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais. Trata-se de estabelecer um programa preciso, mas que pode ser flexível (permitindo a introdução de novos procedimentos durante a análise). Essa fase é estruturada a partir de três fases a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A exploração do material, segundo Bardin (1977), consiste na construção das operações de codificação, com a adoção dos seguintes procedimentos: escolha das unidades de registro (recorte); definição de regras de contagem (enumeração); escolha das categorias.

Na fase da inferência é possível afirmar a veracidade de determinada proposição diante da sua ligação com outras anteriormente anunciadas como verdadeiras. Nesta fase, é possível investigar as variáveis (inferidas e de inferência), assim como indicadores e referências presentes no texto.

A fase da interpretação se refere a um estudo cuidadoso de análise de dados, com o intuito de buscar o que está nas entrelinhas do texto, para além do que nos é apresentado.

O Estado da Questão foi outra etapa fundamental no processo de análise de dados da pesquisa, uma vez que ela consistiu na revisão crítica e sistemática das principais contribuições teóricas a respeito da temática investigada. Esse processo permitiu a compreensão a respeito de como o assunto investigado tem sido abordado na literatura, identificar lacunas no conhecimento e fundamentar a construção do referencial teórico.

De acordo com Severino (1941), o Estado da Questão é uma prática essencial para situar a pesquisa em seu contexto científico, permitindo que o pesquisador conheça os avanços e limites dos estudos anteriores. Essa revisão proporciona uma visão crítica sobre os métodos utilizados, os principais resultados encontrados e as controvérsias teóricas existentes.

Além disso, para Lakatos e Marconi (2003), o Estado da Questão é uma ferramenta que contribui para a formulação de hipóteses e para a construção de categorias

analíticas que orientam a coleta e a interpretação dos dados. Essa etapa é importante para garantir que a análise realizada esteja ancorada em conceitos e teorias consolidadas.

Conforme Gil (1999), a identificação das principais tendências e lacunas na literatura permite que o pesquisador justifique a relevância do seu estudo e demonstre como ele pode contribuir para o avanço do conhecimento na área.

Por conseguinte, ao realizar uma pesquisa, o Estado da Questão é essencial para guiar a análise de dados, garantindo que as interpretações estejam fundamentadas teoricamente e alinhadas às discussões mais relevantes sobre o tema.

Por fim, o Materialismo Histórico-Dialético, foi outra abordagem teórico-metodológica utilizada na pesquisa que ofereceu uma importante contribuição na etapa de análise de dados, uma vez que essa perspectiva compreende a realidade como um processo histórico em constante transformação, determinado pelas relações materiais e sociais que estruturam a sociedade. Assim, a análise de dados sob essa perspectiva, exige que o pesquisador busque não apenas descrever os fenômenos, mas também identificar os conflitos e as relações de poder que moldam as dinâmicas que envolvem a sociedade, possibilitando uma leitura crítica, desvendando estruturas que perpetuam desigualdades e contradições sociais (Lessa, 2005).

Dessa forma, ao aplicar o materialismo histórico-dialético na análise de dados, o pesquisador pode interpretar os resultados à luz dos processos históricos e sociais, compreendendo que os fenômenos analisados não são estáticos, mas parte de uma totalidade dinâmica e contraditória. Essa abordagem ampliou a capacidade crítica da pesquisa e na construção de um conhecimento socialmente comprometido e transformador.

Desse modo, à luz do referencial teórico adotado, a pesquisa contribuiu com elementos para o desenvolvimento dos professores(as) e de práticas de formação contínua nas IES ampliando as percepções sobre os espaços voltados à formação permanente de docentes na educação superior.

IV – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM OS SINDICATOS

Nesta sessão objetivamos discorrer a respeito da dimensão do sindicato enquanto espaço fomentador da formação política e desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) universitários(as). Conjecturamos que o sindicato é um dos espaços propícios à empreender discussões coletivas e colaborativas que remetem ao enfrentamento dos desafios e necessidades para o exercício da profissão, além de oportunizar a ampliação de reflexões sociais de modo consciente, crítico e reflexivo, visto que o envolvimento profissional dos(as) professores(as) está fundamentalmente relacionado às suas condições de vida e trabalho, assim como das políticas e contextos escolares nos quais estão inseridos para realizar a sua atividade profissional.

O sindicato é, em nossa acepção, para além de um mero espaço de denúncia, mas espaço promissor para preannunciar o(a) docente universitário(a) como profissional investigativo(a), autônomo(a) e condutor(a) de saberes nos mais variados contextos, capazes de reconhecer e valorizar na sua prática a necessidade de formação permanente e desenvolvimento profissional.

Para Santos (1997), um espaço é composto por ações e apropriações humanas que carregam valores, tanto pelo que causa ou pode causar, quanto pelo que nele pode ser ou foi causado. Portanto, as instâncias sindicais podem ser considerados como espaços político-pedagógico propulsores de luta e resistência coletiva, fundamental para que os(as) docentes tenham a possibilidade de refletir criticamente e propositivamente uma série de questões emergentes que abarcam o trabalho docente como as políticas educacionais, o aparelhamento do MEC com o setor empresarial, a gestão da universidade, o neoliberalismo e suas mazelas com graves impactos nas universidades, a formação de novas lideranças gestoras, o impacto do desfinanciamento das universidades, as condições de trabalho dos(as) professores(as), a sobrecarga de trabalho, a saúde mental dos(as) professores(as) e a ausência de espaços de formação pedagógica, especialmente para professores(as) em início de carreira.

O questionamento a respeito dos processos de formação docente requer análises críticas a respeito das transformações que ocorrem nas IES a partir das duas últimas décadas do século XXI, decorrentes do ingresso de públicos heterogêneos, o que exige

dos(as) docentes uma formação político-pedagógica para compreender essas mudanças além de exigir conhecimentos que, por vezes, ultrapassam a aula. Diante da democratização do acesso às universidades torna-se essencial que as instituições e seus professores passem a implementar discussões a respeito dos problemas sociais, da organização do trabalho docente e da ampliação de reflexões sociais no âmbito universitário.

Neste contexto de relações complexas, também se tornam mais complexas as tarefas dos(as) educadores(as) e se institui a necessidade de compreender como se dá o processo de formação de docentes universitários(as), assim como da ampliação dos espaços formativos, além da valorização da percepção dos sentidos e significados que os(as) professores(as) atribuem a estes espaços.

A profissão docente exerce uma ação que ultrapassa a racionalidade instrumental, pois sua essência incorpora e articula as dimensões técnica, estética, ética, social, cultural e política, o que torna impossível a dissociação das dimensões singular e coletiva no exercício da docência (Rios, 2003).

A concepção racionalizada do(a) professor(a) como mero executor, que atende apenas às demandas políticas de gestão e reproduz somente o que aprendeu durante sua formação na condição de estudante, fundamenta-se na recusa da construção de um(a) professor(a) crítico-reflexivo e da compreensão da relação entre formação e desenvolvimento profissional.

Deste modo, discutir a valorização do trabalho docente atravessa a ampliação da concepção do(a) sujeito como um(a) profissional investigador(a), capaz de reconhecer, considerar e valorizar na sua prática e formação permanente a realidade dos contextos sociais. Ademais, a construção da docência requer a capacidade de análise sobre as suas próprias condições de trabalho e na criação de estratégias que qualifique a sua prática pedagógica, assumindo a sua formação profissional como uma responsabilidade pessoal.

A atividade docente é permeada por um trabalho regulado, composto por atividades previamente previstas, e do trabalho real, carregado de valores e variáveis imprevistas. É importante considerar que o trabalho é uma atividade que atravessa os seres humanos e constitui a sua especificidade (Kosik, 1986). Por isso, ele não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Deste modo, se torna relevante considerar o princípio do trabalho enquanto

mecanismo propulsor para a transformação dos sujeitos, a fim de suprir suas necessidades de sobrevivência e transformação. Nesta perspectiva, “o trabalho em sua forma humana é, [...] a mediação que o homem necessita para construir-se historicamente” (Paro, 1999, p.106). O trabalho é um elemento fundamental da condição humana, indispensável à socialização e condicionante de nossa existência e, por conseguinte, do desenvolvimento pessoal e profissional.

O desafio do trabalho docente consiste na superação da antítese entre o papel do docente e valorização profissional, assim como da compreensão de formação e da capacidade de alto regulação docente como elementos precursores ao desenvolvimento profissional.

O Desenvolvimento Profissional Docente tem se constituído como um assunto que exige reflexões permanentes e, diante disso, diversos autores (Day, 2001; Fiorentini; Crecci, 2013; Marcelo; Nóvoa, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009; Marcelo; Pryjma, 2013; Ponte, 1998), entre outros, têm se debruçado a discorrer esta temática, principalmente no que se refere à formação dos(as) docentes universitários(as), consequência das lacunas na legislação vigente no que diz respeito a formação específica para o exercício da docência na educação superior.

De acordo com os(as) autores(as), o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente supera a ideia de uma justaposição entre formação inicial e continuada que acaba por reforçar a premissa de que a formação docente poderá ser concretizada em sua plenitude apenas através de cursos, capacitações ou ações formativas isoladas.

Frente ao exposto, consideramos relevante discutir neste trabalho, não só conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, mas também a respeito de como se dá o processo da formação docente, da constituição da identidade dos(as) professores(as) e dos saberes específicos dos(as) professores(as) da educação superior.

Ponte (1998) destaca que o próprio conceito de Desenvolvimento Profissional Docente foi criado na literatura para distinguir a formação docente conservadora e liberal da contínua. O autor conjectura que a formação inicial, assim como a oferta de eventuais cursos e capacitações, não seria suficiente na preparação do(a) professor(a) para o exercício de sua profissão.

A formação profissional e o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), nessa perspectiva, envolveriam inúmeras etapas e estaria sempre inconclusa, podendo

incluir a oferta de cursos, mas não se restringindo a isso, pois envolveria também outras atividades que permitiria a troca de experiências, leituras, reflexões e projetos. Ademais, o autor considera que durante o processo de formação o movimento se dá de fora para dentro, no qual o(a) professor(a) seria o responsável na apreensão dos conhecimentos e informações dos cursos, ao passo que no desenvolvimento profissional o movimento se dá de dentro para fora, e o(a) professor(a) é disposto(a) como protagonista, capaz de tomar decisões sobre os assuntos mais importantes para se abordar e autor(a) das decisões sobre os projetos que quer empreender e da maneira própria como deseja executá-los.

Ponte (1998), considera que os contextos colaborativos podem oportunizar o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as). A respeito destas questões, Nóvoa (2009), reforça que é preciso recusar a utilização de ações, cursos ou seminários, representados pelo mercado de formação que estimula e desperta para a desatualização dos(as) professores(as). O autor defende que a saída para esta situação se dá a partir das construções de redes de trabalho coletivos dentro da profissão, baseados na formação como partilha e diálogo profissional.

Em consonância com a abordagem de Ponte (1998), os autores Fiorentini e Crecci (2013, p. 15), em seu estudo sobre Desenvolvimento Profissional Docente, afirmam que diversas investigações discorrem sobre a necessidade dos(as) próprios(as) docentes participarem ativamente de sua própria formação "seja na elaboração de tarefas e práticas referentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios que os(as) professores(as) trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola".

O desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) seria a articulação de suas atividades nos contextos sociais, pois a partir destas experiências os(as) profissionais teriam a oportunidade de (re)pensarem e aprimorarem sua prática pedagógica. Ademais, os autores advertem sobre a relevância de discutir o conceito de desenvolvimento profissional docente, pois considera que este é um termo guarda-chuva por sua abrangência, o que pode permitir que algumas práticas sejam identificadas de forma inapropriada como Desenvolvimento Profissional Docente, como por exemplo a aplicação de ações formativas pontuais e descontínuas, que desconsideram as verdadeiras demandas dos(as) docentes. Desta forma, ao se submeterem às ações formativas

descontextualizadas, sem sentido e significado real, os(as) docentes se mantêm apáticos e indiferentes às iniciativas de formação empreendidas.

Para Marcelo e Pryjma (2013, p. 43), o desenvolvimento profissional docente “[...] tem origem na construção da trajetória profissional, na formação inicial, nas experiências adquiridas ao longo de sua atuação, necessárias para responder aos contextos sociais, pessoais, profissionais, organizacionais e políticos do cotidiano de trabalho”.

Por conseguinte, a caracterização do desenvolvimento profissional se dá a partir da realização de ações formativas que correspondam as demandas reais dos(as) professores(as) em seus contextos de trabalho, é um processo contínuo que considera as preocupações dos(as) docentes, suas experiências e condições laborais para o exercício da profissão, além de valorizar o caráter contextual e organizacional com vistas na mudança das práticas educativas.

Para isso, é necessário que os(as) professores(as) participem ativamente de diferentes atividades, formais e informais, a fim de possibilitar de forma permanente a revisão, reorganização, compreensão e investigação de sua própria prática pedagógica. Marcelo e Pryjma (2013) destacam sobre a necessidade de as instituições implementarem políticas próprias de desenvolvimento profissional, para que as ações de formação e desenvolvimento profissional ocorram no próprio espaço de trabalho dos(as) professores(as).

Day (2001), sustenta que o conceito de desenvolvimento profissional docente amplia a compreensão a respeito da formação contínua e aperfeiçoamento profissional, uma vez que ela desenvolve e valoriza a contextualização organizacional do processo, conduzindo a formação docente para uma mudança concreta da prática educativa. Para isso, é necessário que o(a) docente participe ativamente de atividades, tanto formais quanto informais, que favoreça a (re)análise de sua prática docente, com o propósito de aperfeiçoar sua ação.

Nesta direção, o autor explicita que “o sentido do desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”. Ou seja, o trabalho docente não está circunscrito ao espaço da sala de aula e diversos fatores, tanto internos quanto externos, são determinantes e podem influenciar no seu desenvolvimento como profissional.

Deste modo, para que intercorra o seu desenvolvimento profissional, os(as) docentes precisam ter condições concretas de aprender junto aos seus pares, expondo suas reais necessidades e condições de trabalho. Além disso, Day (2001) ressalta sobre a importância da realização de trabalhos coletivos, uma vez que este contribui no movimento de reflexão a despeito das ações do cotidiano, favorecendo um modelo de formação contínuo, capaz de superar modelos formativos isolados, estanques e fragmentados.

O autor destaca que a formação compreende o desenvolvimento profissional docente e pode abranger experiências formativas capazes de beneficiar sujeitos, instituições ou até mesmo grupos que tenham condições de contribuir no aprimoramento das práticas educativas. Ou seja, o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) tem relação intrínseca com autonomia docente bem como da capacidade individual e coletiva para praticar o ensino.

Diante da percepção de Day (2001), o desenvolvimento profissional docente supera a visão equivocada de que basta ter uma boa formação para o exercício do trabalho docente, assim como da reflexão individual como única possibilidade de confrontação da realidade. O autor sugere que o reconhecimento de determinado problema e a busca coletiva por soluções, incluindo a possibilidade de diálogo e troca de experiência entre os pares, são elementos motivadores na busca do desenvolvimento profissional, tanto pessoal quanto coletivo e pode ser compreendido como:

[...] processo através do qual os(as) professores(as), enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001, p. 21).

Compreender a prática pedagógica e ter a possibilidade de discutir suas repercussões junto aos seus pares permitirá que o(a) docente (re)pense permanentemente sua prática e transforme suas ações práticas. A investigação e análise crítica a respeito da própria prática favorece a implementação de mudanças e favorece meios para que os(as) professores(as) alcancem o seu desenvolvimento profissional, pois de acordo com Franco (2023, p. 13):

[...] as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, as práticas pedagógicas e práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade. Esta categoria da totalidade é essencial ao sentido de prática pedagógica: é expressão de um dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas. Desse modo, como prática social, a prática pedagógica produz e reverbera uma dinâmica social entre o dentro e o fora (dentrofora) da escola. Isto significa, de um lado, que o professor sozinho não transforma a sala de aula; e de outro, que as práticas pedagógicas funcionam como espaço de contradição, como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula.

Oliveira-Formosinho (2009) pondera que o desenvolvimento profissional docente não pode se dissociar do conceito de formação contínua. Contudo, segundo a autora, a concepção de desenvolvimento profissional docente é mais ampla, pois envolve a trajetória de vida dos(as) docentes como sujeitos sociais que integra na sua constituição enquanto profissional os aspectos escolares, familiares, pessoais e profissionais, assim como suas representações e até mesmo suas crenças e valores.

A compreensão de Oliveira-Formosinho (2009) a respeito de desenvolvimento profissional docente, coloca os(as) professores(as) como autores(as) deste processo, sendo os(as) responsáveis pelas mudanças e aprendizados que realizarão. A autora apresenta os pressupostos do Desenvolvimento Profissional Docente a partir da concepção de um processo contínuo, que visa alcançar o aprimoramento das práticas docentes e seria empreendido mediante a ação do(a) professor(a) ou através da interação deste com um grupo de docentes. Esse momento se daria em circunstâncias formais e não formais e teria o intuito de promover transformações educativas em favor das comunidades escolares, famílias e estudantes.

Ainda conforme pressupostos de Oliveira-Formosinho (2009, p. 226), esta concepção requer “(...) a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional”.

Deste modo, o desenvolvimento profissional ultrapassa o conceito de formação contínua por se tratar de um processo mais vivencial e integrador e que se materializa em contexto. Apesar da centralidade no desenvolvimento, este processo não pode se restringir a concepções de ordem psicológica e deve favorecer perspectivas curriculares, organizacionais e sociológicas, pois

[...] Embora centrado no crescimento/desenvolvimento, não deve ser abordado simples ou predominantemente através de perspectivas psicológicas; as perspectivas curriculares e as perspectivas organizacionais e sociológicas têm dado grandes contributos ao estudo destas problemáticas. A complexidade do ato educativo, quer referindo-se a crianças, quer referindo-se a adultos, requer o conhecimento das fontes plurais que o fundamentam (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 225-226).

O desenvolvimento profissional docente se refere a uma formação que ultrapassa os saberes instrumentais e reúne os ciclos de vida e as subjetividades dos sujeitos como profissionais. Em outros termos, podemos compreender que o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) se dá a partir da interlocução entre os ciclos de vida profissional, das experiências e vivências e do desenvolvimento pessoal dos sujeitos que se entrecruzam na formação do ser enquanto profissional (Oliveira-Formosinho, 2009).

Nesta direção, Marcelo García (2009) nos lembra que tornar-se professor(a) é um processo complexo diante das suas características de natureza contextual, multidimensional e peculiar.

O desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) devem promover mudanças significativas, de modo que estes possam crescer como profissionais, mas também como pessoas. Em consonância com esta perspectiva, Nóvoa (2009, p. 38-39) nos faz a seguinte provocação:

Ao longo dos últimos anos, temos dito e (repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. [...] exige que os professores sejam pessoas inteiras. [...] E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. [...] práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.

Esta dinâmica inclui a compreensão acerca das identidades dos profissionais, do resultado das vivências nas escolas, das reformas políticas, de crenças, dentre outros aspectos, pois como reitera Marcelo García (2009, p. 7): “As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais”.

Nessa perspectiva, ainda com base nas premissas do autor, o desenvolvimento profissional docente envolve a formação inicial e continuada, a profissionalidade, além de aspectos que envolve processos de autoformação e aprendizagens. Por conseguinte, o

desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido e caracterizado a partir da identidade laboral dos(as) professores(as), visto que esta influência de forma direta na aprendizagem e socialização, uma vez que os(as) docentes definem a si mesmo e aos outros nestas circunstâncias.

Marcelo García (2009, p. 9) defende que o termo desenvolvimento profissional docente denota a ideia de evolução e continuidade. Neste sentido, seria capaz de sobrepujar a justaposição entre formação inicial e contínua dos(as) professores(as). Por conseguinte, o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como:

[...] um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais (Marcelo García, 2009, p. 9).

Ademais, o desenvolvimento profissional docente está intrinsecamente relacionado ao contexto de atuação dos(as) professores(as), tendo em consideração iniciativas que promova melhorias nas condições de trabalho e envolve as subjetividades dos sujeitos, suas histórias de vida e suas experiências sociais.

É necessário compreender que [...] a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos (Marcelo García, 2009 p. 19). Outrossim, por ser permanente, o Desenvolvimento Profissional Docente acontece em diversos momentos da vida de cada um e todo atinge todos os contextos de vida dos sujeitos, nos mais variados espaços abrange pessoais, familiares, institucionais e socioculturais; e em variados espaços, resultado de ações coletivas, colaborativas e até mesmo individuais. (Fiorentini; Crecci, 2013; Marcelo García, 2009; Marcelo; Pryjma, 2013).

Tardif (2000), nessa perspectiva, reitera que para alcançarmos a docência como compromisso social é necessário considerar e valorizar as experiências e o contexto de vida dos(as) professores(as), assim como suas dinâmicas sociais, saberes, valores e senso comum.

Marcelo García (2009, p. 144), assim como os autores supracitados, reitera que a construção profissional dos(as) docentes é desenvolvida ao longo da vida e que o desenvolvimento profissional também pode ser compreendido:

[...] como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimentos práticos, estratégicos e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

O autor nos lembra que houve alterações significativa no conceito de desenvolvimento profissional docente nas últimas décadas, decorrentes do de estudos e pesquisas sobre os processos de ensino-aprendizagem, sendo considerado um movimento que demanda tempo e que deve incorporar diversas oportunidades que visem a promoção do crescimento e desenvolvimento dos(as) docentes e discentes.

De acordo com Marcelo García (2009) as modificações nas crenças e na atuação dos(as) professores(as) não acontece, necessariamente, como consequência da participação destes profissionais nas atividades de desenvolvimento profissional, mas é efetivada quando eles comprovam, a partir de seu desempenho profissional, a utilidade e a viabilidade das novas práticas aprendidas. Para promover o desenvolvimento profissional docente, afirma o autor, o ensino deve compreender um conjunto de estratégias que visam facilitar a reflexão dos(as) docentes acerca de sua própria prática cotidiana, a fim de favorecer as transformações capazes de converter a ideia de ensino como ciência aplicada para uma atividade prática decisória.

Nesta mesma direção, Nóvoa (2009), pontua que o desenvolvimento profissional docente só pode ser concretizado junto ao ensino, visto que é preciso empreender as propostas teóricas de formação dentro do próprio contexto da profissão e do seu exercício, a fim de promover novos modelos organizacionais que considere as preocupações e necessidade de desenvolvimento profissional dos(as) professores(as). Almeida (1999, p. 28) corrobora essa ideia ao anunciar que:

A ideia de desenvolvimento profissional permite redimensionar a prática profissional do professor, colocando-a como resultante da combinação entre o ensino realizado pelo professor e sua formação contínua, permeada pelas condições concretas que determinam a ambos. Também pressupõe a articulação dos professores com as condições necessárias ao seu desempenho e à sua formação e a quebra do isolamento profissional que impede a transmissão de conhecimentos entre os professores. Entendida dessa forma, a prática profissional implica então na atuação coletiva dos professores sobre suas condições de trabalho, incitando-os a se colocarem em outro patamar de compromisso com o coletivo profissional e com a escola

A conceitualização de desenvolvimento profissional atravessa a definição de crescimento, evolução e ampliação das possibilidades no exercício da docência. Para isso,

é necessário conciliar duas dimensões que se apresentam como indissociáveis na prática docente: a qualificação dos(as) professores(as) e suas reais condições de trabalho.

A percepção da atividade docente compreende a articulação de proposições de excelência na formação permanente dos(as) professores(as), por conseguinte, é preciso levarmos em conta a inseparabilidade entre formação e demandas históricas que transpassam o fazer educativo, como por exemplo: salário, jornada de trabalho, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão, dentre outros aspectos (Almeida, 1999).

Diante dos posicionamentos dos autores referendados podemos afirmar que o desenvolvimento profissional docente visa romper não só com o autodidatismo na universidade, como também oferecer subsídios para inserção de uma proposta formativa aliada a prática, a pesquisa e a extensão.

Esta ação inclui o compromisso educativo dos(as) professores(as) com a atividade docente, além da ampliação de trabalhos voltados para uma finalidade social, que compreenda propostas de ações formativas que envolva o crescimento pedagógico e o desenvolvimento pessoal e profissional dos(as) professores(as), que não pode desconsiderar a inclusão de discussões a respeito das trajetórias profissionais e pessoais dos(as) docentes, além da imersão de debates sobre a constituição da identidade dos(as) docentes enquanto sujeitos críticos, reflexivos e solidários, com a capacidade de trabalhar em equipe e assim aprimorar o seu conhecimento profissional (Veiga, 2010).

A formação política no processo de desenvolvimento profissional docente, especialmente no que se refere à constituição de uma identidade da categoria profissional, pode fundamentar a incorporação de um profissionalismo e profissionalidade favoráveis a valorização da docência, do desenvolvimento profissional docente, assim como de sua formação política e pedagógica para a prática diária. Nessa perspectiva, anunciamos neste estudo a relevância da formação profissional da docência, do diálogo e desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), como elementos disponibilizados a partir da participação dos(as) docentes nos espaços sindicais.

Em concordância com esta assertiva, Brzezinski (2002) declara que os sindicatos docentes são espaços nos quais as relações humanas são entrelaçadas por intensas mediações, capazes de definir a identidade profissional do(a) professor(a). Ou seja, os sindicatos podem ser entendidos como espaços propícios para a constituição da docência e profissionalização docente, assim como elemento imprescindível na edificação da

identidade socioprofissional. Deste modo, a profissionalização docente expressaria uma forma de enfrentamento aos desafios da profissão e do desenvolvimento de um:

[...] processos em que são articulados elementos intrínsecos e extrínsecos que confluem na definição de identidades profissionais da docência enquanto profissão. Neste sentido são articulados os conhecimentos, saberes, habilidades e criatividade necessárias do agir profissional na atividade docente, às experiências acumuladas na luta pelo reconhecimento social e valorização da categoria profissional. O desenvolvimento profissional implica um processo de qualificação permanente dos docentes para uma atuação competente (Vieira, 2009, p. 18).

Ainda a este respeito, Dubar (2005, p. 283), enfatiza a relevância do sindicato enquanto espaço potente na constituição da identidade profissional dos(as) docentes. Na acepção do autor, a persistência do corporativismo evidencia como a identidade de ofício, sobretudo a sindical, se revela capaz de perdurar e reproduzir-se integralmente a partir das formas de racionalização do trabalho e das empresas, além de representar historicamente uma das formas de articulações mais estáveis da convenção subjetiva, viabilizando o desenvolvimento asseverado da identidade e da convenção objetiva, que resulta no desenvolvimento autônomo.

Sendo assim, podemos depreender que ao transmitir determinada cultura profissional as instâncias sindicais seriam capazes de contribuir tanto na construção de si quanto para o outro. Contudo Dubar (2005, p. 145-146) pondera que “é na maneira como eles [os indivíduos] utilizam, pervertem, aceitam ou recusam as categorias oficiais que devem ser lidos os processos de identificação futura que implica rearranjos permanentes, tanto das crises quanto das categorias identitárias”.

Diante da complexidade do trabalho docente pode-se congrega aspectos que podem estar relacionados, direta ou indiretamente, na melhora do desempenho do trabalho dos(as) professores(as), é que a luta sindicalista precisa estar associada ao cotidiano das instituições de educação do início ao longo da carreira e desenvolvimento profissional dos(as) professores(as). Ademais, Vieira (2009) ressalta que a luta por valorização profissional nos ajuda a superar visões românticas e estereotipadas acerca do trabalho docente, que vincula a docência ao sacerdócio, a funções maternais ou com vínculos familiares.

4.1. Os sindicatos enquanto espaços profícuos ao desenvolvimento profissional docente

A universidade é um espaço privilegiado de formação e produção do conhecimento que sustenta o princípio da constituição de uma consciência social crítica, civilizatória, emancipadora e comprometida com o bem-estar coletivo. Concebida por Melo (2018) como um espaço político, a universidade carrega:

[...] marcas da contradição, [...] forjadas por intencionalidades e concepções diversas. O sentido eminentemente político da prática pedagógica, requer a consciência crítica com relação a determinados fatores, condições e circunstâncias [...].

Em consonância com essa perspectiva, Severino (2008), nos adverte que apesar das mudanças no campo educacional estarem carregados de argumentos técnicos em defesa de uma educação de qualidade, as ações concretas são incompatíveis com o discurso. As políticas implementadas sob o discurso de atender demandas sociais acabam reforçando um modelo educacional projetado para atender as necessidades do capital, corroborando com a privatização da educação superior. Ao contrário das instituições privadas que seguem as determinações do mercado, as universidades públicas movem-se por forças antagônicas entre a obrigação de atender as necessidades sociais e enfrentar as forças e imposições impostas pelas políticas neoliberais.

Freire e Shor (1986, p.15), nos provocam reflexões críticas ao discorrerem sobre a educação como mecanismo de controle político:

A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem. Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. E por isso que predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial. O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. E o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos.

Esta premissa pressupõe a disposição dos(as) educadores(as) com sua formação, autoformação e desenvolvimento profissional, além de empenho e participação em

atividades político-sociais com vistas na construção de um projeto educativo que contemple demandas sociais. Pimenta (2006, p. 74), corrobora com esta ideia ao anunciar que:

Apreender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa, no seu dia-a-dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas.

A formação de professores(as) da educação superior é um processo complexo que precisa contemplar “as dimensões pedagógica, curricular, institucional, ética e política, além do domínio do conhecimento específico da área em que irá atuar na docência (Melo; Campos, 2019, p.47). Não obstante, faz-se necessária a criação e manutenção de espaços propícios para a construção de saberes, formação, constituição da identidade e desenvolvimento profissional de docentes universitários(as).

Conforme postulado por Torres (2014), em sua tese de doutorado, há várias IES que, vinculadas às Pró-Reitorias de graduação, buscam criar iniciativas próprias para promoverem a formação de seus(as) docentes na Educação Superior. Contudo, as discontinuidades dos modelos desenvolvidos nos programas de formação docente, propostos por políticas partidárias, temporárias e de gestão, perdem o seu sentido a partir da sua interrupção, assumindo um caráter meramente burocrático (Almeida, 2011; Campos, 2017; Campos; Almeida, 2019; Melo, 2018; Melo; Campos, 2019).

Este cenário nos indica que para além do espaço formal, devemos considerar outras esferas organizacionais coordenadas por professores(as) como espaços potentes na formação e desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), a exemplo das organizações sindicais. Para Vieira (2009, p.10), a relação sindicato/profissão docente é constituída:

[...] na dimensão coletiva da profissionalização, considerando que o sindicato é um dos principais atores sociais coletivos a contribuir com a construção das identidades socioprofissionais dos professores. Diferentemente de outras categorias profissionais como advogados, os médicos, os enfermeiros, os engenheiros etc., que contam com ordens e/ou conselhos na regulamentação da profissão, os professores têm sua profissão regulamentada diretamente pelo Estado. Portanto, a definição das regras que regulam o exercício profissional no magistério se dá no embate das forças políticas, sendo os sindicatos um conjunto com as associações científicas da educação os principais proponentes

e, também, os responsáveis pela mobilização da categoria nas lutas por conquistas profissionais.

Ao tecer uma crítica ao que denomina de “academização” e “escolarização” na formação inicial e contínua de docentes, Nóvoa (1999) destaca a relevância de outros espaços destinados à formação, com o qual teríamos condições de tecer uma nova concepção da trajetória formativa, que envolva o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores(as) no percurso das diferentes dimensões de sua vida. Além do mais, “a atividade docente não é exterior as condições sociais, psicológicas, emocionais, culturais do professor, ou seja, é um processo em que as dimensões pessoais e culturais dos professores interferem, modificam e compõem as condições de sua prática” (Franco, 2008, p. 113).

Como ambiente colaborativo de formação e desenvolvimento profissional, o sindicato oportuniza ao docente a possibilidade de tornar-se um produtor de saberes nos mais variados contextos, promovendo condições para que o(a) professor(a) possa repensar e ressignificar sua profissão a todo momento. Esta perspectiva está alinhada à reflexão de Freire e Macedo (2011, p. 69), ao nos lembrar que não é possível conceber uma educação restrita ao contexto escolar, pois “uma educação radical e crítica deve atentar para o que se está passando, hoje em dia, dentro dos diversos movimentos sociais e sindicatos [...] que exprimem resistência, geram, com suas práticas, uma pedagogia de resistência”.

Embora a formação docente na educação superior seja considerada como um elemento fulcral para uma educação de qualidade, também consideramos como indispensável a instituição de políticas de valorização da carreira docente. Ou seja, além de uma efetiva formação, também consideramos essencial o estabelecimento de políticas que conduzam a uma maior valorização dos(as) professores(as) que atravessa em discussões sobre elementos plano de carreira, remuneração salarial, condições de trabalho, maior incentivo para qualificação profissional, progressão de carreira, entre outros. Afinal, o trabalho docente não se restringe a aula e as ações dos(as) docentes são afetadas por fatores externos como nos lembra Arroyo (2013, p. 27):

Poucos trabalhos de posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Pouco trabalhos identificam tanto com totalidade da vida pessoal. O tempo de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregando

angústias sonhos da escola para casa e de casa para escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal. É o outro de nós.

