

AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NUMA PERSPECTIVA POLÍTICA PROFISSIONAL: CMAE EM TEMPO DE GREVE

MARIA GILVANISE DE OLIVEIRA PONTES
UECE
gilvanisepontes@hotmail.com

FRANCISCO JOSÉ PEREIRA DA SILVA
UECE
ne2604@bol.com.br

MÉRCIA DE OLIVEIRA PONTES
UECE
merciaopontes@yahoo.com.br

TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA
UECE
taniamsfranca@hotmail.com.br

VÂNIA ALEXANDRINO LEITÃO
UECE
vanialeitao2005@yahoo.com.br

Introdução

Refletir sobre o engajamento temporário do curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE) da UECE, em adesão ao movimento grevista desencadeado no semestre 2005.1, tornou-se um desafio.

O movimento grevista que usou como *slogan* “Parar para não parar” propiciou a discussão de temáticas relacionadas à importância da compreensão da greve no campo da educação enquanto formação humana e, mais especificamente, no da formação docente, delineando-se assim a relevância deste estudo. Questionamentos iniciais foram levantados: O Mestrado Acadêmico em Educação é uma atividade essencial ao funcionamento da UECE? Quais as suas condições de funcionamento? Qual o envolvimento do CMAE na definição da pauta de reivindicações? Qual a participação de seus professores para a afirmação da categoria professor universitário? Qual o sentimento dos professores do mestrado e como estes se posicionam? Esta greve pode contribuir para a formação docente? Quais aspectos da não adesão de professores do mestrado à greve implicam diretamente na

formação docente? Compreender pois, o posicionamento do CMAE no contexto da greve, movimento iniciado pelos estudantes da graduação na quase totalidade de seus cursos e, posteriormente, a ele aderindo seus professores, traduz-se no objetivo geral deste trabalho.

Este projeto coletivo de investigação inseriu-se no campo da pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Neste sentido, o trabalho realizado orientou-se pelos procedimentos: estudo sobre a identidade do professor universitário e condições de trabalho, marcos legais sobre greve, movimento de organização de professores e formação docente. Definiu-se como sujeitos, quatro professores do mestrado em foco.

Considerando a situação específica de não adesão à continuidade da paralisação nas atividades do CMAE, a abordagem de cunho qualitativa buscou captar a visão do ponto de vista dos sujeitos envolvidos. Foram escolhidas como fontes, a literatura pertinente ao tema, basicamente Freire (2003), Pimenta & Anastasiou (2002).

A hipótese levantada aponta para o reconhecimento de que saberes construídos “em situação” podem constituir a base para emergência de nova epistemologia da prática de formação de professores que parta das condições concretas de desenvolvimento do trabalho docente. A construção desta prática foi acompanhada por meio de registro em áudio e transcrição das narrativas, fruto de entrevistas com professores formadores do CMAE, durante o período da greve.

Não se pretende esgotar o assunto, extremamente complexo no cenário de uma sociedade de modelo neoliberal, mas, consideradas as limitações, apenas refletir sobre a realidade em que se está inserido. Desse modo, ficou o trabalho composto de três partes: O contexto e a organização da categoria docente: algumas reflexões; Construção de identidade docente através da *práxis*⁶ de formação docente; e Trabalho docente e o contexto atual do CMAE-UECE. Estabeleceram-se os objetivos específicos de perceber a visão dos professores universitários, mais especificamente dos que atuaram no CMAE junto à turma de 2005.1, sobre as implicações da greve dos professores, a formação docente e a afirmação da categoria professor universitário, bem como refletir sobre as atividades do Mestrado como essenciais ao funcionamento da UECE, registrando o seu posicionamento no contexto da greve.

O Contexto e a organização da categoria docente: algumas reflexões

Os desafios do século presente, como os de qualquer outro período, constituem-se no âmbito das relações que os homens estabelecem com o mundo e entre si. O momento social, histórico, econômico, político e cultural da atualidade, impulsiona a busca da compreensão dessas relações. O que as move? Quais os pressupostos de sua sustentação e categorias fundantes das teorizações da prática social humana, entre elas a prática educativa/formativa?

O movimento histórico de desenvolvimento profissional dos docentes, associado à organização dos educadores brasileiros, remonta à década de 60, tendo na Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), a entidade responsável pela organização e consolidação da categoria docente na esfera nacional. A filiação de professores de outros níveis de ensino veio a dar origem à Confederação dos Professores do Brasil (CPB).

