

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Câmpus São Paulo

Maiara Bovelone Quaglio

“Como me tornei professor?”: compreendendo trajetórias de vida de professores do Ensino Superior

São Paulo
2018

Maiara Bovelone Quaglio

“Como me tornei professor?”: compreendendo as trajetórias de vida de professores do Ensino Superior

Monografia de conclusão de curso apresentada como requisito parcial à obtenção do título de especialista no Curso de Especialização Lato Sensu em Formação de Professores (ênfase no Magistério Superior) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São Paulo.

Área de concentração: Tendências na Formação de Professores.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Amanda Cristina Teagno Lopes Marques.

São Paulo
2018

Catálogo na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Q1" Quaglio, Maiara Bovelone
"como me tornei professor?" : compreendendo trajetórias de vida de professores do ensino superior / Maiara Bovelone Quaglio. São Paulo: [s.n.], 2018.
51 f.

Orientador: Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

Monografia (Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2018.

1. Formação de Professores. 2. Ensino Superior. 3. Identidade. 4. Trajetórias de Vida. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.

CDD 378

Maiara Bovelone Quaglio

“Como me tornei professor?”: Compreendendo as trajetórias de vida de professores do Ensino Superior

Monografia de conclusão de curso apresentada como requisito parcial à obtenção do título de especialista no Curso de Especialização Lato Sensu em Formação de Professores (ênfase no Magistério Superior) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São Paulo.

Área de concentração: Tendências na Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a Dr^a Amanda Cristina Teagno Lopes Marques.

Data de aprovação: _____ de _____ de 2017.

Banca examinadora

Prof^a Dr^a Amanda Cristina Teagno Lopes Marques (orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Prof^a Dr^a Marli Amélia Lucas Pereira (membro titular)
FAAT - Faculdades Atibaia

Prof^a Dr^a Alda Roberta Torres (membro suplente)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Agradecimentos

Aos meus pais, Fatima e Nivaldo.
Pela base forte, pelo amor incondicional, pelo apoio e torcida genuínos.
Pela crença, pelo investimento, pela dedicação de uma vida.

A Jaqueline, Rafael, Julia, Karen, Samantha, Natalia, Luiza, Paula, Guilherme.
Pelos ombros amigos, ouvidos atentos, braços que abraçam, palavras que dão força.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.
Por ainda valorizar a educação.

À Amanda, minha orientadora.
Pela sabedoria, pelo conhecimento, pelos ensinamentos e aprendizado.
Pelo acolhimento e pelo tranquilizar.

A Marli e Alda, professoras do curso de pós-graduação.
Por acreditarem na formação de professores.
Por ensinarem de modo tão belo e firme a complexidade da educação.

Aos amigos do curso de pós-graduação.
Pelas trocas, pelo aprendizado, pelas discussões, por me fazerem conhecer a realidade de
outras instâncias educacionais.
Por me fazerem admirar, cada dia mais, os professores.

Aos amigos da Escola da Vila.
Por serem minha base de formação profissional.
Pelo apoio, pelo acolhimento e amparo.
Pelos ensinamentos, estudos e inquietações.

Aos alunos: os que já foram, os que são, os que serão.
Por nos desafiarem a sermos verdadeiramente *professores*, no mais amplo sentido da
expressão.

Aos meus professores.
Por serem inspiração e modelo.
Por terem sido doação, transformação e continuidade.

Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*.
Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem
de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com
a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a
nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu*
pessoal.

Antonio Nóvoa

Resumo

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, tem por objetivo analisar possíveis fatores que mobilizaram ou encaminharam professores de Ensino Superior a seguirem o caminho da docência. Como referencial teórico utilizaram-se autores que discorrem sobre a formação de professores, como Cunha e Nóvoa; sobre identidade, através de Dubar; sobre o atual cenário da Educação Superior no Brasil, analisados com embasamento na legislação e na obra de Almeida e acerca do trabalho metodológico e tratamento dos dados, com Bosi, Minayo e Bardin. Do ponto de vista metodológico, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com dois professores de Ensino Superior com o intuito de que se construísse, a partir delas, uma narrativa de histórias de vida. Buscou-se, portanto, compreender e conhecer quais fatores contribuíram para a escolha da profissão docente, considerando-se os diversos processos de socialização e posterior construção de identidade pelos quais passaram os indivíduos. Observou-se, através da análise dos dados e das bibliografias, que os processos de construção de identidade profissional são perpassados e dependentes dos processos de socialização e edificação de identidade pessoal, notando-se, ademais, as semelhanças e divergências existentes nos processos formativos dos sujeitos entrevistados. Além disso, descobriu-se que a falta de obrigatoriedade acerca dos conhecimentos pedagógicos nos programas de admissão de docentes das Instituições de Ensino Superior acarreta numa desvalorização da profissão docente, que, por muitas vezes, só se apresenta enquanto profissão, imbuída de investimentos e estudos, em indivíduos que a desejavam desde antes de se reconhecerem como docentes das IES.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino Superior. Identidade.