A idealização do exercício do magistério tem sido relacionada a despersonalização da ideia de educação. Nesta projeção, os(as) professores(as) não são vistos(as) como sujeitos da prática educativa, mas como apêndice. É preciso recuperar o papel dos(as) docentes dentro da sociedade para entender a escola e aderir a um movimento de renovação pedagógica.

Os educadores e educadoras, enquanto sujeitos históricos, são frequentemente tocados mediante práticas externas que resvalam no contexto escolar. Ou seja, as interferências na organização da escola, em seus currículos, nos métodos de ensino, regimentos e até na estrutura física das instituições podem comprometer a constituição de suas autoimagens. O trabalho e a relação educativa, que se dá a partir da convivência entre educadores(as) e educandos (as), deixam marcas na especificidade da ação de educar (Arroyo, 2013).

É importante ressaltar que as demandas por formação profissional na universidade, não estão desarticuladas dos condicionantes culturais, políticos, sociais e econômicos do nosso país, que contribuem para a valorização, qualificação, desenvolvimento e profissionalização dos(as) professores(as).

De acordo com Melo e Campos (2019), uma formação meramente técnica ou instrumental pode se constituir em um processo ineficaz que tende a comprometer a identidade profissional dos(as) docentes universitários(as). A constituição identitária e o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) envolvem ações que compreendem um processo de autoformação e interformação, por meio de processos concomitantemente individuais e coletivos, que influem nas maneiras de ser e estar na profissão. A identidade profissional dos(as) docentes é constituída por intermédio de relações individuais e coletivas, resultado de vivências dentro e fora de sala de aula, na relação entre contextos históricos e atuação cotidiana dos(as) docentes.

Não obstante, Sarti (2012, p. 329) nos revela que habitualmente os(as) professores(as) têm sido considerados como sujeitos passivos no processo de profissionalização docente, “ocupando o lugar de consumidores de discursos e produtos que lhes são propostos para a formação continuada e/ou em serviço”, distante de seus anseios e reais necessidades. Diante disso, o sindicato tem se apresentado como espaço

eminente na formação e desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), mediante sua capacidade de contemplar questões que perpassam a realidade cotidiana e que dão verdadeiro sentido e significado ao processo formativo, além de viabilizar condições para troca de saberes e experiência entre os pares.

O sindicato é comumente identificado como espaço de amparo e reivindicação, de organização idealizada para encaminhar demandas específicas da classe trabalhadora. Contudo, o sindicato enquanto espaço propício à formação e desenvolvimento profissional docente ainda é pouco explorado. Além de atender as reivindicações dos(as) professores(as), o sindicato é capaz de produzir consciência crítica e reflexiva, suscitar diálogo entre os pares e pautar ações coletivas/colaborativas e de enfrentamento aos desafios para o exercício da profissão. Coadunando com esta perspectiva, Freire (2015, p. 23), explicita que:

É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica das professoras, iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos. Entre eles, por exemplo, o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos pacotes que sabichões e sabichonas produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro, de seu autoritarismo, segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar.

Freire (1987) apresenta o diálogo como princípio formativo. Segundo o autor, o diálogo não pode ser interpretado meramente como uma troca de ideias entre as pessoas, muito menos como mera estratégia de transposição de ideias que passa de uma pessoa para outra. O diálogo reflete uma exigência existencial, um encontro que simboliza o refletir e o agir das pessoas com o mundo, e a partir desta relação terem a possibilidade de serem transformadas e humanizadas a partir dele. Frente ao exposto, reiteramos a relevância do diálogo e do trabalho coletivo e colaborativo como princípios fundamentais ao exercício da autonomia, para que os(as) professores(as) sintam-se responsáveis diante de sua própria formação, adotando uma postura crítica, curiosa, desafiadora e combativa diante dos embates presentes no cotidiano, sendo capazes de exigir melhores condições de trabalho, o que compreende à formação e o desenvolvimento profissional.

A tomada de consciência do(a) docente(a) não se limita ao exercício intelectual, demanda engajamento e disposição na luta em objeção à educação bancária. A prática

educativa mercadológica desconsidera os saberes oriundos de espaços para além da sala de aula, e que os(as) professores(as) e estudantes têm suas histórias e características distintas, situados em múltiplos contextos sociais que os(as) constituem. A educação bancária se funda em práticas educacionais individualistas, fragmentadas, descontextualizadas e reducionistas. Outrossim, a concepção de formação como mercadoria resulta na pobreza de práticas pedagógicas, na perda de sentido da importância da reflexão partilhada e da construção coletiva de saberes profissionais, além de provocar um excessivo discurso científico educacional (Nóvoa, 1999).

Rosso, Cruz e Resês (2011) declaram que o sindicalismo está relacionado com as condições subjetivas dos(as) docentes. Em face da relação do(a) docente com sua subjetividade na profissão devemos nos atentar a formação de professores(as), sua noção de trabalho docente e sua representação profissional. Para tanto, é importante romper com o individualismo dando lugar a circulação de ideais, permuta de ideias, deliberações e ações coletivas.

Freire e Shor (1986) afirmam que a participação em movimentos sociais viabiliza transformações. Deste modo, os sindicatos poderiam ser entendidos como espaços produtores de dinâmicas que oportunizam mudanças sociais de caráter pedagógico, aos quais a libertação e emancipação são apreendidas como atos sociais. Freire e Shor (1986) advogam que as transformações só são possíveis a partir do engajamento por mudança social. Por este motivo a transformação da sociedade exige um desenvolvimento da percepção crítica sobre a realidade, além da experiência de participação em movimentos de lutas, que aprofunda o conhecimento acerca do mundo real e se concretiza fora do ambiente escolar.

A participação de professores(as) nos espaços sindicais pode configurar-se como recurso de aprendizagem e desenvolvimento profissional, uma vez que as ações docentes coletivas empreendidas no âmbito dos sindicatos poderá repercutir na ampliação da percepção deles(as) como sujeitos históricos e produtores de conhecimento, capazes de empreender transformações no seu contexto de trabalho. Para além disso, a apreensão coletiva dos sentidos e significados da docência contribuiu com uma maior percepção sobre a relevância social do trabalho docente, da execução de suas atividades e das relações estabelecidas no contexto de trabalho, aspectos imprescindíveis na sua formação e desenvolvimento profissional.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação docente envolve três processos correlatos: desenvolvimento pessoal; desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional/organizacional. O autor ressalta que essa formação não é construída por meio de acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas de trabalho reflexivo crítico sobre as práticas.

O sindicato pode ser um espaço propício ao processo formativo, pois além de ser um espaço pertinente para a partilha de experiências e saberes coletivos, é capaz de exigir de seus colaboradores uma participação mais engajada, que suscita a ampliação do conhecimento de mundo dos(as) docentes, tanto no que diz respeito aos seus direitos, quanto em relação a sua identidade como profissional. Além disso, o contato com as ações promovidas pelos sindicatos pode desencadear uma maior percepção e interação sobre o contexto social, histórico e cultural da sociedade, além de fomentar maior conscientização de classe com relação categoria docente. Ferreira (2008, p. 27), advoga que:

[...] primeiro, a atividade sindical forneceu-lhes uma visão de mundo e conhecimentos sobre a realidade social que não tinham o que se reverte na educação de seus alunos, embora haja o receio de que a influência seja direta demais. Segundo, sublinham a qualificação do trabalho pedagógico como algo que justifica a luta sindical” [...].

O(a) docente universitário(a) precisa ter a disposição de receber uma formação que transcenda a teórica, resultados dos cursos, seminários ou ações pontuais das quais participa. Estas formações limitadas, por vezes específicas e estáticas, podem resultar em uma distorção na relação entre os homens e o mundo.

Nesta perspectiva, como nos lembra Freire (1987), os homens tornam-se meros espectadores dos acontecimentos do mundo e suas capacidades críticas, reflexivas e recriadoras ficam limitadas e restritas, sem condições de estimular as transformações que se fazem necessárias e os(as) educadores(as) críticos(as):

[...] não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. Isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político pedagógica (Freire, 2016, p.43).

Os sindicatos enquanto espaço de formação e desenvolvimento profissional pode promover a elaboração de práticas pedagógicas exitosas, concedendo aos sujeitos que

participam de suas ações dispositivos para colocar em prática um modelo formativo mais amplo, que dispõe de elementos para que os(as) docentes possam lidar melhor com as adversidades cotidianas, diversidades culturais, ideológicas e princípios divergentes. O compartilhamento de ideias, saberes e práticas pedagógicas de sucesso suscitados pelo sindicato podem fazer desta instância um espaço formador, capaz de produzir saberes pedagógicos e aprimorar a prática docente, ultrapassando a caracterização deste espaço enquanto local restrito à defesa de direitos, mesmo porque a busca por uma formação de qualidade também se faz a partir de um movimento permanente de luta.

Sendo assim, as ações sindicais podem nos conduzir a uma nova compreensão acerca da atuação do(a) docente no espaço escolar, uma vez que as mobilizações sindicais podem ampliar a visão de mundo dos(as) docentes e oferecer condições para que eles possam discutir questões mais amplas, que podem envolver desde a política salarial até a organização dos trabalhadores, assim como a democracia na escola e na sociedade.

O envolvimento dos(as) docente com o sindicato, de acordo com Almeida e Boschetti (2013) não se restringe apenas ao seu aperfeiçoamento, mas na busca por dignidade profissional e qualidade do trabalho, expressa na sua capacidade de organização e luta que pode servir de exemplo de cidadania para os estudantes. Ainda segundo a autora e o autor, a atuação sindical é importante, não só para os(as) docentes, porém para a sociedade como um todo, pois ao exercer a cidadania crítica os(as) professores(as) podem revelar quais são as condições produzidas para a formação das gerações futuras.

A importância conferida ao desenvolvimento profissional docente coloca aos sindicatos uma valorosa atribuição a partir da premissa a despeito da indissociabilidade entre formação e de temas que perpassam a atuação dos sindicatos.

Neste ínterim, Almeida (2000) salienta a necessidade de vínculo entre os(as) professores(as) e o sindicato, de modo a favorecer uma identificação dos(as) professores(as) como um coletivo profissional, capaz de articular movimentos de defesa à interesses específicos da categoria.

Almeida (2000) reitera que é possível afirmar a existência de ampla possibilidade de atuação para o sindicato no contexto do desenvolvimento profissional docente, pois assim como nas instituições escolares os sindicatos são constituídos enquanto espaço de construção do sujeito coletivo. Para a autora o sindicato precisa estabelecer maior relação

com os(as) professores(as), com vistas no estabelecimento de vínculos capazes de identificar os(as) docentes como coletivo profissional.

Partindo da premissa de que o desenvolvimento profissional abrange a compreensão da construção da profissionalidade inserida dentro de um contexto para além da sala de aula, que considera todos os aspectos que envolve a carreira docente, incluindo discussões a respeito da jornada de trabalho, condições salariais, de cumprimento do trabalho e de relações de poder, os sindicatos são espaços imprescindíveis na promoção de investigação destas questões junto aos seus associados.

De acordo com Fernandes (2019, p. 69) é a formação política que oferece aos(as) professores(as) condições de enfrentamento e de compreensão do seu papel. A falta desta formação específica, destaca o autor, faz com que o(a) professor(a) se torne:

[...] mais inocente, mais acomodável e acomodado [...] O professor não pode estar alheio a esta dimensão. Se ele quer mudança, tem de realizá-las nos dois níveis - dentro da escola e fora dela. Tem de fundir seu papel de educadora ao seu papel de cidadão - e se for levado por situações de interesses e por valores, a ser um conservador, um reformista ou um revolucionário ele sempre fundirá os dois papéis (Fernandes, 2019, p. 72-73).

Fernandes (2019), esclarece que a prática é um elemento basilar para alcançar o pensamento político. Diante disso, não é possível aprender a pensar politicamente fora da prática. Se o(a) professor(a) acredita que sua tarefa é restrita ao ato de ensinar determinado conteúdo para um público específico, ignorando a pessoa de seus estudantes suas condições de vida, não conseguirá aprender a pensar politicamente ou agir politicamente de forma conservadora.

Diante do exposto, o sindicato se constitui como agente responsável pela organização e transformação de dada realidade, a partir da compreensão das necessidades dos(as) professores(as) assim como do lugar de fala destes sujeitos, percebendo a escola enquanto espaço propício para a construção de abordagens críticas e reflexivas, capaz de formular projetos de sociedade e ações contra hegemônicas.

Como sindicatos ou associações, a organização coletiva dos professores tem sido responsável por desencadear lutas históricas e defesa de um projeto de sociedade que leve em conta a democratização da educação e a melhoria das condições de vida da população brasileira. Neste processo, as ações coletivas de professores se mostram espaços fecundos da formação e da profissionalização da docência, contribuindo com o avanço da consciência política dos educadores e com a produção de uma imagem do professor que

busca reconhecimento, valorização e constrói sua identidade profissional (Vieira, 2009, p. 14).

Em consonância com esta assertiva, Gohn (2012, p. 56) afirma que “nos movimentos sociais a educação é autoconstruída no processo e o educativo surge de diferentes fontes de saber”. A autora declara que apesar de não haver uma sistematização educacional, a exemplo das atividades pedagógicas promovidas nas instituições escolares, é possível visualizar uma ação não formal nas ações promovidas pelas instâncias sindicais. Ainda conforme a autora, a educação não formal é percebida nos movimentos sociais na implementação de diálogos tematizados.

A educação não formal disponibilizada pelas organizações e movimentos sociais é recurso proficiente na aprendizagem sobre a leitura de mundo, em que os sujeitos têm condições para refletirem sobre suas vivências e condições de trabalho, que envolve discussões a respeito do estabelecimento de pisos salariais, da precarização do trabalho e da exploração dos trabalhadores. Estes movimentos revelam uma intencionalidade prática e pedagógica, mesmo sem apresentar um caráter escolar no processo formativo (Gohn, 2016).

A autora ainda pontua que o valor da compreensão desta modalidade educacional requer um método capaz de valorizar a vivência e o conhecido. Neste sentido, é possível compreender que a ação sindical seria capaz de promover uma formação política mais intensa caso seja formalizada e planejada como proposta de formação a partir de uma educação não formal.

Para Gohn (2016) a educação não formal assegura o aprendizado político dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, bem como de aprendizagem conquistadas a partir do exercício de práticas organizativas em favor de objetivos comunitários e para maior percepção do indivíduo e sua relação com o mundo. A autora supracitada declara que a formação propiciada pelo sindicato pode ser definida como metodologia de uma educação não formal e nos esclarece que:

O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. Tudo passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto, no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado as ações humanas. Supõe a

existência da motivação das pessoas que participam. Não se subordina as estruturas burocráticas. É dinâmica. Visa a formação integral dos indivíduos. Neste sentido, tem um caráter humanista. Ambiente não formal e mensagens veiculadas educação não formal nas instituições sociais " falam ou fazem chamamentos" as pessoas e aos coletivos, e geram nestes a motivação (Gohn, 2016, p. 64).

As ações educativas não formais auxiliam na formação profissional e política dos(as) docentes, pois é difícil desvincular estas duas esferas. Deste modo, o planejamento intencional das ações sindicais poderá contribuir com uma formação política mais aprofundada e bem elaborada. Ademais, a formação política dos(as) docentes é capaz de fornecer condições necessárias para a promoção de uma formação discente voltada para o exercício da cidadania e do enfrentamento dos(as) professores(as) mediante as condições precarizadas do trabalho. Compreender as ações e atuações dos sindicatos também poderá favorecer a ampliação de uma formação política que seja capaz de responder as necessidades da realidade do contexto escolar.

Ressaltamos a relevância de compreender a atuação dos sindicatos com vistas na ampliação de uma formação política capaz de dialogar com as realidades postas no contexto de sala de aula. Ademais, a formação política que dialoga com a realidade oferece mecanismos para que os(as) docentes possam ampliar sua formação política e lutar por melhores condições de trabalho e condições para ampliar sua formação profissional.

Diante do exposto, consideramos oportuno analisar as contribuições da Seção Sindical dos(as) docentes da Universidade Federal de Uberlândia (ADUFU- Seção Sindical) no percurso de formação e desenvolvimento profissional de seus(suas) docentes. A ADUFU-SS é uma instância organizacional e deliberativa do Sindicato Nacional dos(as) docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES - Sindicato Nacional) e tem o propósito de organizar sindicalmente os(as) docentes da Universidade Federal de Uberlândia, dispondo das prerrogativas sindicais asseguradas na Constituição Federal (Regimento ADUFU-ss).

Cabe ressaltar que Almeida (1999), em sua tese de doutorado intitulada “O sindicato como instância formadora dos(as) professores(as): novas contribuições ao desenvolvimento profissional”, discorre sobre dois aspectos essenciais na construção de um novo profissionalismo docente. O primeiro aspecto refere-se à necessidade de um saber específico para o exercício da profissão, o segundo concerne a prática docente

realizada coletivamente, a partir da construção de um projeto educativo capaz de atender demandas coletivas e sociais que possam contribuir com o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as). Este projeto só será possível ser desenvolvido a partir da articulação de duas dimensões conexas, a qualificação docente e as condições apropriadas para o exercício do ofício.

A formação docente também se constitui na valorização profissional dos(as) professores(as), assim como em melhores condições de trabalho e remuneração, o que sustenta influência da atuação de entidades sindicais no que concerne ao desenvolvimento profissional docente.

A relevância social desta pesquisa consiste na ampliação da produção de conhecimentos e de estudos acadêmicos-científicos referente ao potencial dos sindicatos no processo de formação e desenvolvimento profissional de professores(as) universitários(as), considerando que os variados espaços educativos incorporam a relação dialética com o experienciado no contexto vivido e nas relações que emergem destes espaços, logo, não se trata de um percurso individual, mas coletivo. Deste modo, concordamos com Freire (1997, p. 61) ao afirmar que “[...] a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito”.

Esperamos que esta tese suscite novas investigações e que reconheçam o espaço sindical enquanto instância formadora propositiva e emancipatória. Defendemos igualmente, que a predisposição ao engajamento e tomada de consciência político-social por parte dos(as) docentes, contribua com a luta a favor da implementação de projetos institucionais de formação docente permanente em serviço nas instituições de educação superior do Brasil.

V – SINDICALIZAÇÃO DOCENTE E A ATUAÇÃO DA ADUFU-SEÇÃO SINDICAL NA UFU – DIÁLOGO COM PROFESSORES FILIADOS E NÃO FILIADOS

O desenvolvimento profissional docente é resultado de uma percepção a respeito de formação permanente, a qual considera que os(as) professores(as) são profissionais que precisam se manter em constante processo de (re)construção, a fim de adquirir, possibilitar e ampliar cotidianamente, junto a seus pares, suas capacidades de reflexão e problematização da prática pedagógica. Diante disso, uma instituição de educação que preza verdadeiramente por processos educativos de qualidade deve considerar a formação e o desenvolvimento profissional de professores(as) como elementos que demandam a promoção de tempo, espaços e oportunidades para que estes trabalhadores possam, junto aos seus pares, refletir criticamente e cotidianamente a respeito de suas práticas e condições de trabalho da categoria.

Nessa perspectiva, (Garcia, 1999, p. 137), declara que “[...] o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores”. Deste modo, a formação não pode ser compreendida como uma simples atualização, reciclagem, aperfeiçoamento didático ou pedagógica, pois passa a conceber o potencial formativo de outros espaços capazes de promover momentos de participação, reflexão, formação e socialização (Imbernón, 2011).

Para Nóvoa (1995), o aprendizado é um movimento contínuo e processual que envolve a pessoa e o contexto ao qual ela está inserida. Deste modo, os sindicatos podem ser concebidos como locais apropriados para uma formação permanente, haja vista que nestes espaços é possível estabelecer uma conexão entre as dimensões pessoais e profissionais, assim como favorecer a constituição identitária dos(as) professores(as).

Almeida (2000), advoga que os sindicatos podem ser mecanismos aglutinadores capazes de promover a articulação entre os(as) docentes e seus colegas de trabalho nas instituições de educação, produzindo vínculos e despertando na categoria uma sensação de pertencimento, de valorização e força, que advém de movimentos coletivos que visam, junto aos seus pares, defender interesses comuns do coletivo, como salário, melhores condições de trabalho, revisão da jornada de trabalho, plano de carreira, dentre outros.

Sendo assim, é possível afirmar que existem várias possibilidades de atuação do sindicato no âmbito do desenvolvimento profissional docente, pois junto a instituições educacionais, dentre elas a universidade, é espaço favorável na construção do sujeito coletivo e, ao mesmo tempo, de sua manifestação (Almeida, 2000).

Entretanto, Colombi et.al (2022) reitera que o sindicalismo no Brasil tem sido afetado por mudanças conjunturais e estruturais que possuem capacidade de modificar as relações de trabalho e provocar o enfraquecimento de instâncias sindicais, assim como da capacidade de fazer frente ao processo de desmonte que visa retirar direito dos trabalhadores e desmobilizar atividades que demandam organização e mobilização por parte das categorias.

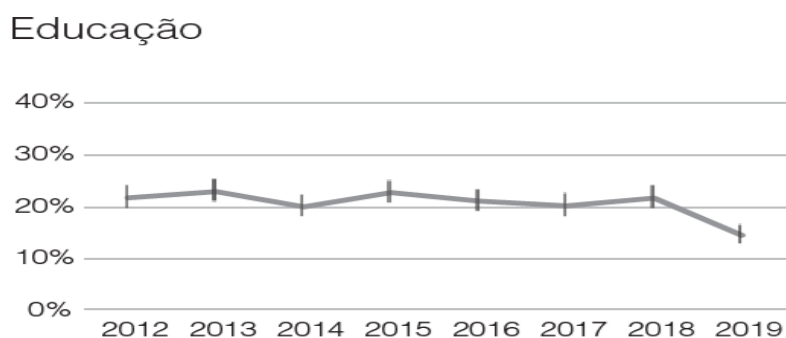
A dimensão política da atuação do movimento dos(as) docentes na educação superior podem ser enfraquecida diante da lógica mercadológica e neoliberal, que tendem a fragilizar o Estado quanto à implementação de políticas públicas pensadas para o bem da população, o que resulta no sucateamento de serviços públicos básicos que, por sua vez, tende a gerar uma queda no número de filiados(as) aos sindicatos.

Diante deste contexto, os movimentos de luta pelos direitos da classe trabalhadora representados por meio das instâncias sindicais sempre lutaram pelos direitos básicos inalienáveis, não apenas da categoria docente, como também da população de modo geral. Ademais, é importante pontuar a respeito da mudança nos movimentos de greve, pois mediante momentos de crise sociais, políticas e econômicas, tende-se a priorizar as reivindicações defensivas. Isto é observável no âmbito da educação, que tende a ser o mais grevista, as greves passam a ter como principal reivindicação a recomposição do poder de compra dos salários (Colombi et.al, 202).

A diminuição do poder estrutural das instâncias sindicais pode diminuir o seu potencial associativo. Além disso, é importante ressaltar que ao perder poder associativo, os sindicatos também perdem recursos financeiros e suas receitas são afetadas. A análise a respeito dos poderes institucionais, estruturais e associativos, demonstram que as mudanças políticas e sociais são fundamentais para explicar o processo de fragilização sindical. Contudo, é importante destacar que os sindicatos continuam se apresentando como um espaço combativo e preponderante, mesmo mediante a diminuição na sua capacidade de mobilização e intervenção política.

Ao Analisar a taxa de sindicalização de alguns setores, Colombi et.al (2022) constata que é possível evidenciar que os setores mais tradicionais do sindicalismo são os que mais perderam filiados(as), dentre eles da educação como demonstra o gráfico abaixo, que aponta uma diminuição substancial no número de sindicalizados(as) no setor da educação entre os anos de 2012 e 2019:

Gráfico 1- Número de sindicalizados(as) no setor de educação (2012-2019)



Fonte: Elaboração Arthur Welle com base na PNADC Anual. Intervalo de confiança a 95%

A motivação docente e sua atuação com vistas em uma educação de qualidade mediante a formação permanente e, como consequência, seu desenvolvimento profissional, perpassa na possibilidade da disponibilidade de um ambiente no qual o(a) professor(a) se sinta confortável e livre para discorrer sobre suas angústias, necessidades e aspirações no espaço de trabalho, um local propício para que suas reivindicações, desejos e opiniões sejam verdadeiramente ouvidas, respeitadas e levadas em consideração, principalmente no que diz respeito a processos decisórios, que eventualmente possam impactar de forma positiva ou negativa nas suas condições de trabalho e no exercício de sua função.

Um(a) professor(a) que não recebe salários dignos e condizentes com a sua função e jornada de trabalho, que não dispõe de condições adequadas quanto a estruturas físicas dos espaços escolares para sua atuação, dificilmente terá à disposição e o desejo para se dedicar integralmente ao cumprimento de suas atribuições e buscar o aperfeiçoamento de sua formação profissional.

A valorização docente só será possível mediante a constituição de ambientes que ofereçam aos(as) professores(as) condições de se reconhecerem como categoria, para

lutarem por melhores condições de trabalho, discorrerem sobre propostas que busquem garantir a melhoria da qualidade da educação, da manutenção do direito dos(as) professores(as) e da defesa na permanência de instituições democráticas e autônomas, capazes de promover justiça social, definir políticas condizentes com as necessidades da classe e garantir espaços favoráveis para construção de diálogo, reflexão e formação coletiva.

Ademais, tendo em vista os sindicatos como instâncias potencializadoras do desenvolvimento profissional docente, este espaço oferece a possibilidade de transcender seus atributos, por vezes restritos apenas à defesa de direitos e melhorias salariais, e transpor sua dimensão para um movimento mais amplo, de discussão e luta por uma formação de qualidade que também representa uma ação de resistência e luta. Contudo, esse processo de conscientização requer um exercício de desconstrução e de abertura para enfrentar os desafios postos e transformar a realidade com disposição, coragem e ousadia.

A universidade enquanto instância que tem como incumbência o fomento ao ensino, pesquisa e extensão, deve se ater aos anseios e preocupações da sociedade como um todo, e não limitar suas ações e prerrogativas aos sujeitos que transitam no ambiente universitário. Através da promoção do ensino, a universidade deve assegurar a formação de sujeitos críticos, reflexivos e questionadores, capazes de discorrer e promover ações efetivas na superação dos problemas sociais já existentes. Já no plano da pesquisa, a universidade deve engendrar novos conhecimentos e descobertas, a fim de promover desenvolvimento tecnológico e científico que viabilize o progresso da humanidade. Ademais, por intermédio da extensão, a universidade deve articular a troca de saberes entre a comunidade acadêmica e o público externo, revelando nesta ação a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, ao prestar serviços públicos e promover o desenvolvimento humano ao idealizar a execução de um projeto que promova uma transformação social.

Diante disso, em parceria com as instituições de educação do país, as instâncias sindicais como espaços fecundos, plurais e democráticos, de formação e desenvolvimento profissional docente, deve ter como prerrogativa o intuito de promover a socialização e participação dos(as) docentes nas lutas concretas da sociedade, na busca por melhores condições de trabalho, de qualidade na educação e de representatividade da categoria.

Para isso, o movimento sindical precisa ser politizado, classista, combativo e corajoso, capaz de se posicionar e apresentar propostas significativas e benéficas.

Frente ao exposto, é imperioso compreender que o movimento docente na educação superior não pode ser entendido de forma descontextualizada, a qual ignora e negligência sua história de enfrentamento e empenho histórico na criação de espaços sindicais potentes, como é o caso do Sindicato Nacional dos docentes das instituições de ensino superior (ANDES-SN) e da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (ADUFU-SS).

5.1. Um olhar sobre a atuação da ADUFU-SS

O Sindicato Nacional dos docentes das instituições de Ensino Superior, a ANDES, foi instituída no ano de 1981 durante o primeiro congresso nacional de docentes universitários(as), no município de Campinas, Estado de São Paulo. Sua fundação se deu com o intuito de organizar e representar a categoria dos(as) docentes universitários(as) em âmbito nacional. No entanto, de acordo com o Estatuto da ANDES, ela se tornou legalmente um sindicato representante da associação nacional dos(as) professores(as) universitários(as) apenas no ano de 1988, no município de Rio de Janeiro, durante a realização do 2º congresso extraordinário (Estatuto ANDES, 2022).

Com vistas na representação dos(as) docentes das instituições de ensino superior, a ANDES foi constituída com a finalidade de unir as reivindicações e lutas da categoria do movimento docente, dando início a uma forma de luta mais organizada em busca da melhoria na qualidade da educação brasileira. A respeito da contribuição que a criação da ANDES trouxe para o movimento docente Donatoni (1999, p 176-177) afirma que:

[...] a criação de uma Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior devia ser vista pelas ADs como uma força urgente e necessária que, embora inexperiente, era corajosa no seu objetivo de unificar o movimento docente, no seu conjunto. Isso foi, de fato, importante, porque ao mesmo tempo em que se fortaleceu todo o movimento docente de 3º grau, fortaleceu e estimulou o surgimento e a configuração de novas ADs nas Universidades brasileiras, o que ocorre até os dias de hoje, dentre os muitos acontecimentos históricos que marcaram nacionalmente o movimento docente.

De acordo com informações contidas na página eletrônica da ANDES-SN, atualmente a instituição tem sua sede em Brasília (DF), e possui quase 70 mil

sindicalizados(as), dentre eles professores(as) de instituições de educação superior, institutos de educação básica, técnica e tecnológica e conta com 121 sessões sindicais no país, dentre elas a ADUFU- Seção Sindical.

A ADUFU foi criada no município de Uberlândia no dia 18 de agosto de 1979, no anfiteatro do Campus Umuarama, mediante a convocação de uma comissão organizadora composta por um docente de cada centro da universidade. A assembleia de criação da ADUFU teve como presidente o professor Carlos Afonso Rego, que era vice-presidente da associação dos professores(as) universitários(as) de Belo Horizonte (DONATONI, 1999).

No dia 30 de abril de 1991, durante a realização de uma Assembléia, a ADUFU passou a ter a denominação de ADUFU- Seção Sindical, tendo sua sede no município de Uberlândia, abrigando como instância organizacional e deliberativa o Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior, o ANDES- Sindicato Nacional. De acordo com Sousa (2018) uma seção sindical tem como responsabilidade:

[...] apresentar, discutir e analisar as reivindicações dos docentes universitários, na Assembleia Geral e, a partir dela, encaminhar as decisões tomadas aos CONAD's (Conselho Nacional das Associações Docentes do Ensino Superior) e Congressos para a apreciação e votação, juntamente com outros representantes de ADs e ou seções sindicais que julgarem relevantes para o direcionamento do movimento docente nacional. O mesmo caminho deve ser percorrido pelo ANDES-SN, isto é, colocar pautas para serem discutidas e encaminhadas para sua base nos CONAD's e Congressos.

A ADUFU-Seção Sindical tem como finalidade organizar sindicalmente os(as) professores(as) da UFU que atuam no ensino fundamental, médio e superior (REGIMENTO ADUFU-SS). Ainda de acordo com o regimento da ADUFU-SS, os objetivos da Seção Sindical dos(as) Docentes da Universidade Federal de Uberlândia são:

I- Representar os interesses e defender os direitos dos sindicalizados do ANDES-Sindicato Nacional [...]; II- Pautar-se pela independência e autonomia em relação a estrutura administrativa da Universidade Federal de Uberlândia, partidos políticos e órgãos da administração municipal, estadual e federal; III- Estabelecer intercâmbio científico, cultural, social e organizacional entre os docentes[...]; IV-Promover a integração de docentes, técnicos-administrativos e estudantes; V-Buscar a integração com outras entidades representativas de professores, de trabalhadores em geral e dos diversos setores da sociedade civil [...]; VI- Promover a participação dos filiados e participar nas atividades de Central Sindical a que estiver filiado o [...] ANDES- Sindicato Nacional; VII- Defender a educação enquanto um bem público e uma política educacional que atenda os direitos da população[...] VIII- Defender a indissociabilidade do

ensino, pesquisa e extensão; [...] IX- Incentivar a participação dos filiados nas reuniões, assembleias e outras atividades promovidas pela ADUFU- Seção Sindical ou pelo ANDES-Sindicato Nacional; X- Defender a representação efetiva dos docentes em todos os colegiados superiores da Universidade Federal de Uberlândia (Regimento ADUFU-ss, 2022, p. 4).

Os órgãos da ADUFU-SS são apresentados no site institucional da entidade com a seguinte estrutura: a) Assembleia Geral, composta por todos os filiados do ANDES-SN; b) Direção colegiada, integrada por membros da diretoria executiva, representantes da base e representantes das comissões e dos grupos de trabalho; c) Diretoria Executiva, composta por 10 membros, sendo eles: Presidente, Vice-presidente, Secretário Geral; Primeiro Secretário; Primeiro Tesoureiro; Segundo Tesoureiro; Secretário de Formação Sindical; Secretário Cultural e dois Suplentes; d) Comissões e Grupos de trabalho, criadas pela Direção Colegiada e com as atribuições definidas no ato de sua criação.