Segundo Cunha (1991), o caráter pouco combativo da CPPB deu lugar a uma atuação mais contestadora da nova entidade, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), fato que foi favorecido pela reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971 (Lei 5692/71) ao determinar que cada sistema de ensino estruturasse a carreira docente num estatuto do magistério. Com isso, “o governo fornecia a essa categoria, castigada por longo e intenso processo de redução de salários, uma base legal para contestar os padrões vigentes de remuneração, seleção e promoção” (Cunha, 1991, p. 74). Já àquela época, as manifestações de contestação dos professores dos vários estados brasileiros eram abraçadas pela CPB, ao se posicionarem contra a política educacional implementada pelo governo e pela política econômica por ele empreendida e seu desdobramento social.

A preocupação da categoria deslocava-se das questões exclusivamente educacionais para outras, mais globais, porque sociais. As reivindicações e a defesa da valorização do ensino público e gratuito, mais verbas para a educação, a necessidade de uma educação pública que atendesse aos interesses da população, a luta pela eleição dos diretores de escolas, a formação de conselhos escolares, dentre outros, eram temas defendidos pelos educadores, fato que denotava um crescente processo de politização em meio ao regime de ditadura militar em que se vivia.

Com o processo de redemocratização do País e a Constituição de 1988, aos funcionários públicos foi permitida a sindicalização. Neste cenário, surge a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), configurando-se como sindicato

nacional em 1988 e, no ano seguinte, filiando-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT). As entidades nacionais representativas dos professores nos três níveis de ensino, ao se filiarem a esta central, ocupam um lugar de destaque nessa organização.

Pode-se perceber, no movimento de organização dos professores dos últimos anos da década de 80 e até a promulgação da atual LDB (Lei 9394/96), avanços tanto quantitativos quanto qualitativos. Crescimento no número de filiados e discussões que pressionaram definições nas políticas públicas educacionais, a exemplo, entre outros, do Fórum de Defesa da Escola Pública. No entanto, no contexto da virada do século, somam-se outros elementos que, em sentido amplo, são traduzidos nas determinações do Plano Diretor de Reforma do Estado⁷ (1995). O mais importante deles é o Plano Bresser Pereira, como ficou conhecido, que marca o alinhamento do Brasil à política internacional neoliberal e, portanto, acarreta profundas influências ao campo também da organização sindical dos educadores, assim como ao processo de educação/formação, que se constitui, como afirma Rocha⁸ (2004, p.154), dentro do cenário vigente em que “a violência do antagonismo capital/trabalho das décadas de 60 e 70 foi suplantada por formas de comando cujo princípio é a autodisciplina, a implicação permanente e a responsabilização individual.

Nesse cenário, o movimento grevista da UECE tem seus méritos, mas configura-se num contexto que prima pelo protagonismo das instituições do Estado e não pelo de seus trabalhadores, já que a organização sindical em geral ou a docente em particular sofrem os embates desestruturantes que são reflexos das articulações políticas, econômicas e sociais implementadas global e localmente, repercutindo de modo direto na autenticidade e validade de suas representações. Este aspecto vem à tona na fala de um dos professores:

A UECE passa nesse momento por uma crise talvez sem precedente em condições de trabalho das pessoas. Há uma carência muito grande de professores, a gente tem um volume muito alto de professores substitutos (...) diante dessa situação e da situação de que os professores estão ganhando um salário extremamente baixo foi que surgiu a questão da greve. Não havia condição de negociação, as pessoas estão com um sindicato que é o SINDESP que não representa efetivamente, se tem questões na justiça que não têm andamento porque o sindicato não dá continuidade a isso e se está tendo agora um outro sindicato que é o sindicato ligado à ANDES. (...) a Universidade pára e os governantes e os administradores não tomam providência com relação a isso, você pára de dar aula e as coisas ficam assim.

Na fala de outro professor, evidenciam-se as dificuldades da utilização da greve como instrumento de luta pelos educadores em seus processos de organização, tanto por esta categoria de trabalhadores, como na de qualquer outro:

... como se trata de um instrumento contra a ordem, as forças conservadoras sempre tentaram desqualificar a greve, com mais intensidade ainda nos últimos tempos, como parte do “pacote” de destruição do movimento sindical combativo empreendido pelo capital. Assim, de uma maneira geral, tem sido muito penoso o processo de mobilização dos trabalhadores quanto à adesão à greve.