No que diz respeito a quantidade de filiados(as), o regimento da ADUFU esclarece que seu número é ilimitado. Contudo, de acordo com informações dispostas na página eletrônica da ADUFU, atualmente a entidade reúne cerca de 1400 filiados(as). A filiação pode ser feita por todos os(as) docentes da UFU que tenham interesse em se sindicalizar mediante proposta aprovada através de sua Diretoria Executiva e referendada em Assembléia Geral. Todos os(as) filiados(as) da ADUFU-Seção Sindical, são sindicalizados ao ANDES-Sindicato Nacional, e deverão contribuir com um valor correspondente a 1,0% do vencimento ou proveito mensal, sendo 0,8% deste valor destinado à ADUFU-Seção Sindical e 0,2% ao ANDES-Sindicato Nacional.

Neste momento, a ADUFU-SS dispõe de uma sede própria, localizada próximo ao Campus Santa Mônica da UFU-MG. A ficha para filiação encontra-se disponível no site da ADUFU, e pode ser baixada. Além disso, no site encontra-se o passo a passo que orienta os(as) professores(as) no processo de filiação. Para se filiar é necessário realizar a autorização da consignação em folha de pagamento, em seguida é preciso fazer o envio do contracheque e da ficha de filiação, devidamente preenchida, datada e assinada. Todas as instruções a despeito do processo de filiação estão disponibilizadas no site da entidade. A direção executiva atual intitulada Gestão Florescer nas Lutas, atuará no biênio que compreende os anos de 2023 a 2025.

O movimento docente na educação superior sempre teve grande relevância política e social, mesmo antes da formação da ANDES. Não obstante, a criação da ANDES potencializou, ainda mais, a capacidade de luta e mobilização da categoria

docente, com vistas na manutenção e garantia dos direitos dos(as) professores(as) em âmbito nacional, dando continuidade às reivindicações iniciadas em encontros anteriores, fortalecendo, organizando e conduzindo nacionalmente os(as) professores(as) na defesa de universidade pública brasileira de qualidade.

No que diz respeito à ADUFU, Seção Sindical do ANDES, este tem se configurado como um importante espaço nacional e local de luta na defesa da categoria docente e na manutenção de direitos históricos dos(as) docentes da Universidade Federal de Uberlândia, que foram conquistados e preservados mediante esforço incansável para barrar sucessivos ataques contra as Universidades Públicas, principalmente no atual contexto, no qual as universidades e seus docentes têm sido progressivamente desrespeitados criminalizados.

Neste ínterim, se faz necessária a mobilização da categoria docente, a fim de não permitir a perda de direitos trabalhistas e de garantir a permanência de conquistas históricas dos(as) professores(as). O movimento sindical precisa ser transformado considerando as demandas dos novos docentes que, por vezes, não se interessam em se filiar ao sindicato por não se sentirem representados na luta. Com esse intuito é imperioso delinear enfrentamentos:

O primeiro enfrentamento requer ignorar os limites da legislação sindical ou explorar as brechas legais para promover a ampliação da base de sindicalizados. O segundo enfrentamento implica um trabalho de politização mediante o oferecimento de cursos de formação, a organização no local de trabalho, a disseminação de informações sobre o cenário político e suas implicações para os trabalhadores, bem como discussões sobre o papel do Estado na promoção de direitos e o próprio conteúdo dos direitos a serem defendidos pela organização sindical. O debate sobre a regulação do trabalho permite conectar os trabalhadores da base à luta por direitos, estimulando-os a se opor às reformas neoliberais e a participar dos protestos convocados para esta finalidade (Colombi et.al, p. 2022).

Nos últimos anos, o sindicato docente e demais instituições democráticas de educação, principalmente as universidades públicas, têm enfrentado momentos difíceis, mas também, para além disso, de aprendizagem no movimento da resistência. Em face disso, os sindicatos mais politizados, que compreendem a relevância no investimento e na formação política dos seus filiados(as), abrem espaço para o diálogo com a sociedade em busca de alianças com outras instâncias sindicais e movimentos sociais.

Frente ao exposto, é imperativo a ampliação na capacidade de formação política das instâncias sindicais, considerando que a luta e a formação sindical permitem aos(as) docentes fazerem uma leitura acerca da realidade que os cercam e de se reconhecerem como sujeitos críticos e reflexivos. Como consequência disso, são capazes de atingir um nível de consciência para si e de se organizarem enquanto classe trabalhadora para lutar em defesa dos seus direitos e interesses.

Montaño (2010), afirma que a formação política do(a) professor(a) é constituída durante a formação de sua consciência sindical, que se baseia na luta de classe e em suas relações a partir de uma orientação coletiva, superando a perspectiva individualista e passando por vários processos até alcançar a consciência de classe. Essa formação não é desenvolvida de forma linear, mas através de contradições.

Ao ampliarem a consciência sobre os problemas sociais, os(as) docentes têm a oportunidade de elaboração de uma reflexão em um contexto mais amplo, junto aos seus estudantes, a despeito das contradições observadas nas dinâmicas sociais. Ao elevar o nível de consciência, os(as) professores(as) têm a capacidade de identificar as contradições sociais e buscar modificá-las, entende que sozinho e isolado em seu espaço não terá condições de contribuir, restando buscar se unir a outros companheiros e fortalecer o movimento. Portanto, o(a) professor(a) militante, o engajamento das lutas em defesa da escola pública, termina por construir uma consciência política, desenvolve a capacidade de apreender os problemas reais de sua classe, enquanto sujeito agente de mudança na educação.

Para Iasi (2007), ao experienciar alguma situação de injustiça, os sujeitos tendem a adquirir uma consciência de si, a fim de se questionarem a despeito do caráter das relações estabelecidas e, a partir desta experiência, buscam alterar essa realidade através da luta sindical. Ademais, ao transitar por diferentes concepções de mundo, os sujeitos vivenciam a introjeção de novos valores, superando as alienações e vislumbrando a possibilidade, não só de se revoltar com determinadas situações, mas também de buscar coletivamente esforços para mudar a realidade.

A prática sindical não se esgota na luta por melhores salários. Sendo assim, pautas reivindicatórias que abrangem a formação docente e melhores condições de trabalho passam a ser utilizadas como instrumentos metodológicos de instâncias sindicais caracterizadas na dimensão social, política e educativa, a fim de provocar a reflexão do(a)

docente como agente formador de seres humanos capaz de viabilizar transformações na sociedade.

Existem diferentes concepções e orientações sindicais que se configuram na ausência ou presença de organizações no local de trabalho, assim como na preocupação com a formação e politização de seus(as) filiados(as). Ademais, o sindicato não é o único espaço de formação política possível, mas a militância docente decorre de um processo formativo, concebido na luta cotidiana acrescido ao conhecimento acadêmico. O desafio posto se encontra na capacidade de revitalizar o espaço sindical, para que ele tenha condições de assumir sua dimensão e função política no contexto de luta e reivindicações na defesa de uma universidade pública de qualidade acessível para todos(as).

5.2 A potência e os desafios do sindicato frente ao enfrentamento dos desafios da docência na Educação Superior

A participação de docentes nos movimentos sociais descortina uma nova proposta de formação de professores(as), que possibilita a convergência entre os aspectos políticos e pedagógicos, a fim de enriquecer a atuação e a prática social dos(as) professores(as), concebendo-os como agentes capazes de transformar a realidade no plano educacional e social por intermédio da socialização dos conhecimentos científicos (Júnior, 2017). Portanto, os sindicatos devem ser entendidos enquanto espaço de lutas e contradições, que exigem ações conscientes, reflexivas, organizadas e intencionais, capazes de cumprir sua função formativa e serem instrumentos de transformação social.

De acordo com Saviani (2009, p. 94-95), entende-se como um traço essencial da dimensão política da educação, a sua natureza e especificidade. Neste sentido, “[...] o desenvolvimento da prática especificamente política pode abrir novas perspectivas para o desenvolvimento da prática especificamente educativa e vice-versa”.

Ademais, a participação ativa de professores na luta sindical é fundamental na superação do cenário de desvalorização do trabalho docente, mediante a um contexto ao qual muitos profissionais “têm jornadas de trabalho extremamente exaustivas, mas acham isso natural. Ou simplesmente acreditam que não existe outra solução” (Figueiredo, 2017). A participação de professores em instâncias sindicais concebe a possibilidade de

lutas na garantia de melhores condições de trabalho e valorização da categoria, do ponto de vista financeiro, assim como da formação e desenvolvimento profissional.

Ao serem questionados a respeito da valorização dos(as) professores(as) no Brasil, todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que são desvalorizados. O professor ENF destaca que existe atualmente um desprestígio no exercício da docência e que, independentemente de sua titulação, do seu tempo de carreira ou até mesmo de suas avaliações com base no desempenho não houve devido um reconhecimento do valor de sua profissão, ainda mais se comparado à outras carreiras:

Olha, eu entendo que nosso trabalho na educação superior não é devidamente valorizado no Brasil. Vou dar um exemplo, o Ensino Superior [...], é responsável pela formação do que na ciência política a gente pode chamar de elite intelectual do país, isso não significa que essa elite intelectual tenha na universidade o seu único espaço de formação, isso pode se dar em outros ambientes, mas a universidade se presta a isso [...]. [...]cheguei à titularidade em 2015, após 21 anos de carreira na universidade e tendo chegado ao topo dela, ao último degrau da progressão, sempre com base na avaliação de desempenho, a minha remuneração mensal chegou a 50% do que um juiz de direito ganha no primeiro mês como tal (DMNF1).

A partir do diálogo, DMNF1 expressa sua insatisfação com o baixo valor atribuído ao trabalho do professor na Educação Superior no Brasil, sobretudo por se tratar de um profissional que participa ativamente na formação da elite intelectual do país. A comparação do seu salário com a remuneração de um juiz de direito no seu primeiro mês de trabalho indica uma discrepância significativa nos salários entre profissionais da educação superior e da magistratura.

De acordo com Masson (2016, p. 161), a diferença entre a remuneração dos(as) professores(as) em comparação a outros(as) professores(as) com a mesma formação, evidencia a desvalorização do trabalho docente. Em vista disso, a autora declara que “a equiparação salarial do(a) professor(a) com as demais profissões é condição indispensável para a atratividade e permanência na carreira, pois é a questão que mais determina a escolha dos jovens, embora isso não seja suficiente”.

Durante a sua análise a respeito dos desafios da docência universitária na atualidade, professor DMNF1 também afirma que:

[...] nós temos um desfinanciamento das instituições federais de ensino superior [...]. Existe a questão imediata, econômica, corporativa relativa ao salário. Nosso salário tem uma defasagem hoje da ordem de para que ele

recomponha o poder de compra de 2019 é de quase 30%. [...]. Agora eu vou ampliar o horizonte, os cursos de ensino superior em universidades públicas, notadamente na rede federal, estão passando por um grave processo de deslegitimação junto a sociedade [...]. Então, isso tem a ver com muitas coisas, principalmente com a crise econômica e eu destaco aqui as espeluncas dos cursos de educação a distância das instituições privadas. Hoje com cinquenta reais por mês você paga um curso superior. Se a sua formação vai ser boa ou não, isso é problema de quem paga os cinquenta reais. Mas as espeluncas privadas privatistas estão nesta toada. Então são grandes desafios. Dois de ordem corporativa da categoria docente e um de âmbito mais geral. Já já alguns gestores do MEC vão começar a propor fechamento de campi porque eles não se justificam mais, são cursos e espaços esvaziados. Não é minha perspectiva, mas vai acontecer se não houver nenhuma mudança imediata (DMNF1).

Os desafios apontados por DMNF1 estão relacionados à precarização do trabalho docente, que envolve a infraestrutura precária, a desigualdade digital, a falta de investimento na formação docente e valorização profissional, dentre outros aspectos. É fundamental abordar esses problemas para pensar em alternativas para resolver os problemas e garantir uma educação de qualidade e um maior investimento na educação do país.

Nos últimos anos podemos observar um crescimento substancial do ensino superior privado no país. Diante disso, faz-se necessário uma análise crítica a respeito do projeto educacional que desejamos, uma educação como um bem público ou um modelo educacional como mercadoria. Segundo Dias (2003), essa é, sem dúvida, uma escolha “fundamental para o modelo de país que se quer implantar” (Dias, 2003, p. 818).

Devemos recordar que as Universidades públicas brasileiras são responsáveis por cerca de 90% das pesquisas em todos os campos da ciência (ANDES-SN1, 2018), contribuindo com trabalhos inovadores tanto nas áreas da saúde quanto de outras tecnologias de ponta, importantes para o desenvolvimento econômico e social. Em um momento em que a inserção de novas tecnologias no mundo da produção exige a formação qualificada de trabalhadores, negar essas conquistas ou cercear o seu desenvolvimento pode ser considerado um crime contra a população brasileira.

A constituição de um espaço educativo é capaz de conter diversas tendências e perspectivas, que podem se dar desde o alinhamento aos interesses do capital com vistas na manutenção da ordem vigente e na formação de trabalhadores como mão de obra barata ou, por outro lado, na garantia de uma projeto de educação de qualidade, que vise desenvolver os sujeitos por meio de propostas educativas que promovam o desenvolvimento e o bem estar social a partir da socialização de conhecimentos, a fim de

constituir sujeitos com capacidade crítica, reflexiva e com potencial para promover transformações civilizatórias. De acordo com Guedin e Maciel (2021, p.1177):

[...] a educação é essencialmente um ato político na práxis. Ao afirmar isso, é imprescindível levar em consideração as diferenças que há entre a atividade técnica e a atividade política da educação e seus desdobramentos. A atividade técnica pode ser relacionada aos direcionamentos políticos distintos, sem que essa diferenciação resulte em uma imparcialidade. Apesar de não se uniformizar com a função política de maneira concreta, a atividade técnica mostra-se permanentemente relacionada a um direcionamento político determinado.

Os autores supracitados destacam que a educação é um ato político que envolve tanto aspectos técnicos quanto políticos. Os aspectos políticos estão diretamente relacionados ao investimento em políticas educacionais, que influenciam a administração de recursos e o investimento nas condições de trabalho do professor, condições que fazem parte da valorização docente e da promoção de qualidade da educação. A precarização do trabalho docente é o resultado de escolhas políticas que não priorizam a educação como um investimento essencial para o desenvolvimento social e econômico, uma vez que a educação não é neutra e envolve um campo de disputa política. Nesta perspectiva, é importante de abordar os problemas políticos que envolve a educação, pois elas exigem soluções políticas que envolve a sociedade como um todo.

O professor DMNF2 acentua problemas na infraestrutura dos espaços e a defasagem salarial até mesmo entre docentes que atuam em diferentes esferas governamentais:

[...] além do salário alguém. Por exemplo, a gente trabalha em uma instituição federal, a UFU, e eu vim do Paraná e a estadual do Paraná paga muito melhor do que a federal. Já sobre o desafio da educação, eu vejo as salas muito lotadas, nas salas que eu dou aula você tem a capacidade, na verdade é uma sala que eles juntam e fazem duas, e eu acredito que é muito aluno para a gente conseguir ensinar de fato para os alunos. A gente deveria ter um contato mais individualizado com os alunos e muito menos alunos na sala para a gente poder efetivamente ensinar (DMNF2).

As considerações de DMNF2 assinalam os desafios enfrentados por professores em instituições federais de educação superior, a exemplo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Além da questão salarial, que é deficiente em comparação com instituições estaduais, como a do Paraná, existem problemas relacionados às condições

de ensino. O professor relata que as salas de aula estão superlotadas, com capacidade duplicada, o que dificulta um ensino efetivo e individualizado. Para o professor, o número excessivo de estudante por sala impede a promoção de um ensino de qualidade. A partir da fala de DMNF2, percebemos a necessidade de melhorias nas condições de trabalho e ensino para beneficiar tanto professores quanto estudantes.

O investimento no espaço físico das instituições de educação são questões que demandam atenção, uma vez que a infraestrutura precária e inadequada dos espaços de ensino pode influenciar substantivamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, assim como no desempenho dos(as) professores(as).

De acordo com a professora DFF3 o desprestígio e a desvalorização da carreira docente têm gerado a perda de interesse na formação em cursos de licenciatura, além disso a professora reitera que outros aspectos também geram desinteresse na carreira docente como a precarização do trabalho docente, a sobrecarga de trabalho e a incessante defasagem salarial:

Lamentavelmente a profissão docente não é valorizada e vem se desvalorizando. Infelizmente hoje a gente já tem dificuldade para estudantes escolherem as licenciaturas como o interesse de formação, sonho de vocação, aquele desejo de querer ser docente e poder se realizar profissionalmente. É longa essa história de valorização dos docentes, mas a gente vem vivendo um processo de precarização do trabalho, que se junta com a questão salarial, junta também a sobrecarga de trabalho, junta também que o trabalho que a gente tem feito é um trabalho que não tem momento que acaba, a gente mistura tudo. Depois da pandemia a gente misturou mais ainda e ficou bem pior. Você trabalha a qualquer hora, qualquer momento, você não liga, então tem a questão da Saúde mental também (DFF3).

É possível inferir que em consequência do desprestígio social, baixa remuneração; intensificação do trabalho; baixo estímulo à qualificação profissional, dentre outros aspectos, resulta no desinteresse dos jovens a escolha da docência como carreira. Em vista disso, Silva (2014), reforça que:

A desvalorização do professor permite questionar afinal, quem desejaria abraçar uma carreira tão desprestigiada socialmente? É possível que se viva uma crise por falta de profissionais para o trabalho educacional pelo desinteresse ou pela desistência da profissão.

De acordo com Silva (2014), a falta de valorização dos professores pode levar a uma crise na educação, pois ninguém quer seguir uma carreira que não é respeitada

socialmente. Isso pode resultar em uma falta de profissionais qualificados para o ensino, já que muitos podem perder o interesse ou até mesmo desistem da profissão devido à falta de reconhecimento. Coadunando com esta ideia, a professora DFF3 comenta sobre a mudança na representação e prestígio da profissão docente ao longo dos anos, assim como do impulsionamento desta desvalorização docente mediante a incorporação das novas tecnologias, que tornaram o conhecimento mais acessível:

[...] eu acho que a nossa valorização profissional está ligada com a nossa valorização social também, econômica e política, porque teve um tempo que ser professora era uma coisa muito idolatrada, nem era tanto assim pelo salário, pois nunca foram grandes salários, mas também pela questão do saber, do conhecimento, de ser uma pessoa detentora de conhecimento. Hoje tudo isto está precarizado, então até aquele que conhece, aquele que sabe, com essas coisas da internet, você acessa conhecimento em todo lugar, inclusive muita Fake News, então conhecimento não tem tanto valor assim mais e o salário também não tem valor assim mais também. Então é uma conjuntura que não é favorável (DFF3).

Vaz (2020), corrobora com a declaração da professora ao afirmar que a identidade profissional dos(as) professores(as) sofreu alterações significativas ao longo da história, pois no passado eles tinham estabilidade, autonomia e reconhecimento social, eram vistos como mestres. Contudo, hoje precisam assumir uma outra postura, mais flexível, desapegando de tecnologias tradicionais e abrindo espaço para o uso de espaços cibernéticos.

Para trabalhar efetivamente o reconhecimento na sociedade contemporânea, é fundamental que os(as) professores(as) desenvolvam sua identidade profissional e busquem uma formação contínua baseada em três pilares essenciais: técnica, pedagógica e política.

Conforme afirmam Giroux e McLaren (1994), as instituições formadoras de professores precisam ser repensadas para instituir docentes críticos e sensíveis às questões sociais, capazes de analisar a realidade de maneira crítica, assim como defender e implementar práticas democráticas. Essa abordagem transformadora habilita os(as) professores(as) a serem agentes de mudança social, preparados para enfrentar os desafios e as transformações da sociedade.

Ao formar professores capazes de analisar a realidade de maneira crítica e reflexiva, com capacidade de implementar práticas pedagógicas democráticas, as instituições formadoras podem conceder aos docentes habilidades necessárias para

enfrentar os desafios educacionais atuais. Isso inclui lidar com diversidade, desigualdade e mudanças sociais emergentes. Diante dessa abordagem transformadora, os(as) professores(as) estarão mais preparados para resistir a situações precárias de trabalho.

Ademais, os(as) professores(as) precisam resistir e enfrentar um novo fenômeno crescente tem provocado a intensificação no processo de desvalorização dos(as) professores(as), sobretudo os universitários(as), trata-se da criminalização dos(as) professores(as) como destaca os professores DMNF1 e DFF4:

[...] nos últimos doze anos em particular, nós conhecemos um crescente processo de criminalização sobre a categoria docente como um todo e nós da universidade também. Porque junto a chamada opinião pública, uma boa parcela da passou a nos tratar nos termos do anticientificismo e por parte da população fomos muito hostilizados, alguns de nós fomos inclusive levados ao suicídio por uma criminalização da vida acadêmica. Eu cito o caso aqui do reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, que entrou em um quadro de desespero que o levou ao suicídio por conta da acusação infundada, tal como se comprovou posteriormente (DMNF1).

Consideramos oportuno salientar, a partir da fala do professor DMNF1, a respeito da escalada no movimento de criminalização dos profissionais da educação das universidades públicas federais brasileiras.

Nos últimos anos, houve um aumento significativo na criminalização e estigmatização dos(as) professores(as), sobretudo dos que atuam na universidade. A opinião pública foi influenciada por discursos anticientíficos, o que levou uma parcela significativa da população a tratar os(as) professores(as) com desconfiança e hostilidade. Em consequência disso, os(as) professores(as) passaram a ter que enfrentar uma série de dificuldades para exercer sua profissão. Esse novo cenário é preocupante, pois afeta a educação e toda a sociedade. A criminalização e estigmatização dos(as) professores(as) podem comprometer a qualidade do ensino, as condições de trabalho dos docentes e a formação de futuras gerações. É fundamental rever esses discursos e valorizar o papel dos(as) professores(as) na construção do conhecimento e desenvolvimento social.

O reitor supracitado por DMNF1 sequer foi ouvido antes da decretação de sua prisão, sendo apenas declarado suspeito pelo depoimento de duas testemunhas. Nesta ocasião, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) publicou uma nota de repúdio a prisão temporária do reitor, além de

frisarem a respeito da campanha, ainda em ascensão, de desqualificação sobre as universidades públicas brasileiras:

É inaceitável que pessoas de bem, investidas de responsabilidades públicas de enorme repercussão social tenham a sua honra destroçada em razão da atuação desmedida do aparato estatal. É inadmissível que o país continue tolerando práticas de um Estado policial, em que os direitos mais fundamentais dos cidadãos são postos de lado em nome de um moralismo espetacular. É igualmente intolerável a campanha que os adversários das universidades públicas brasileiras hoje travam, desqualificando suas realizações e seus gestores, como justificativa para suprimir o direito dos cidadãos à educação pública e gratuita (Notícias UFSC, 2017).

O caso exposto nos revela a vulnerabilidade ao princípio dos direitos constitucionais fundamentais, assim como da problemática acerca da espetacularização como intuito de criminalizar os profissionais da educação superior que atuam nas universidades públicas federais.

[...] nós vivemos nesses últimos anos de governo Bolsonaro, [...] um período de desvalorização docente total. Existe inclusive o próprio discurso de menosprezo do presidente pelos professores, especialmente professores do ensino superior público federal. Então não, eu não sinto que exista essa devida valorização por parte da sociedade como um todo, mas porque isso é um problema de construção, de influência. Agora, pessoalmente, eu valorizo muito o meu trabalho, eu enxergo a relevância dele, eu acho que é isso que me dá forças para conseguir inclusive demonstrar isso para a sociedade, porque se a gente não tem essa valorização vindo da sociedade você tem que ter um outro movimento e nesse sentido eu penso que o sindicato é essencial, por quê? porque é ele que nos auxilia nessa construção (DFF4).

Segundo Brandão (1980), aquele que detém o poder político em uma comunidade social controla sua educação formal e, conseqüentemente, exerce poder sobre a população por meio da educação. Quando a estrutura política de um país é baseada em desigualdade e autoritarismo, a educação serve a dois objetivos principais: disseminar e impor princípios morais que mantêm a ordem atual, ocultando sua natureza autoritária e transitória, a fim de promover a separação entre trabalhadores e intelectuais, perpetuando a injustiça no compartilhamento do conhecimento e do poder.

A respeito da desvalorização mais acentuada entre os(as) professores(as) do setor público nos últimos anos, Kerstenetzky (2018, p. 19) afirma que estes retrocessos estão diretamente relacionados ao contexto de fragilidade democrática do país. Este contexto expressa um enfraquecimento em “vários e diferentes aspectos daquilo que pode ser

considerado público, assim entendidos os espaços, políticas e instituições de Estado, voltados a promover a solidariedade social, a reduzir as desigualdades e a fornecer proteção contra as incertezas, especialmente as incertezas engendradas pelas economias de mercado”.

O professor DMNF5 aponta que há um desinteresse no desenvolvimento da educação no país e declara que é preciso ter um maior investimento no campo educacional, não só para a educação superior, mas também para a educação básica:

Eu acredito que não é valorizado devidamente, na verdade eu acho que qualquer nação que se preza deveria se dedicar bastante nisso. A gente pega exemplos de outros países, vou citar o exemplo aqui da Coréia [...], eu tive contato com professores que estiveram lá e a diferença basicamente é o investimento em educação. Quando eu falo em investimento, não quero dizer apenas do investimento no aspecto financeiro, eu acho que simplifica demais a gente falar só assim, mas eu acho que dando todo um respaldo, um apoio em vários aspectos, isso com certeza tornaria o nosso país muito melhor. Não só no nível superior, mas na educação básica também que está bem depredada para não falar de outra forma (DMNF5).

De acordo com DMNF5, existe uma falta de interesse no desenvolvimento da educação no país, o que é alarmante e exige mudanças urgentes. Os(as) professores(as) precisam não só de investimento financeiro, mas de um apoio integral para o exercício da profissão, o que inclui melhores condições de trabalho, investimento na formação de professores, atualização curricular e acesso equitativo para a sociedade. O investimento na educação e na formação de cidadãos críticos e reflexivos é fundamental para contribuir no futuro da população do país e garantir o seu progresso social.

As professoras DFF6 e DFF3 corroboram com a assertiva de DMNF5. Contudo, destacam as especificidades da docência na Educação Superior, que engloba atividades que envolvem o ensino, pesquisa e extensão e gestão, além do regime 40 horas de dedicação exclusiva:

Não, claro que não é devidamente valorizado. Eu penso que ainda tem uma valorização financeira, do ponto de vista financeiro, uma valorização bem melhor do que na educação básica. [...] Então, acho que o ensino superior, acho não, tenho certeza de que paga melhor, em especial o ensino superior público, que é de onde eu falo [...]. Mas, falta muito ainda para a gente ser valorizado porque a gente faz não só ensino, mas a gente faz ensino, pesquisa, extensão e gestão. Então, muitas vezes a gente faz o papel de advogado, porque a gente vai relatar processos, a gente tem que interpretar coisas que não são da nossa formação (DFF6).

[...] Para o ensino superior, a gente tem sim uma condição muito melhor. Primeiro porque a gente tem 40 horas de trabalho de educação exclusiva e isso é conquista, foram muitas greves na história da luta para que a universidade pública federal não fosse destruída, não fosse privatizada, então foram muitas lutas (DFF3).

Os sindicatos podem contribuir através de greves e reivindicações na luta por melhores condições de trabalho e na manutenção dos direitos adquiridos no âmbito da educação básica ou superior. Contudo, para Masson (2016), três dimensões precisam ser consideradas na perspectiva de valorização dos(as) professores(as), sendo elas a formação inicial, formação continuada e melhores condições de trabalho. Em concordância com esta assertiva, Guedin e Maciel (2021, p. 1198) afirmam que:

Três dimensões possuem importância crucial no âmago da formação: a técnica, a pedagógica e a política. Essa tríade é imensamente fecunda para o reconhecimento da instituição escolar pública, assim como do seu corpo docente. A primeira dimensão versa sobre a jurisdição dos saberes científicos imprescindíveis, a fim de que o profissional do magistério assegure a sua competência técnica, na qual nenhum indivíduo apresenta a capacidade de ensinar aquilo que desconhece; a segunda diz respeito ao processo formativo pedagógico, pois é mediante este que o ato de ensinar ultrapassará, com solidez, as barreiras do conformismo intelectual, passando a ser uma atividade com intencionalidade e sistematicamente organizada, munida de objetivos e métodos congruentes; a terceira dimensão refere-se ao processo formativo político.

A formação política do(a) professor(a) ocorre principalmente em sua prática e é mais potente quando iniciada na formação inicial. Isso permite que os futuros professores adquiram consciência sobre seus interesses em comum. Ao confrontar dicotomias, muitos professores desenvolvem uma prática determinante que aumenta sua compreensão como trabalhadores e educadores em um meio social intensamente influenciado pelo capitalismo.

As instituições de educação superior precisam assumir o compromisso de reduzir desigualdades sociais e contribuir com um processo formativo baseado em uma política transformadora, que incentive a participação em movimentos sociais organizados e defendem interesses coletivos. As associações sindicais são fundamentais no combate ao barbarismo propagado por princípios neoliberais impostos ao povo brasileiro de maneira reacionária.

O crescente processo de criminalização da docência na educação superior também foi citado pelo professor DMNF5 como um dos maiores desafios atuais no exercício da profissão:

Hoje a gente está vivendo de uma forma até meio global, uma dualidade muito grande político-partidária [...], e eu acho que os professores estão no meio deste tiroteio. Parece que alguns grupos assumiram um lado e parece que o docente virou um inimigo ou alguém que está causando problemas no próprio sistema, como se gente talvez fosse o problema e não a solução. [...] hoje a gente tem uma movimentação de que os professores são vilões, mais ou menos isso que a gente sente de vez em quando e parece que tem até umas perseguições de vez em quando com relação a algumas ações. Então assim, meu entendimento hoje, vou dar um exemplo, tem professores que não frequentam mais nenhum grupo de WhatsApp com aluno, porque dependendo daquilo que pode ter sido colocado no grupo de WhatsApp com o professor ali inserido, ele pode ser considerado um conivente e sei lá o quê. Então hoje você está tendo que pisar muito em ovos em situações que nem faz muito sentido no meu modo de ver (DMNF5).

As instituições de educação estão intimamente relacionadas à aspectos políticos e culturais, seu objetivo é desenvolver a intelectualidade humana e fornecer qualificação intelectual necessária para atender as demandas provenientes de atividades econômicas contemporâneas. Além disso, enquanto espaço de socialização cultural, a educação tem o desafio de incorporar a dimensão econômica e política em uma perspectiva mais ampla.

O desenvolvimento pedagógico e a ação política dependem de uma compreensão fundamental, que diz respeito a necessidade de desenvolver a educação e a participação política. Isso evita a ausência de imparcialidade educativa e ações políticas desprovidas de significado educativo. Ao esclarecer essa questão, compreendemos melhor a estreita relação entre educação e política, pois não se pode separar a natureza pedagógica do ato político no processo pedagógico.

Em concordância com esta análise, a professora DFF4 acrescenta a seguinte ponderação:

[...] eu sou uma apaixonada pelo que eu faço, eu amo a minha profissão [...] isso não quer dizer, por exemplo, que eu não veja problemas, mas que talvez eu tenha uma visão um pouco mais otimista do que outros colegas. Mas por exemplo, para mim hoje a principal dificuldade é o acúmulo de trabalho que a gente tem, e uma ausência de clareza da sociedade com relação ao trabalho que a gente desenvolve [...] o trabalho intelectual ele é bastante solitário, ele é desgastante, só que para quem está olhando de fora fica a ideia equivocada de que, ah, você está levando uma vida boa. [...] mas assim, não é porque você não está me vendo, por exemplo, no escritório, ou desenvolvendo uma atividade mais braçal, que eu também não estou cansada, que eu não sou da

classe trabalhadora como você, entendeu? Essa dificuldade de identificação, de percepção da sociedade com relação a aquilo que a gente faz, para mim é mais difícil, e o acúmulo de trabalho, as demandas sempre aumentam e uma responsabilização dos professores em relação a tudo. Então assim, tudo chega na educação, a educação tem que resolver o problema da economia, a educação tem que resolver os índices altíssimos de violência, tudo chega para a gente, mas a gente não tem um respaldo que nos ajude. Então assim, existe uma cobrança muito maior da sociedade, então isso para mim é bem complicado (DFF4).

Cotidianamente os(as) professores(as) encontram-se imersos na realização de uma série de atividades extraclasse, muitas vezes ignorada ou desconhecida para grande parte da sociedade. Diante deste acúmulo de atividades, que envolvem a elaboração de planos de aulas, pesquisas, correções, participação de conselhos, reuniões, dentre outros, muitos(as) professores(as) atingem um estado de esgotamento físico e mental. À vista disso, para além do investimento na formação profissional, também se faz necessário o investimento na saúde dos(as) docentes. Ademais, é urgente a desconstrução da ideia de que o trabalho dos professores(as) se restringe ao espaço da sala de aula, posto que esta representação reforça, ainda mais, a desvalorização do trabalho docente.

Para além das questões expostas, existe ainda a responsabilização dos professores(as) diante de todos os problemas que afligem a sociedade:

Eles são responsabilizados pela profunda crise dos sistemas escolares e lhes é atribuída a culpa pelas péssimas condições de aprendizagem dos alunos e alunas, pelas altas taxas de repetência, pelas escassas oportunidades de inserção no trabalho para os recém-saídos do sistema escolar, pela violência dentro e fora das escolas e pela falta de participação cidadã nas questões mais relevantes que nossas sociedades devem enfrentar. (Gentili, 2008 apud Lucyk; Graupmann, 2017, p.15).

Diante do cenário exposto durante as entrevistas a respeito da desvalorização docente, da intensificação e precarização do trabalho, da responsabilização dos(as) docentes mediante aos problemas sociais, muitos(as) professores(as) apontaram o sindicato como uma instância importante ao enfrentamento desta conjuntura. O professor DMNF1 refere ao sindicato como um laboratório de aprendizado:

[...] O movimento sindical [...] no caso do Brasil, ele sempre teve um apelo econômico e corporativo. Ou seja, vinculado aos interesses da respectiva categoria de homens e mulheres que vivem da venda do seu trabalho em determinada atividade econômica. Nesse sentido, aprender a defender os interesses econômicos e corporativos é muito importante, então o sindicalismo é uma escola de capacitação para o mundo. Lênin dizia que a greve é uma

escola de guerra, mas ainda não é a guerra. Ou seja, o movimento sindical, mais ou menos, dependendo da perspectiva política do sindicato em questão, ele sempre é um laboratório de aprendizado sobre como fazer valer os seus devidos interesses, neste sentido ele é importante (DMNF1).

Para Gohn (2011, p. 133) a participação em movimentos sociais contribui significativamente na formação educativa dos sujeitos pois “a participação social em movimentos e ações coletivas gera aprendizagens e saberes”. Ademais, a percepção da realidade a partir da atuação e das mobilizações implementadas nestas instâncias estabelece um sentimento de pertença, que viabiliza a disposição de implementar discussões e questionamentos, reflexões e problematizações que geram aprendizados individuais e coletivos.

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado empoderamento dos atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede (Gohn, 2011, p. 336).

Gohn (2011, p. 346) advoga que as “lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais, ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania”. Em vista disso, podemos afirmar que a educação é um aspecto fundamental dentro das instâncias sindicais, visto que são capazes de evidenciar dimensões que envolvem o desenvolvimento e constituição dos sujeitos presentes nestes espaços.

Ademais, segundo o professor DMNF1, a atividade sindical pode ser considerada como mecanismo de ampliação da consciência e de constituição identitária:

Então a atividade sindical [...] pode se desdobrar nestes dois níveis: consciência corporativa da categoria e consciência da classe, que é uma identidade importante. Ou seja, para além da referência ao trabalho intelectual, do trabalho material, do trabalho de um jeito ou de outro, quem vive da venda da sua força de trabalho tem elementos de identidade que potencializam uma luta de maior envergadura no sentido de vencer ou morrer no momento de pensar em uma sociedade, em um estado para além da ordem vigente (DMNF1).

Segundo Frigotto (2018), o reconhecimento do sindicato enquanto instância de representação e defesa da classe trabalhadora, desperta nos sujeitos que participam deste

espaço, um estímulo ao enfrentamento à exploração das forças de trabalho e aos mecanismos que potencializam o processo de intensificação e precarização do trabalho, despertando uma consciência de classe.

A partir da atuação dos sindicatos, a classe trabalhadora busca a defesa por seus interesses coletivos, a fim de se contraporem as variadas formas de exploração. É um espaço apropriado para que o trabalhador tenha a oportunidade de constituir uma consciência de classe e de pertencimento à sua categoria. Por meio de sua luta, o sindicato busca atingir um caminho em busca da transformação social, alterando a ordem que produz a degradação social por intermédio do desemprego, precarização e exploração do trabalhador.

A professora DFF3 enfatiza em sua fala a potência do sindicato enquanto espaço de luta e resistência e sustenta o prestígio das universidades públicas, mesmo diante das crescentes adversidades:

O sindicato é a nossa condição de luta, de resistir, de não deixar morrer à míngua. O sindicato é a condição para a gente não permitir que as perdas sejam terríveis. Por exemplo, o que garantiu até hoje que no Brasil ainda existam universidades públicas federais são os sindicatos, porque em vários países o ensino superior ele é totalmente privado e nós temos universidades públicas e de qualidade. Se você olhar, ninguém tem dúvida, qual é a melhor universidade? Uma universidade pública federal ou uma universidade privada? As pessoas não têm dúvida porque é uma história, é uma tradição de luta (DFF3).

O sindicato tem se apresentado como um espaço formativo de reinvidicação por uma escola pública, de qualidade, que atenda aos interesses e anseios das classes populares e da sociedade em geral, que viabilize a constituição de sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e aptos a participarem com responsabilidade de decisões políticas que podem impactar direta ou indiretamente em suas vidas. Essa perspectiva poderá refletir significativamente na prática profissional de professores(as) engajados(as) nos processos que envolvem a formação política promovidos por estes espaços.

Ao ser questionada se o sindicato já a ajudou de alguma forma, a professora DFF6 declara que sim. Além disso, menciona que é mediante as lutas sindicais que a categoria se fortalece, a exemplo da greve dos(as) docentes universitários(as) iniciada em maio de 2024 em todas as instituições de educação superior do Brasil:

Se o sindicato me ajudou? Demais! E se ele ajuda nessa questão de pensar, sim. Nós estamos aí diante de uma greve, uma greve nacional, que o nosso sindicato votou em assembleia por iniciá-la a partir do próximo semestre, 20 de maio e acho que são nas lutas sindicais, no coletivo, que nós nos fortalecemos. Então, eu acredito muito que com essas discussões, se a gente ficar só resmungando nos cantos, a gente não tem ouvido, não tem assento. Então, via sindicato isso é mais audível, é mais sensível (DFF6).

A partir da participação nas atividades sindicais, o(a) docente tem a possibilidade de elevar o nível de sua consciência política e ampliar sua percepção acerca das contradições presentes na sociedade e assim, por meio da coletividade, tornar-se agente de mudança.

A instituição escolar e os profissionais da educação precisam reconhecer seu papel no engajamento social e político, conectando as atividades educacionais às demandas de transformação econômica, política e cultural da sociedade. Isso requer uma formação profissional consistente dos(as) professores(as) para enfrentar os desafios sociais.

O conhecimento escolar combina elementos ético-políticos e técnicos. A dimensão ético-política oferece uma visão de realidade que orienta ações para a população, refletindo interpretações dominantes, ao passo que a dimensão técnica proporciona ferramentas e métodos especializados.

Como uma das atribuições do sindicato, o professor DMNF2 destaca a organização do movimento de greve e elogia a atuação dos sindicatos a respeito da greve em curso nas universidades brasileiras:

Sobre a atribuição do sindicato, eu acredito que é o que ele está fazendo agora. Por exemplo, essa greve na atual conjuntura. Acredito que o ANDES está cumprindo bem o seu papel de lutar pelos nossos direitos em ir até o ponto da greve mesmo (DMNF2).

DMNF2 destaca a importância do papel dos sindicatos na luta pelos direitos dos trabalhadores, especialmente em contextos de greve. O ANDES, em particular, é mencionado como exemplo de sindicato que está cumprindo bem seu papel na defesa dos direitos dos trabalhadores.

Ainda a respeito do reconhecimento do trabalho que vem sendo realizado no sindicato, a professora DFF4 afirma:

[...] o sindicato nacional de professores federais, o ANDES, é um sindicato fortíssimo, é um dos sindicatos que não morreu, não perdeu a força, continua sendo um sindicato que permanece, que prevalece e que tem a condição de

continuar liderando e seguindo a luta da resistência, então eu acho que o sindicato tem um papel de resistência muito grande, de garantir que a luta continua sempre, sempre (DFF4).

O ANDES, conforme DFF4, desempenha um papel fundamental na resistência contra os ataques às universidades públicas e na luta por uma educação mais justa, equitativa e de qualidade. Para DFF4A a capacidade de liderar e manter a luta do sindicato é um testemunho de sua força e compromisso com a causa. Além disso, para o entrevistado, o ANDES é um exemplo de organização sindical forte e efetiva, que continua a inspirar e liderar a luta pela educação e pelos direitos dos(as) docentes no Brasil.

Contudo, a despeito das reflexões registradas em referência à atuação e importância atribuída aos sindicatos, o professor DMNF5 afirma que a ADUFU-SS poderia ter maior atuação e elaborar mais ações:

[...] eu tenho comigo que o sindicato poderia fazer mais, eu tive já algumas situações que eu precisei e não fui contemplado e achei que estava mais no sentido de atender a regrinha que apoiava o sistema do que o funcionário que estava ali precisando. Então eu acho que deveria ter uma ação do sindicato no sentido de colaborar mais com a gente, não somente ações que já estão rotineiras no sindicato, acho que tinha que ser mais criativo, ter uma gama maior de coisas. Vou citar um exemplo, questões que fazem parte do dia a dia da pessoa, o sindicato dos técnicos, fiquei sabendo que tinha colocado o Gympass, aquilo eu achei interessante, aquilo eu achei uma atividade muito legal e fiquei pesaroso de não ser um dos professores, pois isso tinha uma abordagem bacana (DMNF5).

Segundo DMNF5, o sindicato poderia fazer mais para apoiar seus membros, especialmente em situações específicas para ajudar a atender às necessidades pontuais dos(as) professores(as). O professor DMNF5 afirma que o Gympass está disponível apenas para os técnicos da UFU. Contudo, no site da ADUFU-SS, foi publicado na aba destaque no dia 10 de janeiro de 2024, um comunicado informando que mediante assembleia realizada no dia 29 de novembro de 2023, ficou definido que a associação realizaria convênio com o Gympass e que ele já se encontrava disponível. A página ainda contém as informações a respeito do valor do plano e do passo a passo para adesão do(a) filiado(a) ao Gympass ADUFU.

Ao ser questionado sobre o motivo de sua não filiação à ADUFU-SS, o professor DMNF5 acentua:

Vou dar um exemplo clássico, eu sou ligado à Mútua, que é uma associação que está ligada ao Crea [...]. E o Crea tem uma associação chamada Mútua, que auxilia a gente em uma série de aspectos. Não é um sindicato, mas ela tem convênio médico que ela consegue para nós muito mais em conta, financiamentos são muito mais em conta. Então, a Mútua se mostrou muito interessante e eu gostaria que o sindicato tivesse esse tipo de abertura também. Então se eu conseguisse um sindicato que fosse mais unificado[...] ela tivesse uma forma de negociar um convênio médico mais elaborado, ter uma negociação melhor com relação a questões até de consignado ou algo desse tipo, eu acho que seria muito interessante e aí com certeza eu estaria envolvido. Mas hoje eu não vejo, pelo que é feito, que eu tenha um retorno que eu acredito que seria positivo (DMNF5).

Após explanar sobre o motivo de sua não filiação à ADUFU-SS, o professor DMNF5 acrescenta que considera a importância do sindicato para a categoria docente. No entanto, que o sindicato é uma instância importante para a categoria docente. Contudo, acredita que a ADUFU não possui expressividade e que não dispõe de ações que despertam o seu interesse:

Eu particularmente acho que o sindicato é importante. [...] Nós não podemos ter essa visão de que o outro lado vai querer olhar para o seu lado, vai querer te auxiliar, por isso existe o advogado, porque quando você está passando por certas situações alguém tem que te defender [...]. Então a gente precisa sim ter uma ferramenta dessas, mas eu acho que as ferramentas elas se perderam muito em filosofias políticas e perderam o contexto do serviço em si. Então as vezes eles estão levantando uma bandeira que é mais uma questão de esquerda ou de direita, de uma frente político partidária do que a minha carreira, do que as ações que eu preciso dentro da minha área de serviço. [...] Então eu tenho essa questão de que quando eu encontrar um sindicato que tenha uma ação mais voltada para mim, independente de políticas X ou Y e que tenha algumas outras ações mais completas e não somente fazer greve aí eu ficaria muito mais focado em estar participando. E se eles fazem mais eu acho que deveria ter uma divulgação melhor para eu poder também ter essa aderência maior, porque o que é visto por mim não é dessa forma (DMNF5).

De acordo com Frigotto (2018), a importância de se filiar a um sindicato decorre da necessidade de garantir a manutenção e defesa dos direitos individuais dos trabalhadores, assim como de promover a preservação de direitos com vistas na construção de uma vida digna para si mesmo e sua família. A não sindicalização, mesmo que haja discordâncias diante da gestão que conduz as atividades sindicais, situa-se no campo da alienação social, econômica e política, pois o isolamento é importante para os donos do capital.

Ao ser questionado sobre quais atuações no sindicato que gostaria que ocorresse, professor DMNF5 afirma:

Eu acho que tem muitas vertentes, tem muitas coisas, eu até andei vendo algumas coisas que acontecem em outros lugares que eu achei a ideia boa. [...] eu imagino que esse lado, por exemplo, da questão psicológica, da questão do stress, de todas estas situações que vem acontecendo, a saúde mental, vamos colocar assim, eu acho que o sindicato deveria ter também uma ação no sentido de auxiliar de alguma forma, também a questão de lazer, as vezes sobre a questão financeira também de uma pessoa estar orientando, auxiliando, para conseguir fazer um financiamento e aproveitar melhor o seu recurso, então eu acho que o sindicato poderia estar ajudando nesses [...] E tirar também muito essa questão política, de não se perder nesse caminho, não entrar na briga que não é nossa. Eu acho que se a minha pessoa tem um posicionamento partidário, no cargo ali dentro do sindicato não pode ter, ele precisa ser neutro nesse sentido pelas brigas dele, pela participação. Enfim, eu acho que deveria seguir nesse sentido (DMNF5).

Já o professor DMNF2, afirma que não se filiou à ADUFU-SS pois achou o valor de contribuição mensal muito alto: “Olha sinceramente, eu achei o valor muito alto, achei 1% alto e é por isso que eu não estou sindicalizado, mas ainda estou pensando sobre isso (DMNF2).

Coronel (2015), aponta três motivos principais que levam os trabalhadores à filiação: “os instrumentais, os ideológicos e os solidários. O primeiro motivo está relacionado à defesa dos interesses individuais de cada sujeito, o segundo tem relação com as lutas e crenças político-ideológicas e o último se pauta na luta por interesses coletivos

Ainda que não esteja filiado ao sindicato, o professor enfatiza sobre a importância do sindicato, sobretudo no contexto atual ao qual a categoria se encontra em greve:

Nesta greve, eles não estão lutando apenas pela questão salarial, estão lutando para recompor o custeio da instituição e eu acho que isso é muito importante. A gente tem que lutar para manter pelo menos a infraestrutura da universidade, até mesmo pelo que eu falei das condições das salas de aula, eu acredito que é bem importante que eles lutem por uma condição de trabalho melhor, com quantidades reduzidas de alunos por sala de aula, por exemplo (DMNF2).

A deliberação de greve é uma forma de demonstração da força e potencial de enfrentamento da classe trabalhadora perante situações deletérias. Para além disso, conforme postulado por Oliveira (2019, p. 50), a greve pode se constituir-se como momento propício ao aprendizado e formação pedagógica:

Em determinados momentos, quando a classe ainda não chegou nem mesmo a consciência de si, é muito mais estratégico vislumbrar o momento de greve como momento pedagógico, do que como enfrentamento em si, visto que isso

não exclui ou mesmo diminui o enfrentamento com o governo, mas contribui para o fortalecimento do poder de ação dos trabalhadores

É importante ressaltar que os professores DMNF5 e DMNF2 declararam que nunca receberam nenhum incentivo para participar da ADUFU conforme suas declarações: “Não, nunca recebi nenhum convite. Eu estou naquele grupo de WhatsApp deles e antes da greve eles tinham mandado o preço, o que tem de benefício, mas foi apenas uma mensagem automática” (DMNF5 e DMNF2).

Não, nunca tive nenhum e-mail na verdade. Na verdade, eu já recebi dos técnicos e não recebi dos professores. E aí até quando eu vi o negócio do Gympass eu falei nossa e aí quando eu olhei lá não era para mim, era para os técnicos, na hora eu quis fazer, me filiar, falei assim eu vou fazer por causa do guampas, já me comprou por comprou por causa disso, aí eu olhei e vi que era só para os técnicos (DMNF5).

As instâncias sindicais devem ter o cuidado de promover uma comunicação efetiva com sua base, a fim de viabilizar o interesse na participação das atividades propostas pelo sindicato. Ademais, as instâncias sindicais precisam ficar sempre atentas, pois um descuido ou falha de comunicação poderá gerar efeitos negativos e dificultar ainda mais a ampliação da participação de trabalhadores nas ações promovidas pelo sindicato, além de provocar eventuais repercussões negativas sobre a imagem e o trabalho desenvolvido neste espaço.

Na fala do professor DMNF1, foi possível perceber que sua formação política pregressa colaborou no seu entendimento acerca da relevância do sindicato na luta da classe trabalhadora. Ademais, este princípio foi fundamental para a iniciativa de se filiar ao sindicato assim que tomou posse na Universidade Federal de Uberlândia:

Eu tomei posse na Universidade Federal de Uberlândia no dia 06 de outubro de 1993, às 11 horas da manhã, na Pró-reitoria de recursos humanos, às 1:30 da tarde eu já estava filiado à ADUFU. Por quê? Porque eu venho de uma experiência anterior de valorização da luta da classe trabalhadora, eu sempre vivi daquilo que obtive com a renda da minha força de trabalho. [...] e lá da cidade de onde eu venho eu participei por muito tempo, eu fui professor da rede estadual, fui professor da rede particular de ensino na educação básica, eu fui conselheiro da APEOESP, que é o sindicato dos professores do Estado de São Paulo, eu fundei um sindicato dos professores de escolas particulares, eu fui um dos fundadores. Portanto eu venho de uma tradição de luta, de organização no local de trabalho, de sindicato. Então para mim seria inconcebível que entrando em uma nova experiência profissional eu não fizesse parte do sindicato (DMNF1).

Apesar de reconhecer a importância do movimento sindical, o professor DMNF1 atualmente se encontra desfilado da ADUFU-SS. A fim de esclarecer sobre o motivo de sua desfiliação, o professor tece críticas à ANDES, afirmando que a entidade perdeu sua autonomia, está aparelhada e se encontra descolada de sua base:

Ao longo desse, veja bem, de 93 até 2023, estou falando de 30 anos, mas ao longo desse tempo todo em dois momentos eu me desfiliei da ADUFU, e nos dois momentos pela mesma razão. A ADUFU, de 2003 em diante, conheceu quatro gestões que não se alinharam com o aparelhamento no plano nacional e tiveram, portanto, a altivez de manter a autonomia da entidade, mas com dificuldades crescentes de exercer essa opção, porque no plano nacional o ANDES é aparelhado, é uma entidade muito cara, uma entidade que vem se descolando de sua base crescentemente, e é uma entidade que vem desprezando o próprio conhecimento científico para fazer um sindicalismo inconsequente. Então eu tive um momento lá atrás, [...] que durou cerca de três anos talvez, em que eu fiquei desfilado da ADUFU, voltei a me filiar recentemente, a pedido inclusive do professor Sidney, que era presidente da ADUFU e disputou o segundo mandato e eu fiz parte da diretoria nesse segundo mandato dele, voltei a me filiar, mas novamente estou desfilado, eu não sou mais parte da ADUFU, porque literalmente o ANDES tem uma prática que eu considero nefasta para os interesses da categoria (DMNF1).

Diante da declaração do professor DMNF1, é importante ressaltar alguns aspectos que envolvem as discussões a respeito da autonomia no âmbito dos sindicatos. Para tal, destacamos as considerações de Galvão (2014, p. 108), o autor afirma que:

[...] 1) há diferentes níveis de autonomia, relacionados aos diferentes projetos sindicais; 2) autonomia não significa a recusa em negociar com o governo ou o patronato, ou de participar das instituições estatais. Autonomia refere-se à capacidade de o sindicalismo constituir e defender um projeto de classe, um projeto que reconheça que o capitalismo é atravessado pelo antagonismo de interesses entre capital e trabalho, ainda que os adversários possam efetuar acordos e alianças pontuais.

O professor DMNF1 ressalta que há muito tempo não consegue perceber nenhuma conquista obtida por meio das lutas empreendidas pela ANDES para melhoria nas condições de trabalho e da carreira docente:

[...] eu apresentei essas questões em várias assembleias da ADUFU e nunca ninguém me respondeu, porque não tem o que responder. Desde 2002, olha eu estou falando de 22 anos atrás, qual foi o ganho salarial, de condições de trabalho ou de carreira docente obtidos pela categoria por meio de uma luta capitaneada pelo ANDES? Nenhuma. O que houve de conquista neste período foi a criação da categoria de associados, que o ANDES não quis assinar, a progressão na classe de professores titulares por meio de defesa de memorial ou de tese original que o ANDES não quis assinar e um reajuste em um acordo

assinado em 2016, parcelado em 2017, 2018 e 2019. Todas essas conquistas neste período foram obtidas por meio de negociações das quais o ANDES não quis participar. Então o sectarismo andino é um atraso para a categoria. Então o sindicato hoje é aparelhado, ineficaz para a categoria, caro e distante da categoria docente (DMNF1).

Outra questão abordada pelo professor DMNF1 em suas considerações, se refere à sua percepção sobre a representatividade da ADUFU diante da categoria docente.

[...] quando ela está dirigida por grupos que no plano local reproduzem o que é a orientação do ANDES, ela se distancia do conjunto da categoria. Ela talvez represente pequenos segmentos da categoria docente, mas não o conjunto e é preciso entender isso. O conjunto de nenhuma categoria necessariamente segue a concepção de segmentos minoritários dentro dele. O sindicato não é um partido político, pode e deve se articular com objetivos que circunstancialmente ou estruturalmente sejam de partidos políticos também, mas se houver um aparelhamento partidário junto a um instrumento de lutas que é do conjunto da categoria vão estabelecer fissuras entre a categoria e o sindicato [...] (DMNF1).

As professoras DFF6 e DFF3 rememoraram, a partir de suas falas, sobre como se deu o processo de suas respectivas filiações. As duas destacam sobre a relevância do sindicato como espaço propício para reflexão e luta coletiva:

Eu me filiei a ADUFU porque logo que cheguei recebi a informação, agora nem me lembro de que forma, mas eu recebi a informação de que existia. E eu até achava que chamava associação dos docentes, hoje que eu sei que é uma seção sindical do sindicato nacional do ANDES e eu achei que era muito importante estar nesse lugar, exatamente por ser um lugar onde podemos fazer algumas reflexões e onde podemos ser ouvidos. É isso que me mantém lá até hoje. Graças a ADUFU eu aprendi de forma mais veemente os meus direitos, aprendi onde vou recorrer quando eu tenho um problema. Então estar na ADUFU para mim é parte da formação docente (DFF6).

Segundo Libâneo (1985), a formação de professores no Brasil carece de recursos conceituais essenciais. É fundamental que os cursos iniciais proporcionem uma compreensão da profissão como socialmente relevante e politicamente atuante, abordando as necessidades dos estudantes de camadas menos favorecidas. Isso envolve um processo contínuo de construção, socialização e avaliação dos saberes escolares, reconhecendo o conhecimento humano como um fenômeno social e historicamente construído.

Para Nóvoa (2008), a formação docente precisa dispor de espaços que viabilize aos(as) professores(as) momentos propícios para sua autorreflexão, concebendo a

possibilidade de, junto aos seus pares, refletir criticamente a respeito de suas práticas e experiências no âmbito coletivo.

A formação política pregressa acentuou o interesse de filiação das professoras DFF3 e DFF4 que começaram a participar da ADUFU-SS assim que começaram a trabalhar na UFU:

Então, eu me filiei porque já vinha de uma formação sindical [...] eu era do Sind-UTE [...] eu sempre participei do movimento estudantil [...] a minha formação religiosa inclusive foi na linha da teologia da libertação, fui liderança de grupo de jovens, liderança de organizar movimento e numa perspectiva política, a religião na perspectiva da política libertadora [...] eu conheci Paulo Freire na igreja, não foi na escola ou na faculdade, eu conhecia Paulo Freire dos grupos de jovens [...] E aí, como professora na rede pública assim que eu me formei e me tornei professora, já me filiei ao sindicato, participei de greve estadual, fui para a pista de rodovia, parar a rodovia para fazer greve, cantar para os caminhoneiros não passarem em cima da gente [...]. Então, eu já tinha essa trajetória de luta, já era uma parte da minha história. Assim que eu consegui um contrato para ser professora substituta na UFU eu já fui ao sindicato, já entrei em greve e fui para o comando de greve, eu nunca deixei, nunca passou nem pela minha cabeça que eu deixaria e depois eu me tornei professora efetiva então eu continuei filiada e participei de várias gestões do sindicato, na direção, então sempre tive uma atuação sindical na minha história, nunca deixei (DFF3).

Eu entrei na UFU em 2014, eu trabalhava antes em uma universidade privada. Você imagina que fazer parte de um sindicato docente em uma universidade privada era muito mais difícil, mas na universidade privada eu já era sindicalizada. Então, o meu primeiro dia na UFU foi o dia de assinar o termo de posse, sair de lá e ir para o sindicato. Mas por que fazer minha filiação? Sabe, eu não fiz consulta com ninguém, será que eu devo? será que eu não devo? Porque para mim inclusive assim dentro da universidade pública eu teria acho que eu mais proteções e mais garantias do que eu já tinha antes em uma universidade privada e mesmo assim eu fazia parte, achava importante. Eu acho que essa é uma questão de formação, pois eu tive o privilégio de fazer uma graduação em que isso já vinha sendo desenvolvido em mim [...]. [...] é uma questão trabalhista maior, é uma questão de me enxergar como classe trabalhadora pertencente a aquele coletivo [...]. E se você pensar que eu já tinha 7 anos já, é muito diferente você pegar alguém que já vem desse contexto com alguém que de repente está entrando na universidade naquele momento, que não se envolveu com movimento estudantil [...]. Então fica muito distante, a pessoa acha que o que você está fazendo é um convite para algo aleatório e não é [...] mas acho que nós falhamos porque talvez a gente não tenha conseguido expressar isso (DFF4)

Partindo da premissa de que o sindicato representa uma instância capaz de estimular, favorecer e possibilitar a formação política dos(as) professores(as) por intermédio de ações propiciadas em seus espaços através da realização de reuniões, simpósios, assembleias, debates, dentre outros, instituímos a potência deste espaço na elaboração de ações com o propósito de atingir práticas críticas e reflexivas, capazes de

favorecer a dimensão político-pedagógica da docência e, como consequência, o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

Ademais, espera-se que estas ações, sistematicamente planejadas, estejam voltadas a aquisição de práticas pedagógicas que proporcione uma leitura de mundo e que favoreça uma visão crítica acerca de questões que envolvem a dinâmica social. Deste modo, pressupõe-se que ações empreendidas a partir da formação concebida nestes espaços venha a reverberar na ampliação do debate acadêmico e no aprimoramento da prática pedagógica dos(as) professores(as).

As professoras DFF6, DFF3 e DFF4 reconheceram por meio de suas declarações que ADUFU consegue cumprir adequadamente o seu papel de representação junto à categoria docente.

Considero que sim, porque ela faz uma gestão altamente transparente, independente das gestões e das diretorias executivas ou das direções colegiadas que tocam o sindicato, ela tem assento nos conselhos superiores, com algumas exceções, por exemplo o conselho de graduação não tem, mas no CONDIR tem, no CONSUR tem, então assim ela está por dentro. Ela faz as assembleias, ela traz as notícias, ela tem os informativos. A seção sindical, por ser uma seção sindical do ANDES ela tem essa fala em Brasília, então assim, nós temos a oportunidade de sermos ouvidos, informados e formados. Então, eu acredito que sim (DFF6).

[...] a possibilidade do sindicato, a representação que ele tem, a possibilidade de defender a categoria docente é muito grande, nós temos uma assessoria jurídica que ajuda docentes em vários aspectos. Por exemplo, assédio, que é uma coisa muito comum e que antes era silenciada. [...] nós montamos um escritório de advocacia que é muito potente e é muito solicitado, mas muito mesmo, porque é sinal que o trabalho docente também precisa de apoio, de proteção, muitas vezes de salvar vidas mesmo [...] e dos direitos, da luta pelos direitos. [...] E ainda tem um elemento a mais que a gente foi aprendendo que o sindicato tem sido a nossa condição de saúde também, que garante um convênio médico importante. Então o sindicato é um lugar que oferece a garantia dos seus direitos, de condição da sua saúde, espaço cultural, espaço de luta, de convivência, tem professores procurando a ADUFU agora como aposentados, na verdade professoras aposentadas que querem fazer trabalho social, que querem fazer parceria com a ADUFU (DFF3).

Muito, muito. Eu acho que me ajudou a ter a dimensão do que é a universidade pública [...] Então eu acho que o sindicato tem essa característica de nos mostrar os espaços e dizer assim, olha se você não for uma resistência hoje que você está na universidade pública, se você não for uma resistência, se você não se colocar no lugar, o seu colega que hoje está lá na universidade privada, ele vai sofrer as consequências, porque você que tem a estabilidade para fazer algo, para se manifestar. O seu colega que está lá na ponta, ele não consegue fazer isso, pois se fizer ele vai ser mandado embora. Então assim, esse tipo de leitura eu acho que é importante, isso realmente para mim fez total diferença (DFF4).

Frigotto (2018) declara que se todos os professores, do setor público ou privado, fossem sindicalizados e, juntos, buscassem uma agenda em comum, teriam mais poder de negociar, não só os seus direitos individuais, como também os da classe trabalhadora. O referido autor advoga que parte do descaso com a educação está relacionado ao enfraquecimento da categoria e do seu poder de organização. Para além disso, Vieira (2009, p. 35), salienta que [...] “os sindicatos e outras organizações com caráter associativista têm em comum a defesa dos interesses de seus associados, funcionando como rede de proteção nas situações conflituosas”.

Ao serem indagados se já tiveram vínculo com outros sindicatos, apenas o professor DMNF2 respondeu que não. Os demais explanaram sobre suas experiências na participação de outros sindicatos e destacaram as diferenças entre atuação destes com a ADUFU-SS.

O professor DMNF1 declara que já participou efetivamente da APEOESP e do SINPRO. Como relação a diferença perceptível destes sindicatos com a ADUFU-SS, o professor destaca a abrangência da ADUFU, além da disposição de mais elementos que viabilizam a percepção da realidade no âmbito nacional.

Eu já participei da APEOESP e do sindicato dos professores de escolas particulares de Jundiaí, o SINPRO. Destaco duas diferenças básicas, primeiro lugar a abrangência do sindicato, a APEOESP é um sindicato estadual e o SINPRO tem uma articulação estadual, mas ele tem junto uma atuação no plano municipal ou regional, ao passo que a ADUFU por ser um sindicato nacional tem uma atuação mais abrangente. A outra diferença que eu quero destacar é que o ANDES por ser representante de uma categoria espalhada em território nacional, ele tem mais elementos para perceber a realidade nacional, é um desdobramento da primeira diferença, ele oferece melhores possibilidades de você perceber a abrangência dos outros (DMNF1).

A experiência do professor DMNF5 com uma instância sindical se deu a partir de sua participação no sindicato dos engenheiros eletricitas no município de Ribeirão Preto. No entanto, DMNF5 destaca que nunca participou efetivamente das ações no sindicato, apenas contribuía mensalmente. O professor afirma que mesmo sem uma participação ativa conseguia perceber ações benéficas do sindicato, o que não ocorreu a partir do seu ingressou no setor público:

Quando eu trabalhei na indústria, eu morei no Estado de São Paulo, mais precisamente em Ribeirão Preto, aí eu participei de um sindicato que era o sindicato dos engenheiros eletricitas, tinha uma outra nomenclatura, mas não

lembro bem. Eu participei no sentido de contribuir, mas não tinha nenhum cargo dentro do sindicato, nada disso, apenas contribuía, era uma pessoa que estava ali apoiando o sindicato pelas lutas que eles tinham para mim, mas como não era um negócio no setor público, era mais uma questão do sindicato com a empresa, ele não tinha muita politicagem e aí o negócio era muito bom. Ou seja, ele realmente estava ali lutando contra a empresa para poder trazer os benefícios para nós, era mais um negócio de lutar pela minha carreira, pelo meu cargo, então eu sentia muita tranquilidade em participar e apoiar. Eu contribuía satisfeito porque eu sabia que aquilo ali estava sendo bom para mim, mas quando vim para o setor público eu já não tive muito essa mesma visão (DMNF5).

A professora DFF6 declarou que teve uma participação compulsória na APOESP, quando atuava como professora da educação básica. Neste período, ela relata que não teve uma participação ativa no sindicato. Ademais, como principal diferença da experiência entre sua experiência na APOESP e na ADUFU, DFF6 destaca a localização da ADUFU, que é mais acessível para ela, além dos recursos que o sindicato oferece, como apoio jurídico e plano de saúde.