Estando os trabalhadores da educação, assim como os demais, imersos na nova realidade anteriormente descrita, novas exigências de percepções nas suas lutas se fazem necessárias, inclusive em outros níveis de organização, em que a greve, com certeza, não deixa de ser um de seus instrumentos.

Juridicamente, o exercício do direito de greve é assegurado constitucionalmente aos trabalhadores (art. 9º da Constituição de 1988), contudo, tal direito não é absoluto, pois o interesse público se sobrepõe ao interesse coletivo da categoria. Considerando o questionamento inicial do problema em estudo, sobre ser o CMAE uma atividade essencial ao funcionamento da UECE, percebeu-se que, embora a legislação⁹ no que diz respeito à definição dos serviços ou atividades essenciais, mostre um outro sentido, os sujeitos da pesquisa o apontam para a relevância do curso à universidade no cenário da política de fomento à pesquisa.

Construção de identidade docente através da *práxis* de formação docente

Esta parte do texto tem o objetivo de perceber a visão de alguns professores universitários, especificamente dos que atuam no CMAE, no entanto, de modo algum se pretende generalizar sobre as implicações da greve dos professores sobre a formação docente e a afirmação da categoria professor universitário.

Como enfatiza Pimenta (2000), considera-se a complexidade das relações sociais na atualidade e a prática educativa como *práxis* social viva, bem como o perfil do profissional professor pesquisador, crítico e reflexivo, no plano da situação contextualizada e concreta

de ensino, como identidade do ser professor hoje. Pimenta & Anastasiou (2002, p. 48) dizem: “o ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação destes sujeitos – professores e alunos – historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo” no qual é fundamental ponderar:

Os saberes das áreas específicas (ninguém ensina o que não sabe), os saberes pedagógicos (pois o ensino é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), os saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas), os saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando (Ibidem, p. 71).

Tais exigências buscam aproximar o professor também do tornar-se sujeito do processo de transformação social, em sentido ontológico e histórico concreto e não apenas em sentido político-ideológico. Reconhece-se, portanto, o desafio epistemológico do presente trabalho, no desenho da interface tanto racionalista quanto construtivista, assim como se percebe em Cachapuz (1997, p. 207):

O conhecimento como co-construção, cognitivista no que diz respeito à compreensão da função adaptativa da aprendizagem e do papel da intencionalidade do aluno em seu contexto, traduzida na capacidade de possibilitar inter-relações entre os saberes do aluno e os saberes das ciências, de construir significados.

Essa abordagem, inicialmente, posta pelo plano teórico de ressignificação do ensino soma-se às exigências da sociedade por um ensino de qualidade, mesmo não considerando seu viés unicamente político-ideológico concomitante ao de valorização do magistério, mas também ontológico de sobrevivência do próprio ser social. Diante das contradições das questões sociais é que, neste cenário, adiciona-se, também, a necessidade essencial de afirmação profissional do ser professor hoje, enquanto categoria de trabalhadores. Dessa forma, entende-se que, além do compromisso com a formação crítica do professor e de seus alunos, através do ensino, cabe a esse profissional, como sujeito político e protagonista da sua história e da construção do seu espaço, enquanto docente, a busca por melhores condições de vida e de trabalho. Nesse sentido, Freire (2003, p. 54) nos revela que uma das

grandes virtudes e qualidades dos professores é a coragem "... de lutar por salários menos imorais e por condições menos desfavoráveis ao cumprimento de sua tarefa". Configura-se, então, uma luta por concreta valorização social, por melhores condições de realização da atividade educativa/formativa, por melhores salários, por condições dignas de vida, que se junta à necessidade de ampliação dos espaços de trabalho docente universitário na atualidade brasileira. É a expressão do "paradoxo" ou "contra-senso", pelo menos aparente, de instauração de um movimento grevista. No entanto, não é preciso uma reflexão mais profunda sobre a historicidade das questões sociais e, nelas, a da precarização das condições de trabalho de um modo geral, ou particularmente como esta vem acontecendo no Brasil, para compreendê-las como resultante da forma de sociabilidade capitalista atual em profunda crise estrutural, sob os moldes do modelo neoliberal que, na tentativa de manter a lógica de acumulação do capital, reestrutura as relações produtivas e sociais, aí incluídas as relações educativas.