Quando fui professora da educação básica na rede pública paulista automaticamente a gente tem a APOESP [...] mas assim, eu era apenas mais uma, mas nunca fui da gestão, nunca estive a frente da direção. O que diferencia da ADUFU? É porque é uma coisa mais localizada, por exemplo, lá na APOESP, o fato de eu ser professora já estava lá, mas eu não participava e não era tão próxima a mim. [...] hoje a sede da ADUFU está em Uberlândia e isso me facilitou muito, então assim a gente precisa de um apoio jurídico está lá, a gente precisa de um plano de saúde, inclusive eu uso o plano de saúde que a ADUFU tem convênio com a UNIMED, então assim, é tudo muito próximo, eu me sinto em casa, eu me sinto acolhida (DFF6).

Segundo a professora DFF3, sua experiência com outro sindicato foi muito curta e, portanto, sua memória está concentrada nas suas vivências na UFU. Quando ainda atuava como docente da educação básica, DFF3 conta que teve uma pequena experiência no Sind-UTE. No entanto, durante este tempo, não teve nenhuma participação significativa no sindicato, sua interação limitou-se a participação em congressos. Como principal diferença entre o Sind-UTE e a ADUFU, a professora destaca que na ADUFU-SS ela teve oportunidade de ocupar cargos de liderança.

No Sind-UTE, foi uma experiência mais curta [...]. Na UFU eu já estou há 27 anos. Então é muito tempo da UFU, a minha memória é toda assim da UFU, e no Sind-UTE, eu não fui da direção sindical, eu fui da base, então a minha experiência foi de participar como base e depois de participar nos congressos [...] do que eu me lembro, eu acho que o Sind-UTE, é um sindicato que tem um número de professores muito maior, é um sindicato que tem uma base muito grande, tanto que é um sindicato estadual. [...] E já na ADUFU, eu tive

a oportunidade de ser liderança, ser diretora em três gestões [...]. Uma coisa diferente assim que eu tive na ADUFU, foi a possibilidade de ser diretora da área cultural, então eu me envolvi mais com essas questões, eu fui aprendendo como que a cultura e a arte é uma atividade política muito potente [...]. Então é uma coisa bem legal também, como para favorecer a liderança sindical e a sala de aula como professora também, então eu acho isso muito legal, eu gosto muito (DFF3).

Em face de sua responsabilidade social e seu papel combativo a todo tipo de opressão, Oliveira (2019), postula que o sindicalismo revolucionário tem como uma de suas pautas a eliminação de elementos que venham a dificultar ou a não permitir o acesso de mulheres aos cargos mais elevados, por intermédio da superação da opressão através das relações de gênero, dando as mulheres a oportunidade de disputar e ocupar cargos com posição de prestígio e poder.

A professora DFF4 enfatiza que a ADUFU é uma instituição mais dialógica, e isso é uma das principais diferenças entre ela e os outros sindicatos. Entretanto, a professora pondera que não sabe mensurar até em que ponto isto pode ser um aspecto positivo.

Se eu for fazer uma comparação, eu acho que a ADUFU é mais dialógica, porque parece que você faz as discussões com um público extremamente qualificado, o que é muito rico. A gente consegue fazer com que as discussões ganhem profundidade [...]. O que eu acho que não é tão positivo? Às vezes a gente fica muito tempo aprofundando a discussão e demora para fazer as reivindicações e a luta que precisa ser feita. Por exemplo, no sindicato dos jornalistas é algo mais imediato porque tem essa diferença: olha, eu preciso trabalhar, se você não deixar eu publicar a minha reportagem, se houver algum cerceamento da liberdade de expressão eu não trabalho. Então é uma outra lógica (DFF4).

De acordo com Enguita (1993, p. 234-235) a formação política dos trabalhadores e sua organização enquanto categoria tem a necessidade de:

[...]atentar-se às redes de articulações que se estabelecem na prática cotidiana e questionar sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país quando as articulações ocorrem. Redes essas primordiais para compreender os fatores que geram as aprendizagens e os valores da cultura política que vão sendo construídos no processo interativo.

A formação política dos trabalhadores e sua organização como categoria requer uma abordagem cuidadosa e reflexiva. É fundamental prestar atenção às redes de articulações que se estabelecem no cotidiano, considerando o contexto político, econômico e sociocultural do país. Essas redes são essenciais para entender como as

aprendizagens e valores da cultura política são constituídos. Ademais, é importante analisar como as relações e interações diárias influenciam na formação política dos trabalhadores e sua percepção da realidade. Ao questionar a conjuntura atual, é possível identificar fatores que moldam a cultura política e os valores da categoria. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e políticas, potencializando a capacidade de mobilização e transformação social dos trabalhadores.

Os professores DMNF5 e DMNF2 comentaram sobre quais condutas deveriam ser adotadas para contribuir com uma maior participação dos(as) docentes nas ações viabilizadas na ADUFU-SS.

Eu acredito que um contato pessoal eu diria, passar por exemplo de sala em sala. Eu sei que é difícil, mas eu acredito que seria efetivo uma reunião presencial, um convite para uma reunião presencial para que a gente pudesse ir lá, conversar, para que eles pudessem apresentar os trabalhos. Acredito que apenas essas mensagens automáticas, essas propagandinhas, não pegam ninguém, não engaja (DMNF2).

Na minha opinião a ADUFU deveria ter mais ações, não ficar só naquelas ações que o sindicato dos servidores públicos costuma ficar, não estou falando que é todos, são ações assim muito pontuais, de aumento de salário, de plano de carreira, e só. Eu acho que deveria ser um negócio mais abrangente. Assim como eu já vi, acho que é o SintetUFU, está indo por um caminho assim, aparentemente, isso para mim vai mudar a cabeça de muita gente. E outro aspecto é ser menos politizado, buscar pautas que vão de encontro ao que o servidor público precisa, independente de quem está na gestão (DMNF5).

Diante da declaração dos(as) professores(as), percebe-se que é necessário rever a efetividade nos mecanismos de comunicação utilizadas pelo sindicato, diversificando os instrumentos com o intuito de expandir a divulgação do trabalho realizado. O contato pessoal em detrimento do contato via internet pode possibilitar uma ampliação da possibilidade de escuta com os trabalhadores e como consequência uma maior aproximação com o movimento sindical.

5.3 Formação política dos(as) docentes universitários(as) da UFU: uma análise sobre a atuação da ADUFU-SS

O processo de formação docente integra um componente político, uma vez que favorece a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção na sociedade

capaz de promover a transformação social a partir da ampliação de uma prática pedagógica que privilegie uma educação crítica.

A docência é definida por Rios (2001, p. 93) como “[...] um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade”. Para defender esta perspectiva, a referida autora destaca quatro dimensões de atuação docente.

A primeira, refere-se à dimensão técnica, que é usada para descrever habilidades e competências vinculadas a realização de determinada ação docente. Entretanto, a autora esclarece que esta dimensão precisa estar conectada à outras, a fim de não correr o risco de permitir o empobrecimento de seu sentido e torná-la tecnicista. Na segunda encontra-se a dimensão estética a qual Rios (2001, p. 97) defende a que a beleza e a sensibilidade são partes integradas ao ser e ao fazer docente. A dimensão ética e a dimensão política são elementos integrados ao qual o(a) docente o responsável na orientação das posturas a serem adotadas, sempre em alusão ao respeito, a solidariedade e ao estímulo da participação dos sujeitos nos contextos, interferindo e construindo relações coletivas nestes espaços.

Um bom profissional é aquele que não apenas adquiriu conhecimentos provenientes da academia, mas é capaz de colocar em prática estes conhecimentos, exercendo de forma humanizada o ensino dos conteúdos e metodologias que aprendeu. Ademais, este profissional carrega em seu amago, experiências e aprendizados que o tornam politicamente humano, no sentido de perceber a si mesmo e ao outros enquanto sujeitos ativos e transformadores.

A respeito do engajamento político dos(as) docentes universitários(as) na UFU, o professor DMNF1 advoga que todos os(as) professores(as) são engajados, mesmo os que declaram que não se importam com temas e questões que envolvem política.

Se tem política dentro da instituição todo mundo de alguma forma está engajado, mesmo aquele professor que se proclama apolítico, que não quer saber de se envolver com nada disso, quando ele pleiteia um laboratório mais bem equipado ele está pautando um tema político. Quando ele se vê empurrado a buscar formas complementares de renda mensal é em decorrência de escolhas políticas. Então, todo mundo de alguma forma, participa de política mesmo não se intitulando. Com relação ao distanciamento do sindicato que é real e que afeta cerca de 60% de quem está na ativa é também uma escolha política. Agora, o engajamento político no sentido eleitoral, partidário eleitoral, isso tem que ter uma pesquisa, eu não tenho uma pesquisa junto a categoria docente (DMNF1).

No que tange a DMNF1, a política está presente em todas as instituições e tem o poder de influenciar decisões e ações, mesmo que alguns professores se considerem apolíticos. O professor considera que ao pleitear um laboratório mais bem equipado esse(a) professor(a) está, na verdade, abordando uma questão política, pois está exigindo recursos e melhor estrutura física. Da mesma forma, quando busca formas complementares de renda devido à insuficiência salarial, é uma consequência de escolhas políticas. Portanto, para DMNF1 todos estão engajados na política, mesmo que não reconheçam. O distanciamento do sindicato, que afeta cerca de 60% dos(as) professores(as) em atividade, também é uma escolha política, pois reflete prioridades e valores institucionais. Sendo assim, é fundamental reconhecer que a política permeia todas as esferas da vida institucional e social.

Nesse contexto, é importante destacar sobre a importância do papel os professores na dinâmica política da instituição. A participação ativa é essencial para promover as transformações necessárias e defender direitos. A política não se restringe à questões partidárias ou ideológicas, mas também fazem parte de decisões cotidianas que impactam a vida de toda sociedade.

O processo de formação docente tem na política um elemento intrínseco, ao qual reconhece a educação como instrumento de intervenção social que se faz por intermédio de uma prática educativa problematizadora, crítica, reflexiva e consciente, capaz de propiciar aos sujeitos as condições de atuação e transformação na sociedade.

Ainda a respeito da percepção do nível de engajamento político dos(as) docentes da UFU, o professor DMNF2 afirma que os(as) professores(as) com os quais convivem são engajados, mas não para as questões que realmente são importantes no seu ponto de vista.

Eu até acho que eles são engajados, mas são engajados para o lado errado na minha opinião. Eu acho que eles são engajados sim, mas não é no viés que eu acredito ser o correto. Na minha área todos os professores são de direita e todos engajados no mundinho de Fake News do WhatsApp deles, eles parecem que não vivem no mundo real, nisso daí ele são bem engajados (DMNF2).

A perspectiva apontada por DMNF2, destaca uma questão importante referente ao engajamento político, que pode variar em nível de direção e intensidade. Embora os

professores mencionados por DMNF2 estejam engajados politicamente, sua orientação política difere daquela que ele considera como correta. Esta consideração sugere que existe uma polarização ideológica latente dentro do contexto da instituição. Neste sentido, é fundamental promover e ampliar um diálogo crítico e reflexivo dentro da instituição, a fim de superar essa polarização e promover uma cultura de respeito, tolerância e pensamento crítico na universidade.

Em concordância com a afirmação disposta acima, o professor DMNF5 também considera que não consegue observar engajamento político por parte dos(as) docentes com quem convive na UFU.

[...] o nicho que eu conheço, que é um bicho muito pequeno, eu não vejo muito engajamento político. Essa é a minha visão, pode ser que a UFU como um todo seja diferente, mas eu tenho ali um grupo de pessoas das quais eu estou mais próximo, que não é muito ligado nestas questões, não tem muito esse vínculo. E talvez esse seja um erro? Talvez isso seja um acerto? Eu não sei medir, mas eu sei que existe essa discrepância sim de uma turma que está deslocada deste aspecto, estão mais focados em outros pontos que talvez sejam os pontos até mais importantes para a classe docente (DMNF5).

Consoante DFF6, o engajamento dos(as) docentes universitários(as) da UFU é pequeno. A professora expressa que, de modo geral, existe um desinteresse e distanciamento dos(as) professores(as) da universidade em relação as atividades sindicais, até mesmo mediante a correlação deste com eventuais questões partidárias. Contudo, é no momento de deflagração de greves que os(as) professores(as) se fazem presente nas assembleias.

Interesse político, engajamento político é pequeno. Se a gente pegar dados, nós temos muito menos filiados do que professores que são docentes da UFU. Eu acho que o engajamento é muito pequeno, há um desinteresse porque infelizmente tem associações com questões partidárias [...]. [...] de maneira geral o engajamento é muito ruim. Quando é que luta? Quando as assembleias ficam lotas? Quando aparece a palavra greve! Quando aparece a palavra greve na pauta. Discussões dos pontos da greve, discussão de indicativo de greve, deflagração da greve. Nesses momentos as assembleias lotam, aí as pessoas falam coisas absurdas, assim as vezes totalmente sem nexos, porque elas não participam dessa construção. [...] e talvez nós mesmos, sindicalistas temos culpa porque a gente também tem essa dificuldade de fazer uma formação sindical, eu reconheço. Porque quando você está no movimento docente, nas diretorias, seja no executivo ou na direção colegiada a gente não tem abatimento de carga horária, a gente não ganha um centavo, a gente vai quase que por amor. Então assim, é um trabalho bastante árduo e o engajamento não é do jeito que a gente precisa não, ou como a gente gostaria (DFF6).

A formação política e o estímulo ao senso de coletividade desenvolvem a ampliação no nível de percepção dos(as) professores(as) a respeito das contradições sociais que se revelam no contexto educativo. Ao despertarem sua consciência acerca dos problemas que envolvem a sociedade com vistas na sua superação, os(as) docentes reforçam seu compromisso pedagógico, que não se restringe a aplicação de conteúdos, mas na formação política dos estudantes.

Em conformidade com a declaração da professora DFF6 a respeito do engajamento político dos(as) docentes da UFU, a professora DFF3 acrescenta que os(as) professores(as) tendem a terceirizar os enfrentamentos e atuações políticas. Ademais, adverte sobre o impacto do produtivismo acadêmico neste aspecto, visto que o produtivismo é muito cobrado no contexto universitário, o qual obriga os profissionais da educação superior a se manterem isolados e focados nas suas respectivas pesquisas, enquanto o movimento sindical trabalha em uma lógica completamente antagônica a isto.

Se a gente falar como um todo é um nível baixo, infelizmente. E isso não é nenhum perfil só UFU, mas é um perfil muito do cidadão brasileiro mesmo. A atuação política, muitos são assim, de eu te seguir e você delega para o outro fazer sozinho, você no máximo é filiado. [...] A gente tem que fazer um movimento forte para chamar os professores e hoje tem uma coisa que é chamada de produtivismo, que faz com que os professores se fechem muito em suas pesquisas individuais e o sindicato é o oposto disso, é coletivo. As pesquisas são muito individuais, cada um no seu escritório, na sua sala, agora nos seus quartos, nas suas salas de casa mesmo, estão abandonando até as nossas salas lá na universidade, que a gente tem um outro modelo agora de trabalhar online. [...] Então a gente tem um trabalho dobrado para tentar falar com os professores, convencer, conscientizar e mostrar a importância dessa participação sindical, mas não é uma atuação forte não. A própria faculdade de educação, que já foi exemplo, de ser muito atuante, hoje é muito fraca, infelizmente (DFF3).

No que diz respeito a formação docente, Sarti (2012), advoga que o(a) professor(a) tem ocupado um lugar de “morto”, pois mesmo diante de um crescente processo de intensificação e precarização do trabalho, o(a) docente tem se mostrado “morto” na esfera política. Como uma das poucas instâncias que ainda consideram a voz do(a) professor(a), o sindicato é espaço potente para que os(as) docentes, junto a seus pares, possam somar forças a fim de problematizar, discorrer e transformar projetos que dizem respeito às políticas educacionais.

Em seu depoimento, a professora DFF4 afirma que existe uma estigmatização acerca do perfil dos(as) professores(as) que atuam no sindicato. De acordo com DFF4, os

professores(as) mais conservadores acreditam que a ADUFU tem um viés de esquerda e, diante disso, apresentam certa resistência a participar das ações promovidas no sindicato.

[...] a UFU é uma instituição conservadora, vários colegas viam o sindicato como, olha, eu tenho que obter alguma coisa em troca [...]. Só que esse algo que retorna não é tangível [...]. Essa perspectiva do retorno na universidade, na UFU especificamente, é muito forte, muito, muito forte. A gente ainda tem uma tradição que eu vejo muito de que os colegas que estão no sindicato são de esquerda, majoritariamente são colegas de esquerda, mas a gente também já conviveu com colegas de direita e era importante que eles estivessem lá. Então assim, ainda tem um estereótipo muito ruim, mas um distanciamento muito grande. O sindicato na UFU é procurado quando o professor precisa fazer enfrentamentos, mas ele não quer colocar o nome dele embaixo, aí ele diz que o sindicato tem que ir para ele, aí vai (DFF4).

A Universidade Federal de Uberlândia é percebida por DFF4 como uma instituição conservadora, a qual muitos colegas veem o sindicato apenas como um meio para obter benefícios tangíveis. No entanto, DFF4 considera essa visão como limitada, e declara que o sindicato oferece apoio e representação, especialmente em momentos de conflito, dificuldades e enfrentamentos. Para DFF4, muitos(as) professores(as) não querem se associar publicamente ao sindicato devido a questões ideológicas e partidárias. Diante disso, é importante fortalecer os mecanismos de comunicação entre o sindicato e os(as) professores(as), a fim de superar estereótipos negativos a respeito da atuação do sindicato, fortalecer sua representatividade e construir uma cultura de confiança e engajamento, mesmo entre docentes com diferentes perspectivas políticas.

Durante sua fala, a professora DFF4 faz uma observação pertinente referente à sua formação política e análise acerca da importância que atribui ao sindicato. De acordo com DFF4, sua formação política e vivências pregressas em outra instituição, ainda na condição de estudante, permitiu que ela adquirisse a dimensão da importância do movimento sindical para a classe docente.

Veja, a gente tem essa importância do sindicato em uma situação de normalidade, entre aspas né, vamos colocar isso [...] e em um contexto de anormalidade política ele ganha uma outra projeção. [...] mas eu já tenho também essa formação, eu venho já de uma universidade que tinha esse incentivo, mobilizava inclusive os alunos para isso, então você acaba carregando isso. Infelizmente não vejo isso na UFU, isso é muito mais distante, essa perspectiva política do sindicato, da importância política, da representatividade, inclusive na perspectiva dos direitos e deveres mesmo, parece que isso fica tudo muito individualizado, cada um por si e Deus para todos, de uma maneira muito ruim (DFF4).

Para DFF4, o papel do sindicato é crucial em contextos de normalidade, e ainda mais importante em situações de anormalidade política, quando os direitos, a autonomia e os interesses dos(as) professores(as) estão sendo cada vez mais ameaçados. No entanto, na percepção de DFF4, falta uma cultura de mobilização e conscientização política entre os(as) docentes da UFU. DFF4 destaca que teve a oportunidade de ser formada em uma universidade que valorizava a participação política e sindical, e isso lhe permitiu desenvolver uma consciência mais crítica e engajada, diferente da maioria de seus colegas da UFU. Essa falta de conscientização política e sindical é prejudicial para a comunidade acadêmica e para a sociedade como um todo. Frente ao exposto, com o intuito de construir uma universidade mais justa, inclusiva e comprometida com a sociedade, é fundamental promover dentro das instituições de educação um movimento de educação política, capaz de contribuir para uma participação mais ativa dos(as) professores(as) nos movimentos sindicais.

Coadunando com esta apreensão, a professora DFF3 cita memórias sobre sua formação política, que também se deu anteriormente à sua entrada na universidade e no sindicato, evidenciando que sempre esteve consciente da importância do coletivo e do envolvimento com as lutas:

Eu [...] fiz meu memorial agora a pouco e fico lembrando a minha história, a minha história de participação de greve é como estudante e a gente fazia a greve juntos assim, os técnicos, os estudantes. E eu conto inclusive que a gente fez uma greve longa, eu fazia pedagogia e aí nós fizemos a decisão final de uma greve coletivamente, em uma assembleia, foi lá na educação física, juntou estudantes, docentes e técnicos e a gente ia votar se nós perderíamos o semestre ou não, se a gente reporia, se iríamos fazer uma reposição e o meu curso era o único curso que era anual, perder um semestre iríamos perder um ano. E eu como sempre do movimento eu fui e votei contra. Ou seja, favorável a perda do semestre, por uma questão política, pela qualidade, mas a coordenadora do curso de pedagogia me pegou pelo braço e falou: “você é burra, você vai se prejudicar? Eu falei: sou burra e vou me prejudicar, mas o coletivo é maior”. Ela foi uma pessoa querida depois, mas ela foi violenta comigo, ela me puxou pelo braço, me chamou de burra na frente de todo mundo, mas eu não cedi porque sempre me envolvi com as lutas e achava que o coletivo deve preponderar sobre os interesses do particular, sempre tive essa história, sempre me envolvi com o coletivo (DFF3).

De acordo com Dubar (2005), os(as) professores(as) atuantes nos movimentos sociais podem ser concebidos como conselheiros ou ameaça, dependendo do papel que venham a exercer no sindicato. Esta definição é resultado da trajetória de envolvimento

no movimento, da posição ocupada dentro do espaço sindical e das relações estabelecidas a partir dos atos de atribuição, (referente à definição de uma identidade para o outro) assim como dos atos de pertencimento (relativo à constituição da identidade para si mesmo).

Ao ser indagado sobre a importância da ADUFU-SS para o movimento docente, o professor DMNF1 reforça sua percepção acerca do alinhamento da ADUFU-SS com o aparelhamento da ANDES. Para DMNF1, independente da atuação da ADUFU-SS em um contexto local, esta instância tem perdido sua credibilidade frente aos(as) professores(as) da universidade, o que pode ser constatado mediante sua decrescente taxa de filiação.

Hoje muito pouco porque a ADUFU [...] volta a ter um alinhamento com o aparelhamento do ANDES. Então, embora neste momento a ADUFU esteja no plano local, capitalizando, coordenando, orientando, dirigindo uma greve legítima, mas com muita pouca possibilidade de êxito [...] a ADUFU vai perdendo a legitimidade dentro de sua base, eu dou dados para você aqui. Nesta última gestão da qual participei [...] neste período a ADUFU conheceu uma curva decrescente de taxa de sindicalização, dou dados para você [...] entre os docentes com mais de 20 anos de casa a taxa de sindicalização é da ordem de 90%, entre os docentes com até 5 anos de casa a taxa de sindicalização é de 25%. Então a curva de sindicalização tem esse comportamento. Ou seja, a categoria docente tende, principalmente as gerações mais novas, a não se filiar a entidade. Por quê? Porque não se veem representados. Dou um outro dado para você, nos anos 90 a taxa de sindicalização era de 90% entre os professores da ativa e hoje está taxa de sindicalização está em torno de 40%. Isso é uma demonstração inequívoca de perda de legitimidade do sindicato junto a sua categoria e por duas razões básicas, as novas gerações de docentes não têm os mesmos parâmetros previdenciários que as anteriores. Por que elas vão levar adiante lutas por direitos que não dizem respeito a elas? E o prestígio do sindicato não se legítima porque não há ganhos materiais, não há ganho de condições de trabalho, não há ganhos na carreira por meio de lutas capitaneadas por esse sindicato (DMNF1).

Em face ao exposto, Alves (2000, p. 65) discorre sobre a fragmentação sindical, que segundo o autor é decorrente da reestruturação produtiva que resulta na incorporação de posturas “participativas e neocorporativas, de acomodação dentro da lógica do capital, ao passo que isto se aprofunda com “uma crise dos intelectuais orgânicos da classe, sindicatos e partidos socialistas, capazes de desenvolver a consciência necessária de classe” (Alves, 2000, p. 65).

Apesar de expressar que pessoalmente atribui importância ao sindicato, o professor DMNF2 assevera: “Meus colegas não comentam sobre a atuação da ADUFU e eu não conheço ninguém da minha área que é sindicalizado” (DMNF2).

Em consonância com DMNF5, o fato de a ADUFU-SS não atrair muitos(as) filiados(as) provoca nele uma sensação de receio e de que o sindicato não tem coerência em suas ações.

Olha, eu não sei quantas pessoas são filiadas, não tenho esses números porque isso para mim faria bastante diferença. O que eu percebi, eu já fui coordenador de curso, então eu estive dentro dos conselhos da UFU. O que eu percebi é que tinha muitos conselheiros que não eram participantes, isso para mim demonstra que a ADUFU não tinha muita coerência e adesão entre os membros, porque quem está ali ajudando a decidir, a determinar as coisas não é filiado, isso me deixava um pouco receoso, mas no meu entendimento é quem deveria ser, a maioria ali deveria estar, porque aí sim isso demonstraria uma união. Então assim, eu acho que não é uma maioria e não tem uma grande expressividade como poderia ser e eu acho que deveria ser (DMNF5).

A falta de informações sobre o número de filiados(as) a ADUFU expressa DMNF5 é significativa, uma vez que isso indicaria o grau de engajamento e representatividade entre o sindicato e os(as) professores(as) da UFU. A experiência de DMNF5 como coordenador de curso e membro dos conselhos da universidade revelou uma desconexão entre os conselheiros e a ADUFU. A presença de conselheiros não filiados(as) ao sindicato é preocupante, pois quem toma decisões importantes não está necessariamente comprometido com os objetivos e valores do sindicato. A realidade retratada por DMNF5, indica que a ADUFU não possui uma base sólida entre os(as) professores(as), o que limita sua capacidade de representar efetivamente os interesses da categoria. É fundamental aumentar a adesão e participação ativa dos(as) professores(as) no sindicato para fortalecer suas ações e influência.

De acordo com Stubrin (2014, p. 60), existem inúmeros fatores que tem contribuído no enfraquecimento do poder das instâncias sindicais, dentre estas:

[...] a crescente perda de legitimidade das camadas dirigentes, como consequência da burocratização das estruturas sindicais e, em muitas oportunidades, provocada pelo estabelecimento de acordos e alianças com os governos, torna-se cada vez mais notória.[...] Resulta também, imprescindível advertir, os complexos vínculos que os diversos movimentos sociais estabelecem com os partidos políticos (sejam aqueles com objetivos afins ou aqueles com os quais, ainda que defendendo posições políticas adversas, estabelecem alianças circunstanciais), como vias de acesso ao Estado.

Destarte a isto, a professora DFF6 afirma que a atuação da ADUFU-SS é fundamental no movimento docente, uma vez que o isolamento provoca um sentimento

de conformação, que retira dos sujeitos a capacidade de indagar e lutar. Ademais, a professora destaca que o sindicato representa para ela um espaço de formação continuada.

Fundamental. É fundamental porque o movimento docente é um movimento muito solitário, a gente fica, assim como qualquer profissão, quanto mais isolados ficarmos menos questionamos, mais reclamações, mas a gente fica reclamando com o colega do lado, olha, você viu o que aconteceu? Mas quando a gente tem um sindicato presente, e eu acredito que a ADUFU seja, então a gente consegue se informar. Se tem uma coisa que eu desacredito, para não dizer assim que eu duvido, eu vou na ADUFU e esclareço, isso precede? Isso faz sentido? Então assim, a minha formação ela é minha formação continuada como docente e se dá entre o ensino superior, e em especial, ela se dá de forma muito orgânica com a formação do movimento docente na ADUFU (DFF6).

As pesquisas de Melo e Campos (2019) e Almeida (2012), indicam que existe poucas iniciativas institucionais de apoio ao desenvolvimento profissional dos(as) docentes universitários(as), resultando no que Isaia (2003) intitula como “solidão pedagógica”. Esse sentimento, decorre do desamparo dos(as) professores(as) mediante as inúmeras exigências da prática pedagógica na educação superior, que demanda a apreensão de saberes específicos para o seu exercício.

Em concordância com o exposto acima, a professora DFF3 revela o potencial do espaço da ADUFU-SS para os(as) docentes da universidade, pois pode ser considerado um espaço político e pedagógico, de acordo com a professora:

A ADUFU tem um papel muito importante no sentido de ser espaço, espaço mesmo, inclusive a gente tem falado da importância de a ADUFU ser uma ADUFU de portas abertas, porque é um espaço político de encontro, de projetos e de possibilidades, inclusive de realizações e os docentes poderiam e podem usufruir. A ADUFU é o nosso espaço de cunho político, mas também pedagógico, de encontros pedagógicos. [...] a ADUFU é uma casa, que foi uma casa que a gente pode usar do espaço e fazer um espaço democrático e atuante para nós. E uma coisa muito legal também na ADUFU é que a gente misturou a potência da educação e da arte (DFF3).

Ao discorrer sobre o potencial da ADUFU-SS enquanto espaço político e formativo, a professora DFF3 rememora a construção da nova sede da seção sindical e narra a respeito da idealização de cada espaço:

[...] eu estava na gestão da construção da nova sede. Então a gente fez reunião com arquiteto e pensamos sobre quais espaços a ADUFU deveria ter como sindicato. [...] Então nós decidimos que deveria ter um espaço especial, uma sala que fosse própria para docentes [...] uma sala especial [...] de acolhida, para reunir com alguém, reunir com seu grupo, enfim. E outro espaço que a ADUFU precisaria ter, era o espaço da criança, que nós também construímos

porque nós sabemos que muitas de nós somos mulheres e mães [...] aí com o arquiteto a gente fez reunião com as crianças [...] as crianças desenharam, falaram sobre o que elas queriam [...]. Depois nós organizamos o material pedagógico, os livros [...]. Então ali era um espaço que a gente podia dar também um conteúdo político e crítico para formar as crianças, então a gente fez um acervo muito bacana de uma biblioteca, mas aí na pandemia veio uma gestão de homens e eles doaram tudo da biblioteca. A biblioteca da ADUFU das crianças está vazia, eu ainda vou mexer de novo porque não vou desistir, mas a gestão anterior doou tudo, doou os brinquedos, deixou o espaço vazio para minha dor. Eu chorei, mas já me retomei e disse que vou fazer de novo, não tem problema. Os homens não sentem o que a gente sente, eles não sabem do que a gente precisa, que para nós sermos liderança nós precisamos das condições, que a gente não vai sozinho, a gente vai, mas leva as crias, que é a condição para isso, e que se eu tiver que cuidar das crianças eu não vou para o sindicato e aí só vão os homens. Foi justamente na gestão de mulheres como presidente da ADUFU que a gente percebeu essas necessidades, aí a gente vai mexer e vamos colocar como uma questão de aprovação em assembleia para que um outro chegue e não jogue fora (DFF3).

Por intermédio da fala da professora DFF3 é importante salientar a respeito da condição histórica de inferioridade posta sobre as mulheres em detrimento aos homens, dificultando sua ocupação em cargos de liderança e espaços de poder. A desigualdade de gênero é tema de debate nos movimentos sindicais, o que contribui significativamente na mudança de percepção a respeito desta questão. Como esclarece Oliveira (2019, p. 61):

O sindicalismo revolucionário ao defender a criação de uma alternativa de sociedade, deve pautar, trazer ao debate e reivindicar a extinção de todas as formas de opressão, inclusive na relação de gênero. E no caso do sindicalismo docente, a criação de estratégias que eliminem elementos que dificultam a participação sindical efetiva das mulheres é uma questão de sobrevivência, visto que sua base é de maioria feita por elas. Desse modo, espaços de disputas ou outras formas de acesso das mulheres aos cargos mais elevados devem ser incentivados e formas diversas de exclusão, negadas.

Corroborando com esta assertiva, Antunes (2018), afirma que os sindicatos precisam articular temas da classe trabalhadora às questões de gênero, a fim de oferecer às mulheres trabalhadoras o direito decisão e de auto-organização para superar e reverter o quadro ao qual se mantiveram historicamente ocupando um papel de exclusão de atuação no espaço sindical.

Ainda sobre o potencial formativo da ADUFU-SS para o movimento docente, a professora DFF3 relembra sobre as iniciativas formativas conduzidas pela gestão da qual fez parte:

[...] No sindicato nós realizamos encontros de educação, inclusive nacionais, a gente fez um encontro que o ANDES organiza nacionalmente, mas aí a gente

fez um encontro aqui também em Uberlândia, foi muito legal, nos envolvemos os estudantes e a gente conseguiu fazer o terceiro Seminário Estado e Educação, organizado pela ADUFU conosco, mas na UFU, utilizando os espaços da UFU, com uma participação bem significativa, mais de trezentas pessoas [...]. Por participar da ADUFU, eu fui representante na comissão própria de avaliação, da CPA da UFU. Então eu representava o sindicato na CPA e foi justamente no nosso tempo que nós organizamos um encontro na UFU para falar da avaliação que a UFU praticava com os docentes, com os discentes [...] Então a gente fez encontros de grupos para discutir as temáticas que eram consideradas problemas, então a gente fez grupos o dia inteiro discutindo temas na reunião a partir dos dados que nós coletamos pela avaliação do CPA, foi muito legal, foram dois mandatos, quatro anos, e a gente pode contribuir significativamente, foi muito bom também, tudo isso por intermédio do sindicato (DFF3).

A professora DFF4 acentua sobre o prestígio da ADUFU-SS no contexto da ANDES-SN. Segundo a professora, os(as) professores(as) que não fazem parte do movimento sindical não conseguem ter a dimensão desta importância. DFF4 advoga que o sindicato precisa desenvolver uma forma de chamar a atenção dos(as) professores(as), principalmente dos que se encontram em início de carreira:

A ADUFU é uma das sessões sindicais mais antigas que tem dentro do ANDES como um todo, ela goza de muito prestígio. [...] Eu vejo essa importância porque em congressos nacionais a ADUFU é muito ouvida. [...] Então, isso é importante, mas eu vejo que nem sempre isso se reflete na própria universidade, porque vários colegas por exemplo que não fazem parte desse mundo, eles não fazem ideia disso. Então fica como um abismo, como se professores mais antigos fazem parte do sindicato, já os professores mais jovens não fazem parte do sindicato [...] acho que talvez o sindicato seja falhando em conseguir falar com essas pessoas [...] hoje você precisa cativar essa pessoa porque vou te falar uma coisa, quem que é esse professor mais jovem da UFU hoje? [...] é o professor que muitas vezes estudou na universidade pública a vida toda, saiu e fez mestrado, doutorado [...] e aí ele foi para a universidade pública, ele não participou de todas as discussões, de todos os movimentos grevistas que o professor dele fez, então ele não tem essa dimensão, é uma pessoa que não vem dessa trajetória. São pessoas que acabaram muitas vezes vendo o lado mais positivo da universidade, mas esse lado mais positivo do mundo universitário foi reflexo de um processo de luta e esse processo de luta nem sempre chegou para essa pessoa (DFF4).

A docência na educação superior é um trabalho complexo que exige uma problematização a respeito das possibilidades de formação, sobretudo se tratarmos de professores(as) em início de carreira. Nesta fase, é comum a prevalência de sentimentos como insegurança e solidão, ao qual o professor(as) sente-se desamparado em meio as exigências da prática pedagógica e de conhecimentos específicos para o exercício da docência no espaço de sala de aula. Neste cenário, espaços que fomentem a socialização são fundamentais e tendem a favorecer o desenvolvimento profissional destes

professores(as), através de uma formação coletiva, a qual o(a) docente tem a possibilidade de confrontar sua realidade junto a seus pares, ampliando sua capacidade de refletir e problematizar a respeito de suas crenças, valores, saberes e experiências através de um processo de troca.

Ainda no que se refere à baixa participação da nova geração de professores(as) nas atividades sindicais, a professora DFF4 demonstra preocupação e advoga que os(as) novos(as) professores(as) demonstram dificuldade de perceber a dimensão da importância da inserção no movimento sindical, para ela:

[...] estar com o sindicato e ter essa conexão, nos auxilia, nos dá uma outra visão, inclusive em estofo maior, para fazer alguns debates, enfrentamentos, ter acesso a informações que fora do sindicato dificilmente você teria, debates que dificilmente nós faríamos também [...]. [...] eu faço parte de uma geração mais nova de professores[...] se eu pudesse, eu tentaria ter uma aproximação desses professores mais jovens com relação ao sindicato porque o que eu tenho visto é um distanciamento, um esvaziamento, e eu acho que isso tem inclusive uma relação grande até com o adoecimento de muitos professores porque assim sozinhos, desvalorizados, sem representação e sendo praticamente atropelados, é muito difícil. Agora, quando você tem o sindicato, você tem uma base maior, então se eu pudesse, acho que seria interessante que todos tivessem uma oportunidade de participar, que tivessem a dimensão da importância porque oportunidade tem, mas muitas vezes eles não têm a dimensão da importância, isso não chegou para a pessoa dessa maneira (DFF4).

De acordo com o estudo de Gindin e Melo (2011, p. 279), dados atuais indicam uma baixa taxa de sindicalização de professores(as) no Brasil, esse fenômeno pode ser a consequência de uma "[...] reduzida crença e expectativa, por parte dos sindicalizados, em relação à atuação das direções sindicais”.

A despeito disto, a professora DFF4 pede para deixar registrado a sua fala acerca de seu desejo de que mais professores(as) em início de carreira comecem a participar do movimento sindical:

[...] eu gostaria muito de falar e de registrar isso, eu faço parte de um curso, que é o curso de jornalismo na FAGED em que durante um bom tempo nós tivemos em um curso de dez professores, apenas duas sindicalizadas, em um curso de jornalismo. Eu venho de uma formação que não se pensava, a vida, a dinâmica político social, as práticas fora do sindicato, e aí de repente eu fui para uma universidade em um curso que tinha características, e ainda tem, de direita muito forte e que não existia incentivo nenhum, aliás, existia um desincentivo, isso é muito difícil, muito complicado. Hoje, graças a Deus esse cenário começou a mudar, [...] porque como eu costumo dizer, você não tem que pensar igual, você não precisa fazer parte do sindicato se você só concorda com a gestão que lá está. Aliás, se você não concorda com a gestão que lá está, aí é que você tem que fazer parte mesmo, para você poder debater, para você

poder inclusive ter acesso a outras informações, colocar sua opinião, ajudar a construir, então eu acho que isso é bem rico (DFF4).

Sobre a existência de espaços de formação política na ADUFU-SS, o professor DMNF1 enfatiza que eles sempre existiram, independente das eventuais mudanças na gestão:

Bem, há espaço para isso. E aqui eu preciso reconhecer que esses espaços sempre existiram e continuam a existir, independentemente da orientação política da entidade. Agora, são espaços que vão enfatizar essa ou aquela perspectiva de acordo com a direção política, mas há. [...] Então a formação política no espaço da ADUFU sempre houve e continua a existir, mas o conteúdo dessa formação está muito ligado a orientação em que a entidade trabalha (DMNF1).

Assegurar a coletividade e a isonomia dos sujeitos durante o processo de discussões e tomadas de decisões nos espaços do sindicato são ações essenciais ao impulsionamento da participação sindical, pois é durante esse envolvimento que se “permite que decisões coletivas sejam mais facilmente aceitas pelos indivíduos e favoreçam a integração dos mesmos” (Dias, 2007, p. 04).

A professora DFF6 explica que existem variados grupos de trabalho na ADUFU-SS, com variadas temáticas para reflexões e discussões. Ademais, DFF6 afirma que acredita que o sindicato é uma instância que deve se responsabilizar pela formação dos professores(as), contudo nem sempre tem consciência deste papel. DFF6 também demonstra preocupação com o baixo número de professores(as) sindicalizados, pois, de acordo com ela, este espaço poderia oferecer desdobramentos significativos na prática docente.

Sim, há espaços. A ADUFU tem grupos de trabalho. [...] Então, por exemplo, tem um grupo de trabalho em política educacional GTPE, eu participo dele, então lá a gente está discutindo a resolução 2 de 2019, o parecer 4 de 2024, o novo ensino médio. A gente faz uma discussão dessas questões. Existe um grupo de trabalho em carreira docente [...] existe um grupo de trabalho em políticas agrárias e urbanas, existe grupo de trabalho em aposentadoria, existem, agora não vou saber numerar, mas inúmeros GTs, ah, existe o de comunicação e arte. Então, existem e são nessas instâncias que vão se dando as discussões e que vão sendo construídos os posicionamentos do que nós vamos levar para a assembleia. [...] Acredito que o sindicato é responsável pela formação de professores, mas que nem sempre o sindicato tem consciência disso [...] são poucos, um número pequeno de pessoas, de professores, que estão sindicalizados, e ser sindicalizados não garante que participe disso. Mas se a gente se dispuser a participar pelo menos uma vez por mês de uma reunião dessas, se a gente se dispuser a entrar em um desses grupos de trabalho, eu não

tenho dúvidas de que a formação docente vai sofrer desdobramentos porque a gente aprende lá sim (DFF6).

Ainda se faz presente uma crença profunda de que o domínio de saberes e técnicas inerentes à profissão são elementos suficientes para atuação do(a) professor(a) em sala de aula. Esta ideia parte do pressuposto de que para atuar como docente é necessário apenas ter o “domínio” do conteúdo a ser ensinado, a partir da ideia de que quem sabe também é capaz de ensinar (MELO, 2009).

De acordo com a análise da professora DFF3, a ADUFU-SS tem responsabilidade diante da formação docente dos(as) professores(as), mesmo que de forma indireta, uma vez que a instância é formada por professores(as). No entanto, a professora emite preocupação sobre este aspecto, já que o sindicato tem encontrado dificuldade de promover esta formação aos(as) professores(as) da UFU.

Olha eu acho que sempre tem, não que a ADUFU tenha uma responsabilidade direta, mas uma responsabilidade indireta e eu acho que há essa preocupação, até porque a sua base é de docência. Mas a condição de chegar nesse processo é muito difícil, não tem sido muito possível. [...] Então a gente acaba contribuindo um pouco, mas não tem tido muito projetos para fazer essa interação. A ADUFU tem focado mais na luta na política e na perspectiva de garantia dos direitos de docentes, não na formação junto aos docentes, que já são docentes e que contam aí com apoio da ADUFU para as suas necessidades, mas no campo da formação eu acho que a ADUFU não tem conseguido atuar muito não (DFF3).

Como preconiza Carvalho (2003), em face de seu potencial como dispositivo de luta e resistência diante de um projeto neoliberal em ascensão, o sindicato docente tem se apresentado e sido reconhecido como lugar de formação política, capaz de identificar a existência de amplo campo de pesquisa que considera a potencialidade do processo educativo presente no interior dos espaços sindicais e das práticas educativas neste contexto.

Diante de sua experiência na gestão do sindicato, a professora DFF4 compartilha em sua fala das angústias quanto à organização dos espaços de formação na ADUFU-SS. Segundo ela, apesar do esforço em promover ações formativas dentro do sindicato, o público presente era muito pequeno, o que inviabilizava a proposição de novas ações.

Tem, acho que os espaços são poucos [...] agora eu vou te falar do outro lado. Eu também tive vezes na gestão, por exemplo, que a gente se esforçava por fazer a formação sindical, trazer pessoas, enfim, e a gente tinha um público

muito pequeno. Então a gente entrava numa roda viva que era assim, proporcionamos, lutamos para ter a formação sindical, mas aí existe um investimento grande porque é viagem, pessoas que você traz, pessoas que você leva. [...] chega uma hora que você tem que colocar isso na balança. Então assim, eu estou fazendo tudo isso aqui para chegar para quem? Para eu ter, por exemplo, dois, três professores assistindo, deveria ter mais. Então em vários momentos a gente se perguntava, é na estratégia que a gente está errando? É a perspectiva da formação sindical ou é a formação docente como um todo? (DFF4).

Segundo a análise de DFF, a experiência de oferecer uma formação sindical e enfrentar a baixa adesão dos(as) professores(as) da UFU é uma questão desafiadora para o sindicato. A entrevistada relata que apesar dos esforços para trazer especialistas e investir recursos na formação dos(as) professores(as), o público-alvo não responde como esperado. Diante disso, se faz necessário questionar a respeito da estratégia de abordagem do sindicato e reavaliar questões como o conteúdo e o formato das formações; a comunicação e divulgação das atividades propostas; a relevância dos temas e as reais necessidades e interesses dos(as) docentes, dentre outros aspectos.

Além das dificuldades expostas, a professora DFF6 cita um outro agravante, que diz respeito à falta de conscientização por parte dos(as) docentes a respeito da importância do processo de formação permanente para atuação no contexto escolar. Para a professora, um dos maiores problemas da educação superior está relacionado à formação docente.

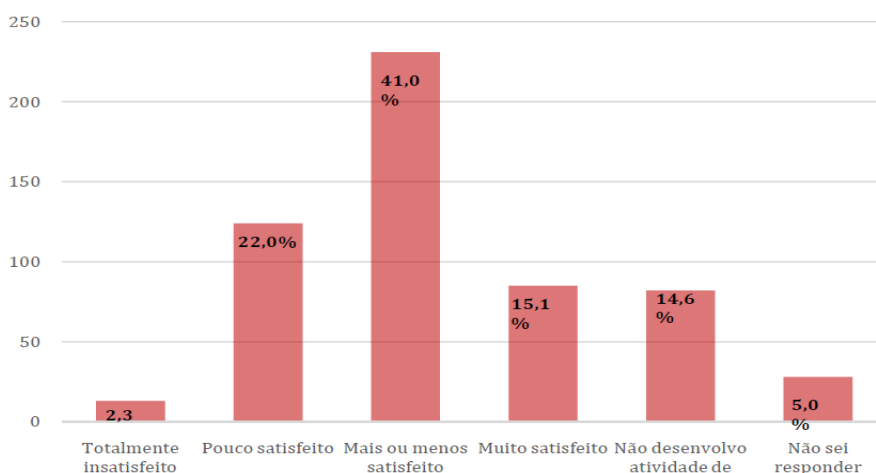
Essa questão de sermos solitários, de sermos individualizados, eu acho que esse é um problema da formação docente em todos os níveis, mas da superior mais. Uma coisa muito difícil da educação superior é que todo mundo se acha estrela [...]. Acho que existe uma desvalorização de quem faz outras atividades, por exemplo quem faz extensão é preterido em relação a quem vai na pós-graduação [...]. Outro problema é o desinteresse [...] a maioria dos nossos estudantes tem muita dificuldade, então isso gera um certo desinteresse. [...] nós temos um problema seríssimo de ansiedade, de depressão [...] o fato da gente ter que tomar muita decisão solitariamente a gente acaba se sentindo sem apoio, eu digo: agora o que a gente vai fazer com esse estudante? Não tem um acolhimento para todos eles [...] é quase que um trabalho de psicólogo, de terapeuta ocupacional[...]. Então eu acho que esse é um problema porque tem um excesso de tarefas burocráticas que não são do âmbito da docência, por exemplo: fazendo relatório, relatando processo [...] eu acho que tem uma sobrecarga de tarefa. Percebo que tem um tanto de coisa que fica a desejar, por exemplo da parte técnica. [...] Então eu acho que temos uma demanda de trabalho para além do que a docência do ensino superior então a gente acaba ficando pelo caminho fazendo parte técnica, poderia ser usado esse tempo para outras coisas (DFF6).

O desinteresse acerca de atividades que envolve a extensão pode ser demonstrado a partir dos dados obtidos na pesquisa desenvolvida por Trópia, Martuscelli e Krein

(2023), que indica que dentre os 583 docentes pesquisados, apenas 15,1% apresentaram satisfação com a extensão, conforme demonstra o gráfico 2:

Gráfico 2 – Nível de satisfação dos(as) docentes universitários(as) com a extensão.

22. Qual é o seu nível de satisfação com a extensão? (docentes e aposentados da UFU do ensino superior que finalizaram o questionário, 07 de novembro de 2022 a 23 de janeiro de 2023) (total=563)



Fonte: Trópia, Martuscelli e Krein (2023)

Ao se envolver com experiências formativas significativas, o(a) docente terá a oportunidade e a capacidade de perceber e identificar os fundamentos sociais capazes de interferir em sua prática na sala de aula de forma mais ampla. Ademais, permite ao(a) professor(a) perceber-se enquanto sujeito histórico-social no processo de ensino-aprendizagem, com capacidade de analisar, refletir, criticar e transformar um dado contexto escolar, na defesa de um projeto no qual ele acredite, vivenciando assim um “processo relativamente libertador quanto às imposições de hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática” (Barbier, 2007, p. 59).

Em concordância com a percepção da professora DFF6 acerca do problema da formação docente na educação superior, a professora DFF4 menciona que muitos(as) docentes acreditam que detém os conhecimentos inerentes de sua profissão e, portanto, estão aptos a lecionar. Contudo, a docência requer conhecimentos específicos para atuação em sala de aula, não sendo bastante o conhecimento limitado do campo de conhecimento destes(as) professores(as). Ademais, DFF4 declara que um professor que pensa assim dificilmente terá disposição em buscar uma formação no espaço do sindicato.

[...] muitos professores universitários, agora eu vou te falar do ponto de vista do jornalismo, mas sei que isso acontece em outras áreas também. Eu sou um bom profissional e me formei em jornalismo, eu sou uma ótima profissional de jornalismo e aí eu vou dar aula no ensino superior e eu acredito que eu vou ser uma ótima profissional no ensino superior, simplesmente porque eu sou uma excelente profissional no jornalismo. Parece que não cai a ficha de que, olha, isso aqui que você tem é ótimo, excelente, mas nada disso aqui garante que você vai ser um excelente professor e para isso aqui você precisa ter uma formação. [...] Não sei se as formações do sindicato conseguem dar conta disso porque quando a pessoa pensa dessa maneira, ela não busca por formação, ela não busca se sindicalizar, ela já vive em um outro ambiente. O nosso desafio é chegar nesse ambiente e conseguir trazer ela para isso aqui. Quando é que a gente consegue fazer isso do ponto de vista sindical? Quando você tem pautas que unem todo mundo. Então assim, olha, você vai ter 0% de aumento! Aí você tem pautas que unem todos, mas fora isso é muito difícil. (DFF4).

Cumprindo a determinação da legislação vigente, a maioria das universidades promovem a formação de seus(as) docentes universitários(as) em programas de pós-graduação *stricto sensu*, o que “contribui com a formação de pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto, é descompromissada quanto aos conhecimentos profissionais do campo da docência” (Melo, 2018, p. 24).

O sindicato de professores(as) tem se revelado como espaço propício a formação docente e a construção de propostas pedagógicas que visam contribuir na qualidade da educação, na formação e desenvolvimento profissional docente e na capacidade de construção de um projeto de sociedade mais justa e igualitária. Em vista disso, as instâncias sindicais precisam reconhecer o seu papel, valor e potencial enquanto instância formativa, a fim de empreender propostas de formação coletiva, crítica, humana e reflexiva aspirando a promoção de uma educação verdadeiramente transformadora.

5.4. Sindicato, socialização docente e desenvolvimento profissional

A formação e desenvolvimento profissional docente só será possível em ambientes que promovam socialização, a fim de possibilitar a partilha de experiências e a trocas de saberes entre os pares, espaços em que os(as) professores(as) se sintam respeitados em suas singularidades e considerados(as) sujeitos ativos, capazes de refletirem criticamente sobre as práticas.

A respeito da influência do sindicato no que se refere ao processo de socialização com seus pares, o professor DMNF2 admite que sim.

Sem dúvidas. Eu tenho colegas que gostam muito das minhas intervenções, mas tenho colegas que odeiam a minha intervenção. No segundo bloco há aqueles que levam para o plano pessoal. Mas eu tenho muita tranquilidade de que eu não fulanizo as divergências, eu pontuo as divergências no plano do debate político e ideológico e eu não tenho nenhum controle sobre como as pessoas vão reagir a isso. Então por respeito e admiração de um lado e pelo desrespeito e hostilidade do outro, a vida sindical sempre produziu efeito na minha vida profissional. Só que tem uma coisa, eu nunca dependi de nenhuma atividade política, portanto de nenhuma atividade sindical para complementar renda, para pagar as minhas contas, eu tenho uma autonomia diante disso. Então pouco me afeta os desafetos (DMNF2).

A professora DFF6 afirma que sempre teve um bom relacionamento com os colegas no sindicato, mesmo os que se encontravam na posição de oposição à gestão da qual estava fazendo parte. Para DFF6 pode existir uma divergência restrita ao campo das ideias, mas que o respeito prevalece e mesmo diante de situações conflitantes existe aprendizado.

Sem dúvidas, eu acho que a gente não passa ileso e não deixa nenhuma marca em ninguém. Então dentro do sindicato eu tenho uma relação muito boa, com os colegas que inclusive já foram de gestão junto comigo, com os colegas que já foram de oposição, a gente diverge, tem divergências de ideias, mas tem um respeito mútuo. Então não posso dizer que o sindicato me trouxe problemas, inimizades, existem opiniões, que as vezes confluem e as vezes divergem. E por outro lado, ela se somou, pois tudo a gente aprende. Então, mesmo que a gente diverge em algumas ideias, as vezes a gente é até convencido de que estava equivocado. Então eu acho que aprende em um diálogo muito importante, as vezes eu penso em alguma coisa e quando eu vou para a assembleia, ou vou participar de alguma atividade eu ouço outras opiniões, que nem sempre são afeitas as minhas e acabo mudando de ideia, porque eu acho que é uma formação muito permeável (DFF6).

Em virtude da sua atuação como liderança sindical, a professora DFF3 destaca duas perspectivas acerca deste aspecto. A professora afirma que como líder sindical sempre teve uma boa relação com os seus colegas. No entanto, diante de suas inúmeras atribuições e demandas dentro do sindicato, passou a ter uma relação mais limitada com os colegas que atuam na sua unidade acadêmica.

Eu tenho duas faces. No sindicato sempre foi muito boa a relação, é sempre a gente tentando fazer a escuta. Como liderança sindical, a gente tem sempre esse cuidado de fazer a escuta, de receber os professores, dessa coisa da porta aberta [...] Agora na minha unidade eu já não tenho essa relação porque eu saí de lá, o fato de você ter uma atuação maior no sindicato faz você ter uma atuação menor dentro da sua unidade, porque você não dá conta, você não consegue ser mil. Então lá na minha unidade, já não consegui fazer muita coisa e eu acabei não assumindo muitas coisas, algumas vezes até desistindo, porque

não dava conta mesmo. Então aí já não tem essa troca muito grande porque eu acabei escolhendo atuar mais no sindicato por falta de tempo (DFF3).

A professora DFF4 sustenta que o sindicato ensina muito sobre a relação e convivência com os colegas, pois ele oferece aos(as) professores(as) a possibilidade de debater e discutir sobre questões, muitas vezes conflitantes, sem que isso venha a repercutir na relação e convívio. De acordo com a professora isto é possível porque dentro do espaço sindical, existe a noção de que as discussões e debates são restritos ao campo político e das ideias e que o respeito mútuo deve sempre prevalecer.

Nesse ponto eu acho que o sindicato nos ensina muito viu. [...] a gente tem muitas vezes posicionamentos políticos muito antagônicos, [...] mas o sindicato nos ajuda a fazer essa discussão e a entender que isso é uma discussão no plano das ideias, no plano político, e que independentemente disso nós somos colegas de trabalho e nós vamos continuar nos vendo. Eu posso não concordar com a sua ideia, mas eu não te odeio por causa disso. Então nesse ponto eu acho que nos auxilia muito porque em várias discussões do sindicato, [...] existe a perspectiva de que o debate vai acontecer e que é convivência precisa continuar acontecendo. Diferente do que acontece, por exemplo, na universidade, que às vezes você vai para uma discussão no conselho, a discussão acontece, e muitas vezes você perde os vínculos também, porque não existe dimensão de que aquilo é um debate de ideias, não tem a prática daquilo, existe aquilo só no discurso, nesse ponto é o sindicato que te garante essa prática (DFF4).

Ao ser questionado se a atuação no movimento sindical contribuiu com seu desenvolvimento profissional docente, o professor DMNF1 comentou que sim, tanto no seu trabalho com sua linha de pesquisa, quanto com seus estudos na vida acadêmica:

[...] Sim, em duas dimensões, a minha linha de pesquisa, a primeira desde a graduação, foi trabalho e sindicalismo, então a inserção no mundo sindical sempre também foi uma espécie de imersão em um laboratório de observação, e para realização de pesquisa participante para mim era muito fácil de fazer, pela minha trajetória. E porque isso me permitiu entrar em contato mais de perto com o espaço ideológico e tem todo respeito aos meus estudos na vida acadêmica. Nos outros quinze anos de vida universitária eu foquei nas questões políticas, no Estado, no sistema político e isso me permitiu também ter um olhar mais atento a aquilo que no mundo sindical a gente se desperta muito (DMNF1).

A partir do envolvimento com experiências formativas, o(a) professor(a) terá a oportunidade de identificar determinantes sociais que podem vir a interferir na condução de sua prática pedagógica. Além disso, poderá dispor de elementos para perceber-se enquanto sujeito histórico no processo de ensino-aprendizagem com capacidade crítica

para analisar, criticar, intervir e atuar em projeto educativo ao qual acredite ser o melhor (Barbier, 2007, p. 59).

A professora DFF6 reconhece que percebeu uma evolução na sua atuação a partir do contato com o movimento sindical, possibilitando até mesmo o seu ingresso em cargos de liderança dentro do contexto universitário.

Sim e eu avalio que, como eu disse anteriormente, foi uma evolução, vou dizer assim orgânica, muito concomitante. Por exemplo, as vezes eu tinha que dar aula de alguma disciplina e eu ficava insegura, foi no movimento sindical que eu aprendi [...] foi no movimento sindical que eu tive segurança para dizer: olha até aqui eu sou obrigada, daqui para a frente já há um excesso, aprendi a me comportar, a conviver, a experienciar a presença nos conselhos superiores, tive a oportunidade de debater a resolução de progressão e promoção docente. [...] foi lá que eu aprendi o que é pauta, como é que a gente pauta, o que a gente ponha em deliberação, o que a gente faz de encaminhamento. Isso me permitiu até avançar e um dia me candidatar a coordenação do curso, acabei sendo coordenadora. Então eu fui participar do conselho de graduação, do conselho universitário com muito mais propriedade porque já vinha experienciando isso no movimento sindical (DFF6).

De acordo com a professora DFF3, sua constituição identitária como professora se deu no contexto do movimento sindical. A professora destaca que o sindicato oportunizou experiências coletivas muito ricas e proveitosas, que lhe despertou um outro olhar acerca da docência, inclusive de maior sensibilidade com relação aos discentes.

Eu considero que influenciou muito, talvez mais de cem por cento [...] eu acho que eu sou uma professora como eu sou, a professora que eu sou é uma parte bem significativa é pelo fato de ser uma professora sindicalista, por ser uma professora que teve a oportunidade de viver experiências coletivas, às vezes discussões e conflitos, ter que discutir, debater, tomar posicionamentos conflitantes, e isso ajudou muito nos processos, na hora de enxergar o espaço da sala de aula. [...] A minha formação foi importante, mas ela não foi suficiente [...] e o que me fez e me faz professora, como eu ser docente, com a minha formação, com a minha área de atuação, é eu ser docente, militante, sindicalizada, que se fez em um processo coletivo. Então eu acho que a ADUFU teve e tem uma contribuição muito significativa na minha atuação, na minha relação com os estudantes, na forma como eu enxergo os estudantes. [...] Então eu posso dizer que eu acho que sou uma boa professora, e eu acho que isso tudo tem muita relação também com o sindicato, com as intervenções que a gente foi fazendo ao longo desse processo histórico (DFF3).

A fala da professora DFF3, evidencia a potência da relação entre o contexto universitário e os movimentos sindicais, uma vez que a conexão estes dois espaços, mediadas por elementos que envolvem a política e a pedagogia, poderão colaborar não só na atuação profissional dos(as) professores(as) no contexto escolar, como também na sua

postura enquanto sujeito autônomo, crítico e reflexivo com capacidade de intervir nas dinâmicas sociais e promover transformações.

Ao desenvolver um pensamento crítico sobre o ensino, é essencial partir da reflexão sobre a prática social do estudante, sua realidade e contexto. Isso implica abandonar a visão de saber como um conjunto de fatos imutáveis e racionais, e adotar uma perspectiva dinâmica, sujeita a questionamentos e análises. Dessa forma, o estudante desenvolverá conhecimento, autonomia e pensamento crítico. Consequentemente, ele adotará uma postura reflexiva sobre sua própria vida e comunidade (Cunha, 1975).

Para a professora DFF4, sua trajetória como docente na educação superior ficou mais tranquila mediante seu maior engajamento nas atuações do sindicato. Entretanto, DFF4 demonstra preocupação e descontentamento no que diz respeito a preponderância ao valor atribuído a produtividade acadêmica em detrimento de sua dedicação em atividades no âmbito sindical.

A minha trajetória passou a ser mais suave na universidade à medida que eu me aproximava do sindicato porque eu sempre fui sindicalizada, mas nem sempre fiz parte das ações do sindicato. Eu gostaria de ter uma participação mais intensa, mas infelizmente eu não consigo, [...] porque como são poucos professores, os poucos ficam sobrecarregados. E aí você tem a cobrança da administração com relação a outros itens [...] a universidade por exemplo ela não vai valorizar a sua participação no movimento social do mesmo jeito que ela valoriza a publicação num artigo numa revista [...] parece que o movimento é de mostrar para mim que não tudo deveria estar dentro da minha casa publicando artigo [...] Só que ninguém vê por exemplo que seu salário não vai subir se não for à luta do sindicato, entendeu? Você vai ficar sem reajuste de novo se não for o seu colega que vai lá fazer os movimentos (DFF4).

Ao ser interpelado sobre como a ADUFU-SS poderia colaborar ainda mais com a formação e desenvolvimento profissional de professores(as) na UFU, o professor DMNF1 comenta que a contribuição se materializa na medida em que o sindicato oferece melhores condições de trabalho e desenvolvimento na carreira dos(as) professores(as), não de forma orgânica, mas mediante a critérios, como é o caso da avaliação de desempenho.

Ela pode contribuir na medida em que ela busca melhorias salariais, melhorias de condições de trabalho, avanço na carreira estruturada com base no mérito, qualidade, na ciência, ela contribui. [...] eu fico estarecido quando eu vejo dentro do movimento sindical a defesa de progressão da carreira sem realização de avaliação de desempenho, é estarecedor. Então quando o sindicato luta por conquistas em defesa da dignidade da profissão, em defesa

da democracia, aí tudo bem. Mas quando ele abarca um corporativismo chulo, aí não (DMNF1).

Mediante seus estudos a respeito da profissionalização e suas dimensões, Nóvoa (1995), defende que é necessário compreender que o(a) professor(a) enquanto sujeito, não consegue se desvincular do seu eu pessoal. Sendo assim, os(as) professores(as) carregam consigo experiências de vida, individuais e coletivas, que também não poderão se dissociar no processo de constituição da identidade e formação profissional docente.

De acordo com a professora DFF6, a ADUFU-SS pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) ao propiciar aos(as) docentes espaços de formação potentes, que ampliem a possibilidades de pensamento sobre todas as questões que envolvem o trabalho docente na educação superior, não só restrito ao contexto local, mas em uma perspectiva mais ampliada.

[...] Eu acho que ela pode contribuir oferecendo essas discussões, oferecendo não, construindo, proporcionando, ajudando a gente a refletir sobre as questões que estão postas a nível local, da gestão da administração superior, da instituição, no caso da UFU, as questões que estão postas na cidade. [...] Então eu penso que a gente tem que pensar no município, não é só aqui local, a gente tem que pensar nesses municípios que abrigam os campos avançados. Nacionalmente, como eu disse da greve, se a gente não tiver um lugar pra gente discutir isso, a gente fica vendo e recebendo várias informações, nem sempre sabemos filtrar, está cheio de fake News, está cheio de viés aí por trás. Então assim, é muito importante que a gente vá, esteja nesse espaço proporcionado pela ADUFU, pelo sindicato, pelos pares, pelos colegas, porque isso nos proporciona uma visão. É claro que não existe isenção, que ninguém é neutro, mas a gente consegue ler de uma outra forma, não tenho dúvidas (DFF6).

Diante do estudo que envolve problemáticas relacionadas a tríade ensino-educação-formação, Nóvoa (1995, p. 159) declara que este cenário:

[...] tende a diversificar-se e aprofundar-se, contemplando também a figura do professor, através de uma perspectiva poliédrica, multifacetada. Ultrapassam-se as visões clássicas que o situam na eficácia do seu fazer, como agente social, no espaço restrito da sala de aula, para o considerarmos de forma integrada, como homem/cidadão/profissional, em devir, inserido e em ação, na sociedade do seu tempo.

A professora DFF3 declara que a ADUFU-SS pode contribuir com o desenvolvimento profissional docente a partir do momento em que houver um maior engajamento dos(as) professores(as) nas atividades sindicais.

Eu acho que sim, totalmente. E eu acho que quanto mais a gente conseguir que os professores se engajem no sindicato, vão para lá, eles voltam professores diferentes. Então é uma formação política importante que faz pensar sobre o tipo de professora que eu sou? Como é que eu tenho atuado? Então ir para a ADUFU, é voltar para sua sala de aula em uma outra perspectiva. Então, na medida que nós fazemos os espaços, lá na ADUFU, para discutir as políticas atuais, as condições de trabalho. Por exemplo, lá na ADUFU nós podemos discutir a precarização do trabalho e a tecnologia e o professor que participa disso vai conseguir pensar nas possibilidades para sua sala de aula. Então a ADUFU tem sim esse papel, tem tentado, mas não é fácil, porque não tem uma adesão muito forte. (DFF3).