Esse processo que se institui pela reestruturação das funções do Estado e de suas instituições, atualmente, no clima da internacionalização das economias nacionais, reflete uma orientação voltada para o atendimento das leis de mercado e, portanto, também voltadas para a divisão internacional do trabalho. Instaure-se, por conseguinte, no modo reformista em vigor, seguindo a ordem vigente, tanto numa perspectiva macro quanto micro social, mas que não se consolida à margem das características históricas e culturais específicas em cada país. Como enfatiza Azevedo (2002: *XIV*): "... as novas configurações sociais não surgem no abstrato, pois são fruto da ação humana e, como tal, têm história socialmente construída. (...) são passíveis de mudanças por sua resignificação em função dos interesses dominantes, ou de transformação resultante da luta dos grupos dominados contra a própria dominação, processos esses que ocorrem no contexto das relações sociais engendradas em cada sociedade"

Desse modo, as conseqüências desse jogo geopolítico externo para o campo das políticas públicas sociais básicas no Brasil, entre elas, as direcionadas à educação/formação de seu povo, hoje, submissas aos ditames dos organismos monetários internacionais, tornam-se, portanto, evidentes. As orientações por focalização nas ações estatais impõem decisões de prioridades sobre as necessidades básicas de aprendizagem da população em nível de ensino fundamental, muito embora, queiram apresentar-se como prioridade a

educação como um todo, quando se tem clareza das péssimas condições dos serviços públicos oferecidos em todos os níveis, da educação básica à educação superior. Esta, no que tange à formação docente, longe de ser prioridade e, contradizendo até mesmo ao que fora estabelecido como prioridade básica, não se configura concretamente, em condições objetivas e subjetivas para enfrentar os problemas dos níveis anteriores de ensino.

Como o espaço de formação docente faz parte de um espaço maior que é o todo, a reflexão do contexto sócio-político é de fundamental importância para se entender a identidade do professor em processo de construção.

Neste sentido, concorda-se com um dos professores entrevistados quando diz que, quando se propõe uma educação realmente comprometida com o espaço pedagógico e a formação docente, está-se referindo que a "educação como formação humana, é a conscientização, é não perder a dimensão do todo, do fazer pedagógico que vai muito, muito mais além da sala de aula". Mas uma pergunta pode ser formulada: que implicações têm esse contexto mais amplo com a construção da identidade do professor universitário através da *práxis* de formação docente no CMAE/UECE em tempo de greve? Retoma-se aqui o que nos lembra Pimenta & Anastasiou (2002, p.39) sobre:

A questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação, o que tem sido reconhecido em diferentes países. (...) há que considerar a influência das novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea /dita por alguns/¹⁰da informação e do conhecimento, das tecnologias avançadas e do Estado mínimo, reduzindo a empregabilidade (...) /que é a mesma sociedade que faz aos trabalhadores em geral a exigência de permanente requalificação como condição para o trabalho.

Nesse contexto, emerge também, segundo as autoras, requisitos atuais ao exercício da docência no ensino superior, uma vez que se espera o envolvimento desses professores na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa, de financiamento, não apenas em seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e avaliação. Desse modo, o desenho da identidade da profissão professor universitário se formata no âmbito dessas discussões, ou seja, no esforço de não deixar somente no plano teórico tanto as exigências atuais requeridas ao exercício desta profissão, quanto a que diz respeito à

necessidade de ressignificação da docência, também, no ensino superior, processo que se quer tornar possível através da reflexão-na-ação educativa/formativa de docentes em situação concreta e contextualizada.

Trabalho docente e o contexto do CMAE da UECE

Este trabalho que propõe a discussão da temática da greve na UECE, pode ser considerado um, entre outros exemplos desta caminhada. Assim, não passam despercebidas as determinações mais amplas do sistema vigente, cujos princípios de autodisciplina, implicação permanente e responsabilização individual orientam as novas formas de comando, com reflexos sobre o processo de educação/formação no contexto atual. Ao se refletir sobre essas questões no âmbito local do CMAE-UECE em tempo de greve, pode-se notar a presença de tais dimensões. A dimensão da implicação permanente pode ser percebida no depoimento de um dos entrevistados:

Aconteceu que nós paramos dez dias. Quando deu os dez dias, começou a história de que todos os outros mestrados estavam funcionando e o CMAE era o único que não estava funcionando. A grande dúvida! Como era que se ia fazer para manter essa paralisação, enquanto todos os outros cursos de pós-graduação estavam funcionando?