O compromisso profissional sustentado a partir de um processo gradual e ininterrupto, capaz de promover a evolução do(a) professor(a) a partir de descobertas pessoais e coletivas, requer das instituições o estabelecimento de uma formação docente capaz de articular com todos aspectos que envolvem a prática do(a) professor(a) no espaço de sala de aula, ou seja, seu contexto de atuação, dimensões éticas, condições físicas e materiais de trabalho, conjuntura social, carreira, salário, jornada de trabalho, avaliação profissional, dentre outras. Diante destes elementos, podemos afirmar que a docência é uma profissão complexa e dinâmica, em constante evolução, capaz de favorecer o surgimento de uma nova cultura profissional (Almeida, 2012, p. 77).

Segundo a professora DFF4 o sindicato tem a obrigação de promover o desenvolvimento profissional de professores(as). Diante disso, os(as) docentes já sindicalizados precisam atuar mais fortemente em parceria com as faculdades, a fim de superar ações isoladas que pouco contribuem neste aspecto.

Eu acho que não é nem se pode, eu acho que deve. Eu acho também que a gente deve fazer uma autocrítica. Não adianta você ficar lá no sindicato e aí, eu estou aqui, estou lutando, que eu não sei o que, tá? Mas e como é que você conversa com as pessoas? Como é que você chega e faz as formações? Você tem oferecido de que forma você tem oferecido? Você está presente ou você também não está presente? Porque se ninguém nunca te ver, quem não é visto não é lembrado. Então assim, eu vejo que são ações que são necessárias, acho que elas deveriam ser feitas em parceria com as faculdades, porque também não adianta o sindicato, ele é formado por professores, mas quem conhece o contexto é quem pertence a unidade, então isso precisa ser feito em parceria porque ações isoladas, só do sindicato, não têm funcionado (DFF4).

Em consonância com esta assertiva, Bordenave (1994, p. 68) considera que “sem comunicação não pode existir a participação”. Portanto, a comunicação da gestão dos sindicatos com sua base é condição imprescindível para viabilizar uma maior participação dos trabalhadores nas atividades sindicais.

O professor DMNF5 afirma que a promoção de ações que viabilizem a formação e desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) universitários(as) na ADUFU-SS tornaria o espaço sindical mais atrativo.

[...] acho que seria bem interessante se ela contribuísse, se conseguisse ter ações neste sentido, isso seria muito bom, de formação, acho que seria mais um atrativo, acredito que seria muito positivo. Por exemplo, na época da pandemia, quantos professores não tiveram dificuldade em dar aula de forma remota? Se tivéssemos tido um acompanhamento por parte da ADUFU sobre essa questão de aula remota, nós auxiliando no uso das ferramentas, algo neste sentido, eu acho que teria sido muito positivo. Como a gente viu nas escolas particulares, eu falo até em nível de colegial porque meus filhos estavam lá, que esses professores tiveram esse tipo de apoio que os auxiliaram a ter uma melhor aderência com as ferramentas nesta época, então penso que se tivesse algum treinamento neste sentido seria muito positivo e até então eu nunca tinha pensado por essa vertente (DMNF5).

Pimenta (2006), declara que a complexidade da docência como atividade de formação e prática educativa envolve uma dimensão teórico-prática. A formação para o exercício no contexto de sala de aula é condição necessária, uma vez que a profissão exige grande repertório de conhecimento específicos inerentes à profissão. Diante disso, se faz necessário o investimento na constituição de espaços propícios na garantia da formação e desenvolvimento profissional de seus professores.

Ao discorrer sobre a relevância do atual projeto institucional voltado para o desenvolvimento profissional de professores(as) da UFU, o professor DMNF1 advoga que ele sempre existiu, mas critica que as formações sejam promovidas exclusivamente por profissionais de áreas específicas, a exemplo da Pedagogia.

[...] O que me preocupa muito é que um projeto de desenvolvimento profissional institucional se faça por meio de uma visão segundo a qual uma área específica da universidade tenha essa prerrogativa, eu estou falando da FACED. Aí é complicado, porque nós vamos ter interesses corporativos entre as comunidades acadêmicas, como se a área da pedagogia tivesse a responsabilidade quanto a isso, aí eu sou contra (DMNF1).

De acordo com Melo (2018, p. 24), o trabalho docente na educação superior, assim como a formação de professores(as) deste nível de ensino é um processo complexo que “se constitui dialeticamente, portanto, implica acesso e trabalho com conhecimentos científicos da dimensão pedagógica”.

A partir de seus estudos, Melo e Campos (2019), evidenciam a necessidade de constituir na universidade um projeto institucional de formação de professores(as) que seja capaz de estabelecer uma cultura acadêmica de formação permanente e desenvolvimento profissional aos(as) docentes universitários(as). A idealização deste projeto decorreu da percepção que se contrapõe a concepção limitadora de formação como mero curso, reciclagem ou treinamento, mediante a oferta de cursos espaçados, descontextualizados e que não contemplam à realidade da educação superior (MELO, 2018).

O professor DMNF5 admite a relevância do atual projeto, mas afirma que a oferta de cursos é muito baixa. Além disso, DMNF5 pontua que as ações formativas mais significativas são aquelas que podem fazer a diferença no exercício de sua função em sala de aula.

Eu fiz alguns cursos e acho positivo, só não sei se a quantidade de curso ofertado e a quantidade de vagas ofertadas pela UFU está sendo suficiente. Me parece, pela quantidade de e-mail que a gente recebe, que é muito pouco em vista da quantidade de professores. Então, ou não está tendo muita aderência por parte dos professores, ou os temas não estão muito voltados para o que realmente precisa, ou está pouco. Eu particularmente, fiz alguns desses cursos que achei interessante, queria realmente fazer mais, mas também teve alguns cursos que eu fiz que deixou a desejar e quando eu estava no meio do curso eu desisti [...] Mas assim, eu também já tive cursos muito bons, por exemplo, o curso do Moodle, ferramenta que eu uso para dar aula que foi muito bom, tem cursos ali de docência, didática que eu gostei, mas também teve cursos que eu achei que faltou um investimento maior na elaboração dele (DMNF5).

Para a professora DFF6 um projeto institucional de formação e desenvolvimento profissional docente é fundamental, especialmente na constituição de subsídios para questionar e lutar contra retrocessos da carreira docente, como é o caso das mudanças nas resoluções a respeito da formação docente.

[...] hoje nós temos a resolução 32 de 2017 do CONSUN, que inclusive está sendo revista, está em um ponto de pauta para ser revista diante da resolução 2 de 2019 de formação de professores, que é a BNC formação, diante do parecer 4 de 2024 que tá aí para ser votado e eu tenho muita honra de dizer que eu fui a relatora desse projeto institucional, então eu tive a oportunidade de ir a todas as coordenações e grupos de professores de todos os cursos de licenciatura da UFU [...] mas não tenho dúvidas de que precisa de ter uma formação, se não nós vamos ser submissas a 2 de 2019, nós vamos ficar aí à mercê do que o mercado quer, então nós precisamos sem dúvida de ter um projeto institucional de formação do profissional docente (DFF6).

Para Zabalza (2004), o marco institucional interno não é autônomo, pois encontra-se condicionado por influências externas identificadas como “política universitária”. A legislação e a concessão de recursos financeiros são os eixos mais influentes que garantem o funcionamento da universidade. Diante disso, a universidade pode ser considerada como uma instituição “limitada e dependente”. Nesta situação, seu eixo interno pode ser desestabilizado e influenciado diante de uma pressão externa que pode ocorrer através da legislação ou mediante uma orientação normativa.

A professora DFF3 considera que o atual projeto de formação de professores(as) da UFU está enfraquecido e ressalta sobre a necessidade na ampliação dessas ações, sobretudo para os(as) professores(as) que nunca tiveram experiência de atuação em sala de aula.

Ultimamente eu acho que ele está muito fraco, então eu estou um pouco desacreditada, porque a gente já teve mais atuação de um projeto mais institucional. Eu até nem estou acompanhando muito como é que está agora, mas sei que não está tendo muita coisa não. Nós já tivemos projetos assim, mais de acompanhamento, mais de perto do professor, do trabalho do professor, na formação, cursos de formação com mais frequência para ajudar o professor. Por exemplo, tem várias áreas da docência ali na universidade, que as profissões nunca discutiram questões de uma sala de aula. Por exemplo, os engenheiros, nunca pensaram no que é sala de aula, os médicos, os advogados, então todo mundo lá vira professor de repente (DFF3).

DFF3 afirma que UFU deveria pensar mais seriamente sobre a questão da formação de seus professores. A professora também pontua que dependendo da gestão que se faz presente na universidade, é possível perceber uma maior ou menor preocupação quanto a este aspecto.

[...] eu acho que a instituição precisaria olhar para si mesma e pensar seriamente sobre isso, sobre uma formação séria, potente, ter mesmo essa noção. Porque mesmo na educação tem muita gente que está com dificuldade, mas especialmente nessas áreas que não tem acesso, que não teve na sua formação. Eu percebo que algumas gestões já cuidaram disso mais, outras menos, mas ultimamente eu tenho visto que tem sido muito deixado de lado, não tem tido muitas ações não. Um curso ou outro, um curso pedagógico e tal, mas muito pouco. Eu por exemplo, que estou tem um grupo de pesquisa em avaliação, que estuda avaliação, a universidade não me procura para fazer nada no sentido de dizer: “olha o que que a pesquisa de você está mostrando? O que que vocês estão pesquisando? O que a gente já pode usar dessas pesquisas para a gente tentar usar (DFF3).

De acordo Cunha (2010), os espaços de formação podem ser identificados com facilidade, mas os lugares só serão constituídos ao serem legitimados e na medida em que passarem a expressar significados na experiência formativa. Já os territórios são percebidos por indicadores que lhes trazem legitimidade e, dentre eles, a autora cita o aporte legal que é sustentado pelos programas formativos e o tempo de ocupação, que revela a intensidade de institucionalização dos programas e o reconhecimento quanto aos benefícios de suas ações formativas. A autora ainda reforça que:

[...] o fato de a formação do professor universitário ser realizada em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos, revela o seu “não lugar”, isto é, a escassa legitimidade dos lugares existentes. Mapear as alternativas em curso para a formação do professor universitário, especialmente as que acontecem dentro dos espaços formais, ainda que não de maneira universalizada, é um importante desafio para o campo da pedagogia universitária. Compreendendo as trajetórias, as motivações, os pressupostos e as práticas que vêm sendo desenvolvidas, em suas múltiplas modalidades, urge a discussão da propriedade dessas experiências e da legitimidade dos objetivos da formação acadêmica do professor universitário no espaço institucional (CUNHA, 2010, p. 56).

É fundamental abordar a formação de professores, considerando que a formação política do(a) educador(a) deve ser uma etapa prévia e essencial para alcançar uma sólida formação pedagógica, essencial para todos os envolvidos.

Entendemos que a formação docente comprometida politicamente é essencial para um processo educativo coerente e satisfatório para todos. No entanto, apesar da constante ênfase na qualidade pela mídia e pelo poder público, a educação pública brasileira ainda carece de centralização adequada, impedindo que a qualidade seja efetivamente alcançada.

Conforme a professora DFF4, a participação de professores(as) universitários(as) em iniciativas de formação e desenvolvimento profissional deveria ter uma diretriz e ser de caráter obrigatório, pois muitos(as) docentes são especializados em suas respectivas áreas de atuação, mas pouco ou nada sabem a respeito das especificidades do trabalho na educação superior.

Sem dúvida, acho até que deveria ser obrigatório, porque se não for assim a gente vai ter sempre os mesmos colegas participando porque eles querem, porque eles disponibilizam de tempo para isso. [...] eu acho que talvez se você tiver isso como diretriz, você de uma forma ou de outra proporciona que esse professor realmente se torne um professor universitário, que ele saiba o que é essa docência no ensino superior, e que ele seja um professor muito mais

atualizado para além do universo dele, das pesquisas dele, porque os professores das universidades públicas são extremamente especializados, mas no mundo dele. Então assim, essas formações por isso que eu te falo, eu defendo que isso fosse obrigatório, sabe, como uma vacina, que você tem que tomar essa vacina senão você vai ficar doente, é isso (DFF4).

A oportunidade de socialização entre os pares auxilia os(as) docentes neste momento de solidão, comum para muitos(as) docentes universitários(as), principalmente os que se encontram em início de carreira. O termo “solidão pedagógica”, definido por Isaia e Bolzan (2008) como o processo ao qual o(a) professor(a) de sente sem nenhum apoio institucional ou dos colegas mais experientes. Esse sentimento de desamparo é resultado da falta ou ausência de interlocução com seus pares acrescidos da ausência de conhecimentos pedagógicos específicos para o exercício da docência. (Isaia; Bolzan, 2008).

Nesta conjuntura, Nóvoa (2017) considera que a formação do(a) docente universitário(a) deve avançar rumo à criação de um “novo lugar institucional”, organizado por intermédio dos variados contextos que permeiam o exercício da docência. “Os programas de formação institucionalizados podem se constituir num ‘lugar’ de formação do docente universitário se os espaços a eles destinados adquirirem um significado e um reconhecimento na comunidade universitária” (Vasconcellos; Sordi, 2016, p. 406).

A instituição de projetos institucionais de formação docente com identidade própria seria uma das principais iniciativas com vistas ao fortalecimento da formação de professores na educação superior, uma vez que possibilita aos(as) professores(as) a compreensão de questões específicas do interior da universidade, a partir de um eixo comum, que ofereça a possibilidade de reunir os projetos específicos de cada curso na universidade.

Frente ao exposto, as instâncias sindicais podem ser consideradas como espaços potentes na instituição de ações formativas que visem a formação política, pedagógica e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional dos(as) docentes universitários(as). Ademais, como espaço coletivo propulsor, poderá promover avanços significativos no processo de socialização e constituição da identidade profissional dos(as) professores(as), além da percepção dos(as) docentes enquanto agentes políticos capazes de impulsionar avanços sociais e viabilizar transformações significativas que poderão reverberar nas suas práticas no contexto da sala de aula.

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objeto de estudo a formação política e o processo de desenvolvimento profissional de docentes universitários(as) da UFU, filiados(as) e não filiados(as) à ADUFU - Seção Sindical. Diante do estudo desenvolvido, inferimos que as instâncias sindicais são espaços potencialmente formativos e produtor de saberes, que poderão impulsionar avanços políticos e pedagógicos, favorecer a constituição da identidade profissional docente, além de viabilizar oportunidades que ajudem os(as) professores(as) a (re)pensarem e a (re)significarem cotidianamente o seu trabalho.

Depreendemos que o envolvimento e a filiação de docentes universitários(as) em ações sindicais podem simbolizar o que Freire (2011) intitula como um inédito-viável, pois representa a concretização de aspirações pretéritas consideradas como inviáveis, mas que no tempo presente, ao adotarmos uma postura crítica, reflexiva e transformadora, passamos a considerar como viável, ao oportunizar análises da realidade a partir de ações coletivas.

A formação permanente por intermédio de ações coletivas estimula os(as) docentes a reconhecerem que o conhecimento e a ação são capazes de transformar o mundo. A formação de professores(as) como um movimento transformador depreende a formação como um ato de coletividade e colaboração, de (re)pensar permanentemente a práxis, a fim de ressignificar a compreensão sobre o que é ser professor(a), sua função e papel na sociedade.

Não obstante, é importante ressaltar que a maneira de se conceber a realidade está relacionada à diferentes acepções, atribuições de sentidos e significados previamente constituídos, com base em nossas experiências no mundo e com o mundo, que inferem em nossa interpretação e compreensão, das diversas situações das complexas relações e nos instigam a tomar decisões, ou reproduzir condutas, a partir de nossas experiências, lugares e práticas concretas de atuação. Neste sentido, o sindicato enquanto instância formadora, tem se mostrado como aliado no processo de desenvolvimento profissional docente.

A partir da pesquisa que realizamos e no diálogo que estabelecemos com os(as) docentes identificamos a relevância do sindicato como espaço de formação política, capaz

de oferecer estímulos à realização de leituras e discussões complexas que envolvem as problemáticas sociais, assim como as demandas específicas da categoria, viabilizando o desenvolvimento intelectual e a ampliação da visão de mundo dos sujeitos que participam de suas ações.

Ademais, outros aspectos importantes sobre a atuação do sindicato foram destacados entre os(as) docentes filiados(as), dentre estes: seu potencial para atuar na defesa de uma educação de qualidade, que envolve a promoção de discussões a respeito da conjuntura política educacional; a luta permanente com vistas na valorização econômica e reconhecimento social da profissão; a possibilidade de participação em atividades de gestão, através da representação do sindicato nos diversos conselhos; o sindicato enquanto agente formador, pois possibilita estudos que ajudam os(as) docentes a compreender as concepções que orientam um projeto educacional de qualidade e os articule com a sua prática pedagógica cotidiana.

De modo geral, também foi possível identificar a relevância do sindicato entre os(as) docentes não filiados(as), até mesmo do reconhecimento de seu potencial na formação e desenvolvimento profissional de professores(as). Contudo, a maioria dos(as) docentes não filiados(as) demonstram reconhecer e estabelecer maior valorização do sindicato como instância necessária para obtenção de ganhos materiais imediatos para a categoria, desconsiderando a natureza política que envolve o ato educativo.

Ainda a respeito da percepção entre os(as) não filiados(as) acerca da atuação do sindicato, destaca-se: o aparelhamento do sindicato; sua ineficiência; alto custo; encontra-se distante da categoria; número baixo de sindicalizados que causa desestímulo; o sindicato não incentiva a filiação dos(as) docentes.

O sindicato, enquanto espaço potencial de formação de professores(as) e exercício da práxis, apresenta a possibilidade de apreender a realidade a partir de determinados valores, escolhas e tomada de decisões, além da adoção de uma postura teórico-política capaz de reverberar na sua prática cotidiana, reforçando assim o compromisso político e social em suas práticas pedagógicas na sala de aula, e da necessidade do docente manter-se em um permanente processo de qualificação e desenvolvimento profissional, apreendendo conhecimentos novos que não se restringem a aplicação dos conteúdos disciplinares. Portanto, a luta sindical impulsiona a busca por uma formação permanente, a fim de viabilizar uma prática pedagógica mais próxima da realidade e da perspectiva de

transformação social, porquanto, a natureza política da educação, que demanda assumir a educação como um ato político.

A necessidade de fortalecimento da categoria docente em prol de uma educação de qualidade, exige dos(as) professores(as) uma postura e atuação mais consciente do seu papel político, que envolve maior participação em ações de formação capazes de proporcionar a compreensão dos processos políticos que envolvem as dinâmicas da sociedade. Deste modo, os sindicatos passarão a atuar para além da aquisição de ganhos imediatos, mas será também um exemplo de representatividade na promoção de mudanças sociais que visam o bem-estar geral da sociedade. Para isso, é necessário promover um processo de conscientização da categoria docente em relação às potencialidades do sindicato como instância formadora, de socialização, aprendizagem e desenvolvimento profissional, com potencial de transformar a sociedade.

Este processo de conscientização não se dará de forma espontânea, pois implica a apreensão da realidade de forma crítica, reflexiva e propositiva.

A partir da análise dos depoimentos, foi possível inferir que o desinteresse de alguns professores em relação às atividades do sindicato, revela uma falta de clareza acerca da origem dos fenômenos causadores de suas insatisfações, que envolvem problemas sociais complexos e demandam ações concretas e consciência política.

Ao compreender o sindicato enquanto mera instância necessária para obtenção de ganhos imediatos, ou ao terceirizar as lutas e aguardar passivamente pela resolução de problemas e obtenção de melhores condições de trabalho, os(as) professores(as) não conseguem compreender o real sentido da luta coletiva.

Os problemas da categoria estão intrinsecamente relacionados a questões sociais mais amplas, que demandam uma conscientização política capaz de promover novas concepções e mecanismos para viabilizar transformações sociais e, por consequência, a valorização e desenvolvimento dos profissionais da educação.

A participação em atividades sindicais pode ajudar os(as) professores(as) a reconhecerem a formação política como práxis transformadora da educação, com vistas em um processo contínuo de desenvolvimento social e político, capaz de reconhecer problemas e buscar soluções possíveis a partir de ações de contestação e reflexão crítica, que não se dão de forma isolada, mas na coletividade junto aos seus pares. Para isso, é preciso superar a ideia de sindicato enquanto instrumento para obtenção de caráter

limitado e assistencialista para ganhos imediatos, incapaz de promover a conscientização política e desenvolvimento profissional da categoria docente.

Frente ao exposto, as direções sindicais precisam empreender ações que despertem os(as) docentes para o potencial dos sindicatos como um espaço privilegiado de formação, capaz de promover ganhos para além da resolução de problemas imediatos, com capacidade de favorecer a ampliação da visão política dos(as) educadores(as), para que estes(as) venham a ter uma melhor compreensão do papel do Estado na definição de políticas públicas efetivas para a garantia da melhoria na qualidade da educação.

Entre os(as) docentes filiados(as) entrevistados, prevalece a concepção de que a falta de formação política observada entre a maioria dos(as) docentes não filiados representa um entrave ao engajamento dos(as) professores(as) no movimento sindical. Entretanto, é importante destacar que o próprio desinteresse destes profissionais em participar do movimento, também representa um posicionamento político que pode significar uma contestação ao modelo e estratégias políticas praticadas pela entidade e não apenas uma falta de consciência política.

Outro aspecto relevante que pode ser observado a partir dos depoimentos, refere-se ao conflito político-partidário entre os(as) docentes no contexto universitário, embora os(as) entrevistados(as) filiados(as) afirmem não ter qualquer tipo de ligação com partido político e de não haver qualquer tipo de discriminação em relação às opções políticas nas relações estabelecidas dentro do sindicato. Essa percepção pode se dar ao fato de que muitas vezes não se reconhece o papel formativo dos sindicatos.

A respeito da participação nas atividades sindicais, foi possível observar um consenso entre as falas de professores(as) filiados(as) e não filiados(as), pois segundo os(as) entrevistados(a) há um baixo engajamento político entre os(as) docentes da UFU e o número de filiados(as) ao sindicato é muito baixo. A participação mais intensa nas atividades da ADUFU-SS, se restringe aos momentos que antecede a deflagração de paralizações ou greves da categoria.

A maior participação dos(as) professores(as) em ações dos sindicatos ficam restritos aos momentos de deflagração de paralizações ou greves, o que revela uma falta de compreensão do sentido político da atuação do sindicato e um distanciamento da categoria com as entidades sindicais, uma vez que a participação é restrita e visa apenas retribuições imediatas. Para reverter este distanciamento, é preciso que as instâncias

sindicais se reaproximem com o contexto de trabalho dos(as) professores(as), que é a sala de aula, a fim de restabelecer um senso de trabalho coletivo que possibilite um sentimento de identificação dos(as) professores(as) com o sindicato. A dimensão da formação e desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) é fundamental neste processo de reconstrução de vínculos.

Os representantes sindicais precisam estudar uma forma de promover maior aproximação junto à categoria, a fim de despertar nos(as) docentes não filiados(as) a vontade de participar de ações promovidas pelo sindicato, ultrapassando a lógica do imediatismo para uma participação mais qualificada, que viabilize aos professores a aquisição de novos conhecimentos que possam aprimorar sua formação política e pedagógica, fazendo do sindicato um importante espaço de formação, constituição da identidade e desenvolvimento profissional docente.

A construção de uma educação de qualidade pressupõe a formação permanente como elemento primordial na implementação de políticas públicas que se propõem a promover uma educação de qualidade, com vistas na evolução das instituições de educação, na profissão docente e nos professores como sujeitos, que sofrem através dos mecanismos que tendem a precarizar seu trabalho. Para a concretização de uma política que incorpore estes objetivos, é necessário constituir ações concretas com o intuito de promover a melhoria da carreira docente. Até o presente momento, as formas de condução da formação de professores não têm conseguido atender as necessidades sociais da categoria. Portanto, é preciso conceber uma estratégia de formação, democrática e aberta a todas as contribuições, como é o caso dos sindicatos.

O sindicato viabiliza a socialização e o estabelecimento da dimensão coletiva da docência, favorecendo a constituição da identidade profissional dos(as) professores(as). A partir de atividades promovidas pelo sindicato, os(as) docentes poderão adquirir novos conhecimentos, experiências e saberes, além de favorecer e ampliar sua formação política. As atividades promovidas pelo sindicato podem corroborar no processo de constituição da identidade profissional dos(as) professores(as), na valorização social da profissão e na troca de saberes e experiência entre os pares a partir da possibilidade de socialização.

A formação política proveniente das instâncias sindicais, pode ajudar os(as) professores(as) a negarem e superar a ideia de sacerdócio, que alimenta discursos de

desprofissionalização da carreira e fortalece, ainda mais, os mecanismos de precarização do trabalho docente sob a alegação de que os(as) professores(as) devem trabalhar por amor.

O trabalho docente é desenvolvido dialeticamente, mediante processos contraditórios que envolvem a (re)construção e (re)significação permanente da profissão. Por se tratar de um trabalho que envolve a formação humana e o desenvolvimento social, econômico e científico da sociedade, precisa ser respeitada e devidamente reconhecida e valorizada. A valorização docente implica também a implementação de políticas que visem promover a formação e o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

A formação pedagógica não está desconectada das questões políticas, e exige formação neste campo. Os problemas no âmbito educacional envolvem situações presentes nas esferas sociais, culturais, políticas e econômicas da sociedade. Neste ínterim, não basta refletir sobre determinado assunto ou problema, mas é preciso que a reflexão esteja sempre acompanhada de uma ação consciente sobre o real, o que contribui para o seu reconhecimento de sujeito histórico, capaz de propiciar transformações. Porém a reflexão não basta, é necessário que ao refletir exista uma ação consciente sobre o real.

Deste modo, os sujeitos enquanto agentes históricos, passam a compreender que o exercício da consciência crítica, por intermédio de ações e da prática reflexiva, tende a estabelecer uma transformação social. Na construção das trajetórias e lutas coletivas, os sindicatos podem ser entendidos com espaço de profissionalização, pois neste ambiente os(as) docentes encontram os elementos necessários à constituição de suas identidades profissionais.

Nesta perspectiva, os(as) docentes filiados(as) entrevistados(as) afirmam considerar que a entidade sindical contribuiu significativamente no processo de formação e desenvolvimento profissional, que nestes espaços desenvolveram a consciência política a respeito dos problemas sociais, além de favorecer a ampliação de suas percepções acerca da complexidade que envolve o trabalho docente, levando-os a mudanças positivas nas suas práticas pedagógicas.

Na opinião dos(as) entrevistados(as) filiados(as), a participação ativa no movimento sindical também estimula o desenvolvimento intelectual, pois mediante a ação conscientizadora das dinâmicas sindicais, a constituição de processos interativos entre os pares e os desafios cotidianos do contexto escolar, os(as) docentes são

estimulados a buscar novos conhecimentos. Deste modo, os sindicatos incentivam a autoformação e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

Entretanto, existem fatores relevantes que se apresentam como obstáculos para a participação sindical de professores(as) da UFU, trata-se do distanciamento do sindicato com a base de sua categoria, aspecto que foi incansavelmente citado entre os(as) docentes não filiados(as). Este cenário evidencia que existe uma ausência de comunicação entre as partes e, para além disso, até mesmo uma falta de credibilidade nos dirigentes sindicais, que também foi citado em depoimentos. Portanto, apresentamos a comunicação da ADUFU como um dos maiores desafios a serem enfrentados pela entidade, com vistas na maior ampliação da participação da categoria nas atividades sindicais.

A comunicação sindical é um papel fundamental na luta contra hegemônica e no desenvolvimento da consciência crítica. Sendo assim, para alcançar sua eficácia a interlocução precisa ser considerada como mecanismo de aperfeiçoamento de suas ações.

A predisposição à luta docente condiz com a formação política, comumente adquirida no movimento sindical, como foi possível perceber a partir dos depoimentos. Essa formação não é espontânea, mas mediada a partir das ações de incentivo a participação empreendidas pelos dirigentes sindicais. Posto isto, é preciso realizar ações permanentes que visem aproximar os(as) docentes ao contexto de luta no ambiente universitário, pois a mudança na consciência decorre da vivência prática através das contradições do real, apoiadas a uma formação capaz de oferecer elementos para a compreensão da totalidade que não são reveladas de imediato.

Como uma organização legítima da classe trabalhadora, os sindicatos precisam estar aliados à sua base para adquirir relevância, força política e social. Apenas assim terão a estrutura necessária para executar plenamente suas intervenções.

Para além do reconhecimento de seu expressivo valor enquanto instância responsável na denúncia e luta por melhores condições de trabalho da categoria docente, que envolve a problematização a respeito de questões que abrange aspectos como a crescente precarização do trabalho, jornada de trabalho excessiva, defasagem salarial, progressão na carreira, dentre outros, os sindicatos também tem se mostrado como espaços responsáveis na denúncia a respeito da carência de políticas efetivas que tratam da formação e desenvolvimento profissional docente, uma vez que esta questão reverbera na valorização e reconhecimento social da categoria.

Não raro, ainda prevalece no contexto universitário a concepção equivocada de que os conhecimentos teóricos específicos constituídos nas respectivas áreas de conhecimento dos(as) docentes universitários(as) seria o suficiente para sua atuação no cenário de sala de aula. Contudo, a docência na universidade envolve um contexto complexo, que abrange saberes específicos para o seu exercício.

Deste modo, muitos(as) professores(as) sentem-se desamparados(as) ao se deparar com esta situação, e sobretudo ao perceber a carência de propostas de formação, uma vez que as universidades tendem a disponibilizar ações formativas pontuais e espaçadas, mediante a ideiação de formação como capacitação, reciclagem, treinamento ou cursos, como se estas iniciativas fossem a cura para um problema temporário.

A docência é uma atividade dinâmica e complexa, envolve questões que demandam uma formação permanente e saberes específicos para o seu exercício. Ademais, demanda o investimento na constituição de espaços formativos coletivos, capazes de viabilizar a socialização docente, para que, a partir do contato dos(as) professores(as) com seus pares, adquiram os subsídios necessários para discutirem sobre questões que fazem parte de trabalho cotidiano, favorecendo assim a troca de saberes, experiências, angústias e boas práticas.

Os sindicatos têm se anunciado como espaços fecundos na promoção da formação e desenvolvimento profissional de professores(as). A partir de ações que visam promover uma educação transformadora e com responsabilidade social, os representantes sindicais têm atuado com o intuito de possibilitar condições favoráveis na constituição da identidade do(a) professor(a) como sujeito de ação, que se atenta ao valor do trabalho coletivo e reconhece a complexidade das dinâmicas sociais que envolvem a sua atuação.

Por intermédio de sua capacidade de atuar de maneira integrada, junto a seus pares, os(as) professores(as) que participaram das atividades sindicais tendem a lutar, não só em defesa dos direitos da categoria, mas também da sua ação como profissional formador de seres humanos que tem a capacidade de vislumbrar e desenvolver uma proposta de educação de qualidade, potente, transformadora e engajada na luta pelo desenvolvimento de uma proposta educativa inovadora e potente junto às organizações sindicais.

O sindicato como organização legítima na defesa das reivindicações e lutas da classe trabalhadora, tem demonstrado sua força política e social, que se sustenta a partir

do estabelecimento de ações que visam o estímulo à formação política dos(as) professores(as) e o fortalecimento da categoria a partir do desenvolvimento da consciência de classe, para que estes tenham as condições de atuarem como sujeitos de ação, empenhados na construção de uma educação de qualidade, a qual pressupõe condições específicas para seu exercício e que tem na formação permanente um elemento imprescindível que deve ser parte da política educacional que aspira o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

Esta pesquisa teve o intuito de ampliar discussões a respeito da dimensão formativa dos sindicatos e da relação prática entre a docência e a militância, que podem se configurar como processo de formação e desenvolvimento profissional, pedagógico político e social, baseado na perspectiva de (re)construção de relações sociais e humanas por intermédio da educação e da prática pedagógica dos(as) professores(as). Diante disso, é preciso trazer as discussões do campo político para o contexto acadêmico, no intuito de compreender os profissionais da educação na sua complexidade, o que demanda o empreendimento de discussões a respeito das problemáticas que envolvem o trabalho docente, assim como dos reflexos destes que inevitavelmente recaem sobre a prática pedagógica e no desenvolvimento profissional de professores.

Considerando o exposto, consideramos necessário reconhecer que a maneira como concebemos a realidade não é resultado de uma percepção neutra ou espontânea, mas se constitui historicamente a partir das múltiplas mediações sociais que nos formam enquanto sujeitos. A interpretação do mundo e das relações sociais é forjada nas experiências concretas, situadas em determinados contextos históricos, sociais e econômicos, atravessadas por contradições e disputas de projetos de sociedade. Nesse sentido, compreender a atuação do sindicato enquanto instância formadora, exige uma abordagem que vai além da dimensão instrumental e imediatista. Tal compreensão demanda a adoção de uma perspectiva teórico-metodológica que considere as determinações estruturais da realidade social e as dinâmicas contraditórias que as constituem, como propõe o materialismo histórico e dialético, adotado na presente investigação.