Na fala de outro professor:

A Universidade parou e no curso de Mestrado, nós paramos por quase duas semanas e depois havia alguns Mestrados que estavam dando aula, os coordenadores se reuniram junto ao pró-reitor de pós-graduação e tomaram a decisão de voltar. Então foi uma decisão desse colegiado dos coordenadores. Nós não voltamos como uma atitude irreverente ao movimento de greve, a gente tem todo o respeito e sabe que é um movimento lícito e um movimento muito educativo para a formação do sujeito político e social.

Uma reflexão, tomando por base outras experiências, a exemplo do que ocorre na UFC, o professor, reconhecendo a dimensão da implicação permanente, acena para os ganhos que se tornariam possíveis caso ocorresse uma adesão conjunta da pós-graduação ao movimento grevista pela melhoria da universidade brasileira. Nesse sentido, um dos professores assim se expressa:

... na UFC, em caso de greve de professores, uns poucos cursos de graduação mais “elitizados”, como o Direito, via de regra relutam em parar, ou, simplesmente “furam” a greve. Isso ocorre ainda com mais regularidade no caso dos mestrados e doutorados, que alegam a camisa de força imposta pela CAPES, em termos de prazos para qualificações e defesas, sob pena de perda de bolsas ou rebaixamento do nível ou da nota atribuída ao Curso. Lamentavelmente, os professores têm se dobrado a essas determinações, quando, evidentemente, a adesão da pós-graduação a uma greve fortalece significativamente o movimento, até por conta das injunções das agências de financiamento (O que poderia fazer a CAPES ou o CNPq com o conjunto de seus mestrados e doutorados parados?! Acabar com a pós-graduação brasileira?!) É justo observar que o Curso de Mestrado e Doutorado em Educação da UFC tem sistematicamente aderido à greve e o faz, inclusive na greve em curso naquela Instituição, com alguns de seus professores participando ativamente do comando de greve e, por conseguinte, da direção do processo.

A dimensão da autodisciplina e da responsabilização individual, aqui emergindo, como a do colegiado de professores do CMAE fica clara, no seguinte depoimento:

Nós aqui, nessa Universidade, temos no mestrado o prazo de vinte e quatro meses para a conclusão das dissertações. (...) Então, preocupados com a questão da conclusão dos trabalhos no tempo e principalmente com as questões das bolsas, o pessoal do mestrado decidiu que deveria ser provocada uma reunião com o Fórum de coordenadores da pós-graduação *stricto sensu*. Na reunião do Fórum, (...) achavam que deveriam voltar às atividades. A argumentação era, se a gente ficar paralisado quem se prejudica é o mestrado. (...) é uma leitura da conjuntura que se tem de fazer para decidir, eu acho que voltar o mestrado de fato, eu reconheço, para mim voltar às atividades do mestrado enfraquece o movimento grevista. Entretanto, não voltar puxa para cima do mestrado o peso todinho, quando der março do ano que vem e os alunos não estejam defendendo suas dissertações a CAPES me avalia mais baixo e eu fecho as portas. Fechando as portas eu não diplomo ninguém.

A ofensiva reformista na educação em meio às contradições próprias da forma de sociabilidade vigente, com seus antagonismos e ambigüidades remodela não apenas a condição docente e sua função formadora, mas afeta a própria natureza da educação e das instituições voltadas para esse fim. Uma característica peculiar desse momento se

estabelece na relação entre educação e trabalho, deixando de ser momentos distintos da existência individual, pela necessidade de constante atualização dos conhecimentos. Esta é uma outra abordagem que também é discutida no âmbito da construção do que identifica o professor universitário, considerando-se o que nos diz em Pimenta e Anastasiou (2002, p.40) a respeito da legislação que “não concebe a docência universitária como processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*”.

Uma conseqüência que pode ser apontada, entre outras, refere-se ao sentido da formação que precisou ser pensado de modo a atender às novas demandas por sustentabilidade do modelo social vigente. Assim, busca-se superar a formação que forma pessoas dóceis e adestradas, ao tempo em que se estimula “a potência cognitiva dos estudantes (...), /mas/ sem reincidir no ideal da formação/educação segundo a lógica da domesticação e/ou do progresso” como salienta Rocha (2004). Ele nos chama a atenção para o fato de que, na atualidade, talvez, significativo se torna refletir e agir nas “linhas de força dos processos em curso”, levando em conta tanto a “crise da crítica”, descortinamento da impossibilidade da imagem do docente como agente “criador de cidadania”, quanto do “encerramento do ciclo da educação humanista”.

A visão de três dos professores entrevistados acerca das implicações da greve dos professores em relação à formação docente ficou assim disposta:

... o movimento de greve é efetivamente um direito das pessoas e aí nesse sentido contribui não com a formação do professor, mas com a formação do cidadão, o professor visto como um cidadão. Acho que o cidadão precisa tomar conta dos seus direitos, [...] então, se eu estou vendo que a situação é caótica porque realmente está difícil de se trabalhar aqui dentro, seja na graduação, seja na pós-graduação, é muito difícil. A falta de condições está muito séria, se eu me omito totalmente disso eu estou tendo uma deformação do cidadão (...) o meu destino nas mãos de outras pessoas. Eu acho que nesse sentido a greve, a participação na greve, não a greve em si, contribui para a formação das pessoas.

... a greve pode contribuir para a formação docente porque ela é um instrumento de luta e de politização do sujeito. O sujeito que sabe reivindicar os seus direitos é um sujeito que tem mais poder de conquista, de barganha do que aquele sujeito alienado que não sabe ir em busca de seus direitos. Então eu acho que a greve é muito

importante para a formação do educador. Todo educador, em algum momento da sua vida, deve exercitar esse direito de greve.

Considero a greve uma atividade profundamente pedagógica. É incomparável “a reflexão sobre a prática”, sobre o contexto onde está inserida a educação e o ensino público, bem como sobre as relações entre a esfera objetiva e a subjetiva, além dos próprios limites da ação política, que o movimento grevista proporciona.

Os professores são unânimes em reconhecer as precárias condições de funcionamento da Universidade, sendo este o motivo principal da instauração da greve “Parar para não parar”. Veja o que dizem dois dos entrevistados:

Essa é a primeira greve da UECE. É a primeira vez que a UECE se propõe a parar por conta da necessidade de se fazer alguma melhoria nessa Universidade. Veja-se que o ponto principal dessa greve é a melhoria das condições de trabalho, o segundo ponto de pauta é que começa a ser o salário, então a situação de trabalhar está ficando tão séria que até o fato de se ganhar pouco está ficando pra segundo lugar, enquanto as condições de trabalho mesmo, de ter quem realize o trabalho está chegando ao primeiro plano.

A nossa Universidade está muito sucateada, não tem professores, sem condições de infra-estrutura física e de pessoal, então a greve está sendo uma coisa necessária por conta dessa circunstância.

Sobre os aspectos da não adesão de professores à greve que implicam diretamente na formação docente, dois professores, assim se manifestaram:

... na verdade, participar da greve é um posicionamento de cidadão. Agora, não participar da greve não significa necessariamente ser um alienado, um reacionário. Não necessariamente, porque participar da greve, quer dizer, entrar na paralisação pode inclusive ser uma medida de omissão. Muita gente parou e as assembleias são pequenas, então não é o fato de você ter parado que faz eu dizer que você está tendo sua atividade de cidadão, porque parar e não vir para a discussão, parar e não participar de nada, parar para trabalhar em outros lugares, porque sobra mais tempo ou parar para arrumar a minha vida particular, isso não ajuda na formação de ninguém.

Bem, a não adesão à greve, a implicação é exatamente porque a Universidade vai continuar capenga, com falta de professores, com falta de infra-estrutura, porque se todo mundo tivesse aderido à greve o movimento tinha muito mais força. Isso não acontecendo, o movimento se torna fraco a partir do momento que não há uma adesão total dos professores e dos alunos à greve. Então, a adesão é fundamental.

O sentimento das professoras da disciplina de Educação como Formação Humana sobre a retomada das atividades no mestrado foi transformado em ação pedagógica formativa centrada no exercício da *práxis* docente na situação concreta da greve na UECE, o que veio a inspirar a produção deste artigo. Uma das professoras assim se expressa:

Houve uma reunião e foi decidido que todos os mestrados voltariam, então nós voltamos. No nosso caso, meu (Gilvanise) e da Socorro Lucena, foi feita uma programação que os alunos iam trabalhar em cima disso, vendo a greve, aproveitando a greve como instrumento de formação política do professor. Por isso, eu acho que nós não estamos furando a greve, porque nós demos uma paralisação e depois voltamos por decisão do colegiado dos coordenadores e, no caso da nossa disciplina, eu acho que a professora Socorro teve uma idéia brilhante de aproveitar a greve como instrumento de formação humana.