Ao longo da pesquisa, foi possível evidenciar que os sindicatos assumem um papel relevante no processo de formação política dos(as) docentes, ao propiciarem espaços de reflexão crítica sobre a totalidade social, seus conflitos e mediações. Através do diálogo

com os(as) professores(as), tanto filiados(as) quanto não filiados(as), constatamos que, embora existam divergências na percepção acerca do sindicato, sua função como espaço de formação política e desenvolvimento profissional não pode ser negligenciada. Essa função é especialmente visível quando analisada à luz da categoria da historicidade, uma vez que os sindicatos são produtos históricos das lutas sociais da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, espaços que possibilitam a formação de sujeitos históricos, conscientes de seu papel na transformação da realidade.

Por essa razão é fundamental entendermos que o desenvolvimento profissional docente não se dá de forma isolada ou descontextualizada, mas se constitui em processos mais amplos, marcados por tensões e contradições próprias da sociedade capitalista. A práxis sindical, nesse contexto, emerge como expressão do movimento dialético entre teoria e prática, entre consciência e ação, permitindo aos(as) docentes não apenas reconhecerem as condições objetivas que determinam sua realidade, mas também de intervirem sobre elas. A formação promovida pelos sindicatos, ao possibilitar a articulação entre as demandas específicas da categoria e as questões estruturais da educação e do trabalho, revela seu potencial de superação da fragmentação e da alienação.

Não obstante, entre os(as) docentes não filiados(as), foi possível identificar uma concepção restrita do papel sindical, centrada na expectativa de benefícios relacionados com a remuneração salarial, condições objetivas de trabalho. Embora a expectativa seja relevante no que diz respeito a valorização do trabalho docente, é preciso levar conta a natureza política e formativa do sindicato. Reduzir a função sindical somente às questões salariais, expressa uma compreensão limitada das mediações sociais que atravessam o trabalho docente. Tal postura evidencia não apenas o distanciamento entre sindicato e categoria, mas também a dificuldade de muitos(as) docentes em apreenderem as contradições que estruturam suas próprias condições de trabalho e formação. Neste ponto, destacamos a relevância de promover uma formação política que leve em conta o caráter contraditório da realidade e que permita aos sujeitos ultrapassarem a aparência imediata dos fenômenos.

A partir da concepção dialética da realidade, a atuação sindical pode ser compreendida como um espaço de expressão do movimento social e político, orientado para a transformação das condições objetivas de existência. A luta sindical, ao articular a denúncia das formas de exploração e precarização com a proposição de alternativas de

formação e valorização profissional, opera como mediação entre o individual e o coletivo, entre o vivido e o estruturante. É neste movimento que se revela a potencialidade do sindicato enquanto lugar de desenvolvimento da consciência de classe e do fortalecimento da identidade docente, compreendida não como algo dado, mas como uma construção histórica e política em constante transformação.

A formação política promovida pelos sindicatos contribui, assim, para o reconhecimento do trabalho docente como prática social indissociável das lutas mais amplas da classe trabalhadora. A valorização profissional, nesse sentido, não se resume a reajustes salariais ou melhorias pontuais nas condições de trabalho, mas implica a construção coletiva de um projeto de educação comprometido com a justiça social e com a emancipação humana. Para tanto, é necessário superar a concepção tecnicista e fragmentada da formação docente, avançando em direção a processos formativos contínuos, críticos e articulados com as contradições do real.

É neste marco que o materialismo histórico e dialético se apresenta como um referencial teórico-metodológico fecundo, ao possibilitar a apreensão da totalidade social, reconhecendo a historicidade dos fenômenos, suas contradições internas e seu caráter dinâmico e transformador. A formação sindical, ancorada nessa perspectiva, permite aos(as) docentes desenvolverem uma consciência crítica acerca das determinações sociais do trabalho educativo e, ao mesmo tempo, engajarem-se em práticas coletivas que visam à superação das condições adversas impostas pela lógica do capital à educação pública.

Portanto, os sindicatos, ao promoverem o debate político e formativo entre os(as) docentes, assumem papel central no enfrentamento das condições de precarização, desvalorização e mercantilização do trabalho docente. Ao articular o desenvolvimento profissional com a luta por políticas públicas efetivas e socialmente referenciadas, os sindicatos reafirmam seu compromisso histórico com a transformação social. Cabe, assim, às entidades sindicais, às universidades e aos próprios(as) docentes construir coletivamente espaços de formação que permitam a compreensão crítica da realidade e a adoção de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana.

A práxis sindical, enquanto expressão do movimento dialético entre estrutura e ação, revela-se como caminho possível para a construção de uma identidade profissional docente fundamentada no compromisso político com a transformação da sociedade. É nesse sentido que a formação promovida pelos sindicatos deve ser compreendida: não

como apêndice da prática docente, mas como parte constitutiva do trabalho educativo em sua totalidade, voltado para a formação de sujeitos históricos, críticos e transformadores.

Anunciamos a instância sindical como espaço de denúncia e anúncio, como lugar potencializador de formação política, sobretudo em tempos de instabilidade democrática, na qual se acentua a precarização do trabalho docente e o avanço de projetos que visam a retirada de direitos e a perda da autonomia dos(as) professores(as).

VII- REFERÊNCIAS

ADUFU – Seção Sindical do Andes. **Facebook**, 2024. Disponível em: <https://www.facebook.com/ADUFUSS/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ADUFU – Seção Sindical do Andes. **Instagram**, 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/adufuss/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ADUFU – SEÇÃO SINDICAL. **Regimento**. Disponível em: < Regimento – Adufu>. Acesso em 15 abr. 2024.

ALMEIDA, M. I. de. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**. 2011. 147 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino superior**: desafios e políticas institucionais. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, S. R. de; PENSO, M. A.; FREITAS, L. G. de. **Identidade docente com foco no cenário de pesquisa**: uma revisão sistemática. Educação em *Revista Belo Horizonte*, v.35, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-4698204516>

ALVES, G. **O novo e precário mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANASTASIOU, L.G. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, I. de. (Orgs). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Só instituições públicas fazem pesquisa no Brasil, afirma organização. **ANDES-SN**, 2018. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9298>. Acesso em: 12 set. 2020.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 15ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ADUFU). Institucional. Uberlândia: **ADUFU**, 2024. Disponível em: <https://adufu.org.br/institucional>. Acesso em: 18 mar. 2025.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ADUFU). História. Uberlândia: **ADUFU**, 2024. Disponível em: <https://adufu.org.br/historia/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR. **Estatuto**. Disponível em: [<file:///C:/Users/sarah/Downloads/67026f2e2cd7e6719f454aa488cb7840_1669643286.pdf>](file:///C:/Users/sarah/Downloads/67026f2e2cd7e6719f454aa488cb7840_1669643286.pdf). Acesso em 20.mai.2024.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Dibio. Brasília: Liber Libro, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Decreto-Lei nº 762, de 14 de agosto de 1969. **Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Uberlândia e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 ago. 1969.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 833-841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978. **Dispõe sobre a federalização da Fundação Universidade de Uberlândia e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 maio 1978.

BORDENAVE, Juan E. D. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, V. T. B. **Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia-MG**. Relatório Estágio Pós-Doutoral. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017.

CAMPOS, V. T. B.; ALMEIDA, M. I. de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago. 2019. <https://doi.org/10.5965/1984723820432019021>

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

COLOMBI, Ana Paula; CAMPOS, Anderson; GALVÃO, Andréia. AMORIM, Elaine; RIBEIRO, Flávia Ferreira; DIAS, Hugo Miguel Oliveira Rodrigues; KREIN, Dari; TROPIA, Patrícia Vieira. **Panorama do sindicalismo no Brasil 2015-2021**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2022.

CORONEL, M. C. V. K. **Pesquisas sobre gênero e sindicalismo docente**: o que dizem a respeito da participação sindical das mulheres? In: XXXVII Reunião Anual da ANPED, 2015, Florianópolis. Anais da XXXVII Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2015. v. 1. p. 1-13

CUNHA, L. R. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**, 1975.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1987.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Editora Porto, 2001.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n. 84, p.817-838, mês. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300005>

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: A Revolução da Ciência pelo Sr. Eugen Dühring. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação** – Dossiê: interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação**: Fundamentos e tradições. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAURE, E. **Aprender a ser**. Lisboa: Bertrand, Difusão Europeia do Livro, 1974.

FERREIRA, M. O. V. Desconforto e invisibilidade: representações sobre relações de gênero entre sindicalistas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 15-40, jun. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100002>

FIGUEIREDO, Bruno. Jornada de Trabalho exaustiva e hiperexploração da mais-valia. **Esquerda Online**. 2017. Disponível em: < <https://esquerdaonline.com.br/2017>

/04/23/jornadade-trabalho-exaustiva-e-hiperexploracao-da-mais-valia/. Acesso: 10.jun. 2024

FIGUEIREDO, N. M. A. de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FIORENTINI, D; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FRANCO, M. A.R. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr.2008. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>

FRANCO, M. A. O que pode a Didática? Reflexões em torno do convite à aprendizagem. **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 8, p.1-17, 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. O compromisso popular da universidade. In: **Universidade e compromisso popular**. Campinas: Puccamp, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53ª ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. MACEDO, D. P. **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra? 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, A.L. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. In.: **V Colóquio Internacional Paulo Freire** – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, sociedade e o papel dos sindicatos num contexto de “vingança do capital” contra os direitos e organizações dos trabalhadores** [2018].

Disponível em: <<http://contee.org.br/educacao-sociedade-e-o-papel-dos-sindicatos-num-contexto-de-vinganca-do-capital-contra-os-direitos-e-organizacoes-dos-trabalhadores/>>. Acesso em: 15. mai. 2024.

GALVÃO, A. **A contribuição do debate sobre a revitalização sindical para a análise do sindicalismo brasileiro.** *Crítica Marxista*, n.38, p.103-117, 2014. <https://doi.org/10.53000/cma.v21i38.19238>

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GINDIN, J; MELO, S. D. G. A internacionalização do debate sobre o sindicalismo dos trabalhadores em educação na América Latina. In: DAL ROSSO, Sadi (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação: Organização e lutas.** Brasília (DF):Paralelo 15, 2011.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

GIROUX, H; McLAREN, P. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio, SILVA, Tadeu. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 2, Mar./Abr. 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

GOHN, M.G. **Teorias dos movimentos sociais.** Paradigmas clássicos e contemporâneos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GOHN, M. G. **Movimentos Sociais e Educação,** 8a ed., São Paulo, Cortes, 2012

GOHN, M.G. Educação não formal nas instituições Sociais. **Revista Pedagógica, Chapecó,** v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>. Acesso em 23 de mar. 2024. <https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>

GOUVEIA, A. B. FERRAZ, M. A. dos S. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 48, p. 111-129, abr./jun. 2013. Editora UFPR. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200008>

GHEDIN, E.; MACIEL, C. M. A formação política do professor: um olhar sobre a história. **Educação e Filosofia,** Uberlândia, v. 35, n. 75, p. 1175-1211, set./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v35n75a2021-53523>

IASI. Mauro. **Ensaio sobre consciência e emancipação.** São Paulo, Expressão Popular.2007.

IASI, M. L. Educação e consciência: desafios estratégicos. **Perspectiva**, v. 31, p. 6780, 2013. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p67>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2024. Rio de Janeiro: **IBGE**, 2024.

ISAIA, S. **Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior**: um estudo sobre as trajetórias docentes. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2003.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, BRASÍLIA, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan/jun. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517442005.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021. <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3424>

JUNIOR, C.L; LAVOURA, T. N. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 89-106, jul./dez. 2017.

KERSTENETZKY, Célia. Ainda há lugar para o Estado Social? In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2003.

LINHARES, M. C. S.; CASTRO, E. B.; CARVALHO, A. B. O papel da comunicação sindical na formação política dos trabalhadores. In: 8º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação, 2017, Aracaju. **Anais do 8º SIMEDUC**. Aracaju, 2017

LEFEBVRE, H. **O fim da história**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1981.

LESSA, S. **A ontologia de Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LOPES, B. S. **Pedagogia da Luta**: ações de protesto e greves de conquista e resistência do CPERS/SINDICATO em tempos de neoliberalismo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2019.

LOSA, L. S. **A educação na Central Única dos Trabalhadores no contexto da crise do sindicalismo brasileiro**: apontamentos sobre a apropriação da Pedagogia Libertadora. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

LUCYK, V.P.K, GRAUPMANN, E.H. Desvalorização do Trabalho Docente Brasileiro: Uma Reflexão de seus Aspectos Históricos. **Perspectivas Online:Humanas & Sociais Aplicadas**, v.7, n.20, p.11-27,2017. <https://doi.org/10.25242/887672020171145>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: o trabalho**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUZ, S. L. O. da. **Sindicalismo e educação no Estado do Pará: as repercussões da luta sindical sobre o trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017.

MALLEGAS, S. O; AGUILAR, C. C; AICÓN. M. Luchando por lo colectivo: significados de profesores organizados. de **Educación Revista Brasileira Rio de Janeiro**, v. 27, p. 1-23. 2022. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270040>

MARCELO, C.; PRYJMA, M. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. (Org). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Editora UTFPR, 2013.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Londres: Workers' Educational Association, 1948.

MASSON, G. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Retratos da Escola**, v. 10, p. 157-174, 2016. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i18.656>

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. 1ed. Curitiba/PR: CRV, 2018.

MELO, G. F; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia Universitária: em foco o aprendizado da docência na Universidade Federal de Uberlândia. In: TAVARES, José; CUNHA, Maria Isabel da Cunha; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Docência no ensino superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MqpZ1SuqRcsyDSisC7sUiBdZtZKkkC4S/view>

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MITTELMAN, T. **A trajetória do Sindicato dos professores do Município do Rio de Janeiro e Região (Sinpro-Rio): da redemocratização ao neoliberalismo (1985-1999)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

MONTAÑO, Carlos. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo, Cortez, 2010.

MORAIS, S. J.O. **Desenvolvimento profissional de docentes universitários/as: um estudo sobre os espaços da formação pedagógica de professores/as na UFU-MG (2010-2019)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFRN, 2000.

NETTO, J. P. Aula “**Introdução ao método de Marx**”. Brasília, UNB, 2016.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M; TERRIEN, J. **Os trabalhos científicos e o estado da questão**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16, 2004. <https://doi.org/10.18222/ae153020042148>

NOTA oficial da Andifes sobre o reitor Luiz Carlos Cancellier de Olivo. **Notícias Ufsc**. Brasília, 02 out. 2017. Disponível em: <<https://noticias.ufsc.br/2017/10/nota-oficial-da-andifes-sobre-o-reitor-luiz-carlos-cancellier-de-olivo/>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Orgs.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA (Org.) et al. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan./jun.1999. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF; LESSARD. **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, A. (2009). **Professores - Imagens do futuro Presente**. Lisboa: Educa.

OLIVEIRA, V. F. R. de. **Sindicalismo docente**: a participação sindical dos professores da rede municipal de Castanhal- PA no SINTEPP. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora: 2009. p.221-284.

OLIVEIRA,V. F. R. **Sindicalismo docente**: a participação sindical dos professores da Rede Municipal de Castanhal-PA no SINTEPP, 2019.142 f.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? Org. Celso João Ferretti et alii. São Paulo: Xamã. 1999.

PIMENTA, S.G. Pesquisa e Formação de Professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, Valter S. (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas/SP: Papirus, 2006. p. 67-88.

PIMENTA, S.G. ALMEIDA, I. de. (Orgs). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Á. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean; et al. **A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos**. São Paulo: Vozes, 2008.

PONTE, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. In: Actas do ProfMat 98. Lisboa: APM, 1998. p. 27-44.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar**: Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 86 p.

ROCHA, F.M; MELO, S. D. G. Carreira, Remuneração e Piso Salarial docente na rede municipal de educação de Belo Horizonte. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 221-242, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945194440>

RODRIGUES, A. M. S; SOUZA, K. R. de. Trabalho e saúde de docentes de universidade pública: o ponto de vista sindical. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 1, p. 221-242, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00104>

ROSSO, S.D; CRUZ, H. L; RESÊS, E.S. Condições de emergência do sindicalismo docente. **Pró- Posições, Campinas**, v. 22, n. 2, p. 111-131. Maio/ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200009>

PUSTIGLIONE, L. Organização dos trabalhadores, a pandemia, a educação e o Programa de Transição. **Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global** v.01, p. 51-67, 2020. <https://doi.org/10.46652/pacha.v1i2.17>

RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA – RUF. Ranking de Universidades 2019. São Paulo: **Folha de S.Paulo**, 2019.

SANTOS, C; PILATTI, L. A. **O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades federais (REUNI) e o combate da evasão: revisão narrativa.** *Revista Espacios*. v.42, p. 1-18, 2021. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n11p07>

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000200004>

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1941. E-book. 274p. Disponível em: https://www.ufpb.edu.br/ccab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 1 mai. 2022.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação.** *Educação e Pesquisa*, v.32, n.3, p.619-634, set/dez.2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. In: **Educar**, 31, 2008, p. 73-89. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100006>

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 04, n. 02, p. 196-229, 2014.

SOUZA, A. C. A. de. **Formação Sindical do SINPRO-DF com a CUT: Processo histórico de construção de uma hegemonia.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOUSA, A. P. C. **Trajetórias do movimento docente na UFU: a posição da ADUFU-SS em relação ao REUNI (2007-2012).** 2018. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SOUZA, D. de. **Implantação do piso salarial profissional nacional no magistério público estadual de Santa Catarina.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

SOUZA, J. B. de. **As políticas educacionais de (des)valorização docente do governo Acreano Sebastião Viana (2011-2018) e a atuação dos sindicatos.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

SOUZA, J. F. de. **Estratégia democrática e popular e luta sindical docente no Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, L. O. de; PINA, J. A; SOUZA, K. R. de. Resistência e práxis na greve dos professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.17, p.1-18, 2019. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00170>

SOUZA, K.R. de; SANTOS, G. B. dos; RODRIGUES, A. M.S. Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernos digitais de trabalho e saúde. **Interface (Botucatu)**, v. 26, p. 1-16, 2022. <https://doi.org/10.1590/interface.210318>

STUBRIN. F. **Mobilização social e reformas do Estado:** alternativas políticas e educação na América Latina contemporânea. 2014. 202 f. Tese – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

SZYMANSKI, H. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2002. ZABALZA, M. **O ensino Universitário e seus protagonistas.** Trad Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRÓPIA. P.V; MARTUSCELLI, D.E; KREIN, A. **Relatório de Pesquisa Professor/a, a ADUFU quer ouvir você.** Uberlândia, 2023. 73p. Disponível em: file:///C:/Users/Samsung/Downloads/Relat%C3%B3rio%20Final%20da%20pesquisa%20realizada%20com%20a%20categoria%20docente%20da%20UFU%20(1)%20(2).pdf. Acesso em 10 jul 2023.

UCKER, C. B. L. **A participação feminina no sindicato de trabalhadoras/es em Educação:** uma análise acerca do 24º Núcleo CPERS/SINDICATO. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Plano Diretor Tecnologia da Informação e Comunicação 2023-2025**. Uberlândia: UFU, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Relatório de Gestão 2018**. Uberlândia: UFU, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Resolução nº 03/2017 do Conselho Universitário**. Uberlândia: UFU, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Processo CNPq 482372/2011-7. **Condições de trabalho, perfil político-ideológico e ação sindical dos docentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. Relatório de Pesquisa Docentes da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.65p. Disponível em: https://www.gov.br/fundaj/pt-br/composicao/dipes-1/pesquisas-seminarios-e-base-de-dados/relatorios-de-pesquisas/pesquisas-concluidas/pesquisas-em-2010-atualmente/condies_de_trabalho_perfil_politico_ideologico_e_ao_sindical_dos_docentes_das_instituies_federais_de_ensino_superior.pdf. Acesso em: 25 jun 2023.

VASCONCELLOS, M. M. M.; SORDI, M. R. L. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 20, n. 57, p. 403-414, 2016.<https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0450> <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0450>

VAZ, M. R. T. **Sindicalismo docente e as particularidades organizativas, ideológicas e reivindicatórias do magistério público municipal**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

VEIGA, I.P.A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I.P.A.; VIANA, C.M.Q.Q. **Docentes para a educação superior: processos formativos**, 2010.cap.1. p.13-27.

VIEIRA, J.N. **O sindicato como espaço de construção da profissão docente**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. 221f

VILELA, N. S. **(Trans)formar a docência na universidade: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

WEBER, D. W. **A formação política dos professores: uma reflexão sobre as greves de 2015 a 2016 na gestão APP-Sindicato-Francisco Beltrão**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

ANEXO A – Parecer do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Tecendo redes na universidade: a representação e a interface da ADUFU (seção sindical) na formação e desenvolvimento profissional de docentes universitários(as) dos cursos de licenciatura da UFU/MG

Pesquisador: Vanessa T. Bueno Campos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64093922.3.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.765.178

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 1923450 e Projeto Detalhado (PROJETO.pdf), postados em 06/10/2022.

INTRODUÇÃO

A pesquisa está baseada na premissa de que a participação dos(as) professores(as) em instâncias sindicais poderão impulsionar avanços, tanto no aspecto organizacional das universidades, quanto na dimensão formativa, no desenvolvimento e na constituição da identidade profissional dos(as) professores(as) universitários(as).

METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa será qualitativa e exploratória. O tamanho da amostra será de 199 participantes, ressaltam que o número amostral se refere a (25%) do total de 785 docentes de cursos de licenciatura na UFU. A pesquisa será desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais, através da análise da repercussão das atividades desenvolvidas pela

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34) 3239-4131 **Fax:** (34) 3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.765.178

ADUFU Seção Sindical, no trabalho dos docentes universitários dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia. No projeto é mencionado que farão contato com o Magnífico Reitor da Universidade Federal de Uberlândia onde solicitaram por meio e-mail disponibilizados na página online da reitoria. Com o intuito de solicitar a sua autorização para realização da investigação e contatar os professores selecionados através de seus e-mails institucionais disponibilizados no site da Universidade Federal de Uberlândia, na aba corpo docente. Somente com a autorização do Reitor da UFU e com o parecer de aprovação Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP, daremos início ao processo de abordagem e o recrutamento dos participantes da pesquisa.

Para a análise e interpretação dos dados será utilizado os princípios da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (1977). De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo refere-se a um conjunto de recursos metodológicos apropriados a discursos (conteúdo e continentes) diversificados. É uma técnica baseada na inferência, que oscila entre os polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. O processo que envolve a análise de conteúdo demanda uma observação entre o intervalo de tempo do estímulo-mensagem e uma reação interpretativa. A análise de conteúdo será realizada a partir de três momentos consecutivos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados: a inferência e a interpretação.

Desfecho Primário:

Analisar se a sindicalização de professores da Universidade Federal de Uberlândia pode colaborar com a formação e desenvolvimento profissional de docentes universitários(as).

Desfecho Secundário:

A pesquisa proposta apresentará subsídios capazes de ampliar a produção de conhecimentos que contribuirão efetivamente em estudos acadêmicos-científicos referentes ao processo de formação e desenvolvimento profissional de professores(as) universitários(as). Além de ampliar discussões a respeito do potencial dos sindicatos enquanto instância formativa de professores(as) universitários(as)

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO - Participarão da pesquisa os(as) professores(as) universitários(as) da UFU, efetivos e em exercício, filiados ou não à ADUFU-Seção Sindical, e que aceitarem participar da pesquisa.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.765.178

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO - Serão excluídos os profissionais que não se enquadram nos critérios de inclusão e aqueles que não aceitarem participar da pesquisa.

CRONOGRAMA – Etapa de coleta de dados de 06/12/2022 a 21/12/2022.

ORÇAMENTO – Financiamento próprio R\$ 350,00.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO – O projeto de pesquisa apresentado tem como objetivo geral analisar se a sindicalização pode colaborar com a formação e desenvolvimento profissional de docentes universitários(as) de cursos de licenciatura.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS – Analisar a importância que os professores(as) universitários(as) de cursos de licenciatura associados(as) e não associados(as) atribuem à ADUFU Seção Sindical; Entender de que maneira as ações promovidas na ADUFU Seção Sindical repercutem ou não na constituição da identidade profissional dos(as) docentes de cursos de licenciatura da UFU; Investigar a ADUFU-Seção Sindical enquanto um espaço de formação e desenvolvimento profissional docente; Analisar se as ações promovidas na ADUFU Seção Sindical seriam capazes de suprir de alguma forma a ausência de políticas públicas voltada para a formação e desenvolvimento profissional dos docentes universitários(as) de cursos de licenciatura da UFU.

HIPÓTESE – A pesquisa será baseada na hipótese de que a participação dos(as) professores(as) em instâncias sindicais poderão impulsionar avanços, tanto no aspecto organizacional das universidades, quanto na dimensão formativa, no desenvolvimento profissional e na constituição da identidade profissional dos(as) professores(as) universitários(as).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS – O risco mínimo de participação na pesquisa consiste na remota possibilidade de identificação. Entretanto, ao analisar os dados obtidos por meio dos questionários, utilizaremos códigos alfanuméricos, para que, dessa forma, os resultados da pesquisa possam ser publicados preservando o anonimato dos(as) participantes sem NENHUMA hipótese de identificação. Reforçando, haverá um compromisso dos pesquisadores com o sigilo absoluto das identidades

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.765.178

dos professores(as), conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

BENEFÍCIOS – Os benefícios da pesquisa estão relacionados a ampliação de conhecimento dos(as) docentes da Universidade Federal de Uberlândia, a respeito dos variados espaços possíveis no investimento de sua formação permanente e desenvolvimento profissional. O reconhecimento de novos espaços voltados a formação de professores(as) irá repercutir de forma positiva na qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos discentes da universidade. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa ampliará a produção de conhecimentos que contribuirão efetivamente na produção e reflexão de estudos acadêmicos-científicos referente a importância do investimento em espaços de formação permanente no âmbito universitário. A pesquisa também se constituirá em uma experiência formativa para todos os(as) envolvidos(as), possibilitando a ampliação de concepções sobre formação permanente docente no espaço sindical, além de contribuir com a luta na implementação de um projeto institucional de desenvolvimento profissional na Universidade Federal de Uberlândia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após a análise do CEP/UFU não foram encontradas pendências.

Considerações sobre os Temos de apresentação obrigatória:

- 1) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1923450.pdf
- 2) PROJETO.pdf
- 3) TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência
- 4) TCLE.pdf
- 5) Declaração de Instituição e Infraestrutura
- 6) Declaracao_coparticipante.pdf
- 7) Instrumento_de_coleta_de_dados.pdf
- 8) Curriculum_Lattes.pdf
- 9) Declaração de Pesquisadores
- 10) Termo_de_compromisso_e_confidencialidade_da_equipe_executora.pdf
- 11) folha_de_rosto.pdf

Recomendações:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 5.765.178

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise do CEP/UFU não foram observados óbices éticos nos documentos do estudo.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: MARÇO/2024*.

* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.765.178

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1923450.pdf	06/10/2022 23:15:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	06/10/2022 23:14:33	SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.765.178

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/09/2022 14:24:07	SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_coparticipante.pdf	28/09/2022 14:23:14	SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	16/08/2022 05:30:14	SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes.pdf	16/08/2022 05:28:32	SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_e_confidencialidade_da_equipe_executora.pdf	16/08/2022 05:22:59	SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	16/08/2022 05:20:11	SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 19 de Novembro de 2022

Assinado por:

ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Tecendo redes na universidade: a representação da ADUFU (Seção Sindical) no desenvolvimento profissional de docentes universitários(as) da UFU/MG”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos e da doutoranda Sarah Juvencino Campos.

Nesta pesquisa nos propomos a analisar se a sindicalização pode colaborar com a formação e desenvolvimento profissional de docentes universitários(as) da UFU/MG.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Sarah Juvencino de Oliveira Moraes, viabilizado por meio de mensagem eletrônica, isso deve ocorrer antes da coleta de qualquer dado. Você terá tempo hábil para decidir se quer ou não participar da pesquisa, assim como para dar a sua resposta quanto à assinatura do presente termo. (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, a coleta de dados será realizada através do Google Formulários, por conseguinte solicitamos **que você realize o arquivamento de uma via deste documento de Registro de Consentimento e/ou garanta o envio de uma via assinada pelas pesquisadoras.** O questionário disponibilizado será composto por 25 questões no total que compreenderão questões abertas e fechadas e o tempo estimado para respondê-lo será de 20 a 25 minutos. Ressaltamos que atenderemos as orientações previstas na Resolução nº 510/16, Capítulo VI, Art. 28: IV – que consiste na preservação dos dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade dos pesquisadores, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). O risco mínimo de participação na pesquisa consiste na remota possibilidade de identificação. Entretanto, ao analisar os dados obtidos através dos questionários, utilizaremos códigos alfanuméricos, para que, dessa forma, os resultados da pesquisa possam ser publicados preservando o anonimato dos participantes sem NENHUMA hipótese de identificação.

Os benefícios da pesquisa estão relacionados a ampliação do conhecimento dos(as) docentes da Universidade Federal de Uberlândia, a respeito dos variados espaços possíveis no investimento de sua formação permanente e desenvolvimento profissional. O reconhecimento de novos espaços voltados a formação de professores(as) irá repercutir de forma positiva na qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos discentes da universidade. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa ampliará a produção de conhecimentos que contribuirão efetivamente na produção e reflexão de estudos acadêmicos-científicos referente a importância do investimento em espaços de formação permanente no âmbito universitário. A pesquisa também se constituirá em uma experiência formativa para todos os(as) envolvidos(as), possibilitando a ampliação de concepções sobre formação permanente docente no espaço sindical, além de contribuir

com a luta na implementação de um projeto institucional de desenvolvimento profissional na Universidade Federal de Uberlândia.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pela pesquisadora.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Vanessa Therezinha Bueno Campos, doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408- 100 – E-mail: vbcampos@ufu.br, Telefone: (34) 3239-4163 ou com Sarah Juvencino de Oliveira Moraes, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100 – E-mail: sarahjoliveira@hotmail.com, Telefone: (34)99967-4422. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa Acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ de _____ de 20_____

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Assinatura do(a) participante de pesquisa

APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA FILIADOS

Questão 01:

Você acredita que seu trabalho como docente na Educação Superior é devidamente valorizado no Brasil? Na sua concepção, qual deveria ser a contribuição dos sindicatos neste aspecto?

Questão 02:

Como você percebe a profissão docente hoje? Quais são os maiores desafios e dificuldades no exercício da docência na educação superior?

Questão 03:

Para você, qual é o nível de engajamento político dos(as) docentes universitários(as) da UFU?

Questão 04:

Por que você optou por não se filiar à ADUFU-SS?

Questão 05:

Quais são as suas concepções a respeito do sindicato, de seu papel social e da relação que poderia ser estabelecida com o trabalho docente na educação superior?

Questão 06:

Você já participou de algum outro sindicato? Atribui alguma importância aos movimentos sindicais?

Questão 07:

Você considera que a ADUFU-SS tem representatividade e relevância para o movimento docente na UFU? Por quê?

Questão 08:

A direção da ADUFU-SS já incentivou a sua participação no sindicato? Se sim, de que forma?

Questão 09:

Na sua opinião, o que poderia contribuir para uma maior participação dos(as) docentes na ADUFU-SS?

Questão 10:

Considera que a ADUFU-SS tem alguma responsabilidade com a formação dos professores? Se sim, em que se basearia o compromisso sindical com a formação? Se não, por quê?

Questão 11:

Você considera importante a implementação de um projeto institucional voltado para o desenvolvimento profissional de professores(as) da Universidade Federal de Uberlândia/MG?

APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA NÃO FILIADOS

Questão 01:

Você acredita que seu trabalho como docente na Educação Superior é devidamente valorizado no Brasil? Na sua concepção, qual deveria ser a contribuição dos sindicatos neste aspecto?

Questão 02:

Como você percebe a profissão docente hoje? Quais são os maiores desafios e dificuldades no exercício da docência na educação superior?

Questão 03:

Para você, qual é o nível de engajamento político dos(as) docentes universitários(as) da UFU?

Questão 04:

Por que você optou por não se filiar à ADUFU-SS?

Questão 05:

Quais são as suas concepções a respeito do sindicato, de seu papel social e da relação que poderia ser estabelecida com o trabalho docente na educação superior?

Questão 06:

Você já participou de algum outro sindicato? Atribui alguma importância aos movimentos sindicais?

Questão 07:

Quais as formas de atuações sindicais que você gostaria que acontecesse?

Questão 08:

Você considera que a ADUFU-SS tem representatividade e relevância para o movimento docente na UFU? Por quê?

Questão 09:

A direção da ADUFU-SS já incentivou a sua participação no sindicato? Se sim, de que forma?

Questão 10:

Na sua opinião, o que poderia contribuir para uma maior participação dos(as) docentes na ADUFU-SS?

Questão 11:

Considera que a ADUFU-SS tem alguma responsabilidade com a formação dos professores? Se sim, em que se basearia o compromisso sindical com a formação? Se não, por quê?

Questão 12:

Você considera importante a implementação de um projeto institucional voltado para o desenvolvimento profissional de professores(as) da Universidade Federal de Uberlândia/MG?