Outro professor assim se manifesta:

Compreendo a greve como instrumento importante, mais ainda, insuperável, de luta da classe trabalhadora e tomo por princípio não “furar” greve. Particularmente durante a greve da UECE, eu não me encontrava ministrando disciplina, nesse sentido, não fui obrigada a contrariar a decisão do colegiado do Curso em favor do retorno às aulas.

A visão de outro professor sobre seus sentimentos em relação à não adesão à greve, atribui peso significativo à percepção do pouco poder de pressão da greve, ao isolamento que o Mestrado estava tendo no que diz respeito à não adesão de todos os cursos da pós-graduação, o que configurou a greve da UECE como um movimento dos estudantes e professores da graduação.

... foi pensando em fortalecer o movimento grevista que se parou. Em seguida, quando se percebeu que parando sozinho, a gente estava puxando um peso muito forte para cima do mestrado. Parando a gente está puxando o ônus da pós-graduação exclusivamente para cima do mestrado, foi que nós voltamos. Eu não acho que a gente tenha tido uma formação no primeiro momento e uma deformação no segundo momento, acho que é uma avaliação que se faz de cada momento político e nesse momento político, que ganho e que perda tem? A paralisação não faz com que eu seja um cidadão necessariamente melhor e nem não aderir à paralisação me faz um cidadão necessariamente pior.

Sobre as contribuições e participação dos professores do CMAE na definição da pauta de reivindicações, todos foram unânimes em reconhecer a inexistência deste momento.

Considerações finais

Para concluir, retoma-se a hipótese levantada sobre o reconhecimento de que saberes construídos “em situações específicas” podem constituir a base para emergência de nova epistemologia da prática de formação de professores, partindo das condições concretas de desenvolvimento do trabalho docente.

A esse respeito, trazendo uma das falas de uma das professoras entrevistadas, quando diz que podemos fazer da nossa sala de aula "um espaço bem maior do que o de quatro paredes", pode-se dizer que o objetivo deste estudo propiciou através da práxis, o esforço de se articular teoria e prática para uma compreensão do ser professor universitário nos dias atuais, contribuindo para a construção da afirmação de sua identidade profissional, inseparável do contexto e das condições específicas em que ocorre. Relacionada à atividade de educador pesquisador e crítico-reflexivo não apenas pela lógica da política e da ideologia dominante, mas, também, vinculada estreitamente à organização da categoria de trabalhadores da qual faz parte, em seu movimento histórico de desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Janete M. L. de. *A educação como política pública*. 3.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

CACHAPUZ, Antônio Francisco. Investigação em Didática das ciências: um balanço crítico. In: *Didática e Formação de Professores: pressupostos e perspectivas no Brasil e Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico (promulgada em 05/10/1988)

CUNHA, Luís Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, Florestan. “*A formação política e o trabalho do professor*”. In: *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época, v. 23)

Lei de Greve – Lei Nº 7.783, de 28/06/1989, DOU de 29/06/1989.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência e Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. – Coleção Docência em Formação.

PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

ROCHA, Mauricio. Paradoxo da formação: servidão voluntária e liberação. *Revista Brasileira de Educação* (Nº 27 / 2004) Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho de Filosofia da Educação na 26ª Reunião Anual da ANPEd (Poços de Caldas, outubro de 2003).

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Janete M. L. de. *A educação como política pública*. 3.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

CACHAPUZ, Antônio Francisco. Investigação em Didática das ciências: um balanço crítico. In: *Didática e Formação de Professores: pressupostos e perspectivas no Brasil e Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico (promulgada em 05/10/1988)

CUNHA, Luís Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, Florestan. “*A formação política e o trabalho do professor*”. In: *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época, v. 23)

Lei de Greve – Lei Nº 7.783, de 28/06/1989, DOU de 29/06/1989.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência e Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. – Coleção Docência em Formação.

PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

ROCHA, Mauricio. Paradoxo da formação: servidão voluntária e liberação. *Revista Brasileira de Educação* (Nº 27 / 2004) Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho de Filosofia da Educação na 26ª Reunião Anual da ANPEd (Poços de Caldas, outubro de 2003).