Sumário

1. Introdução	13
2. Identidade profissional	21
3. Percurso Metodológico: entrevistas e trajetórias de vida	25
4. Trajetórias da construção da identidade profissional do docente do Ensino Superior: análise de dados	29
4.1. Caracterização dos entrevistados	29
4.2. Trajetórias de vida e ensejos docentes	30
4.3. Formação pedagógica e docente	34
5. Considerações Finais	38
Referências	41
Apêndices	43
Apêndice A – Roteiro de entrevista	44
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido	46
Anexos	48
Anexo A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	49

1. Introdução

Minha inserção na educação se inicia quando ingresso na escola, no caso uma escola católica particular, no interior de São Paulo, em Mogi Mirim, cidade onde residi até os 17 anos e onde vive minha família até hoje. A escola em que ingressei em 1996, na Educação Infantil, foi a mesma na qual conclui minha escolaridade, no Ensino Médio, em 2009. É importante lembrar que em 2007, quando cursei o primeiro ano do Ensino Médio, comecei a estudar em Campinas, na mesma escola em que estudei ao longo dos anos anteriores, porém numa filial, uma vez que aquela em que estudava anteriormente não possuía o Ensino Médio. A escolha por preferir viajar todos os dias para estudar em outra cidade e não cursar o Ensino Médio em outra escola da cidade na qual eu residia foi feita por mim, devido a minha preocupação com qualidade e objetivos educacionais próprios, uma vez que considerava que em Mogi Mirim não havia escolas que atendiam aos meus desejos. Desde essa escolha já desconfio que minha preocupação com a educação era de uma natureza genuína e ancestral.

A escola na qual estudei tem grande influência em quem sou, principalmente se considerarmos o ponto de vista mais moral da formação de um sujeito. Além disso, foi nessa escola que tive incentivo à inserção na universidade e contato com a importância dada à leitura, ao estudo, à vida acadêmica, uma vez que em minha família, de origem rural, humilde e pouco escolarizada, os itens acima citados não foram investimentos prioritários em minha infância. Entretanto, minha família possuía a premissa da educação como promotora de ascensão social, o que justifica o árduo investimento financeiro, conquistado a duras penas, sempre destinado a minha formação educacional. Atento-me um pouco à análise de minha família: meus pais não possuem graduação, assim como meus avós e como os irmãos dos meus pais, com exceção de uma irmã de meu pai, a mais jovem, que é licenciada em Letras.

Segundo as memórias de minha mãe, desde que ingressei na escola, eu já dizia que seria professora, acredito que por um encantamento com minhas professoras e com o ambiente escolar. Também me recordo de minhas brincadeiras de “dar aulas” a meus ursos de pelúcia numa lousa improvisada no quintal de casa, de fazer, ministrar e corrigir provas que meus pais “respondiam”. Mas a opção verdadeira e definitiva pela carreira pedagógica ocorreu no contexto de um espaço de educação não formal, em aulas que ministrei dos 12 aos

17 anos. Nesse espaço adquiri afeição por ensinar e modificar, de alguma maneira que eu ainda não compreendia tão bem, os sujeitos com os quais lidava.

Em 2010 ingressei no curso de Pedagogia na Universidade de São Paulo. Precisei mudar-me para São Paulo e, a partir desses fatos, começou meu processo de mudança enquanto ser social e político. O contato com o conhecimento produzido na universidade, com a pesquisa e com as diferentes ideologias me fez contestar diversas das premissas que tinha até então. As leituras, os colegas e professores foram de imensa importância na minha formação de educadora e de sujeito histórico e social. Aos 18 anos parti para minha primeira experiência profissional numa escola formal de educação infantil construtivista em São Paulo. Fiquei por três meses na instituição e optei pela saída da escola por diversos empecilhos que, na época, foram justificados pela questão financeira, locomoção, horários concorrentes com a universidade, porém hoje noto que minhas insatisfações com o trabalho pedagógico que a escola realizava foram o verdadeiro mote para a minha saída.

Na universidade tive vivências educacionais singulares. Estive por diversas vezes em escolas públicas e particulares, em todos os níveis de ensino, realizando estágios de observação e de intervenção. Nessas ocasiões, ouvíamos e convivíamos com alunos, professores, gestores, pais, tendo uma aproximação íntima ao cotidiano de uma escola. Além disso, de 2012 a 2013, fiz Iniciação Científica na área de Psicologia da Educação. Para a pesquisa, também me inseri na escola pública e precisei do contato direto com os alunos. Tais experiências contribuíram imensamente com minha formação, uma vez que eu, enquanto ex-aluna de escola particular, nunca havia observado tão de perto os percalços da educação pública.

Em 2013 ingressei como estagiária em outra escola de educação básica da cidade de São Paulo, que também possui prática construtivista. Após dois anos, assumi o cargo de professora regente, trabalhando mais especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, função que desempenho até hoje.

Em outubro de 2014 concluí a graduação em Pedagogia. Continuei autonomamente meus estudos ligados à Psicologia da Educação e à Didática, área pela qual só fui me afeiçoar verdadeiramente quando deixei a universidade. O interesse pela docência mais específica do Ensino Superior aconteceu após a conclusão da graduação. Lembro-me de ir a uma feira de livros e adquirir o livro “Pedagogia Universitária”, de Selma Garrido Pimenta e Maria Isabel

de Almeida, por curiosidade e por pouco saber acerca da área. Foi aí que se iniciou meu interesse pela docência no Ensino Superior, inicialmente tido como interesse de pesquisa.

Em 2015 ingressei na Pós-Graduação *Lato Sensu* de Formação de Professores (ênfase no Ensino Superior) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo com um projeto que mesclava o meu recente interesse pelo Ensino Superior e um antigo interesse pela motivação dos professores por tornarem-se professores, o qual me acompanha desde o período em que decidi que queria ser professora, incitado pelas constantes reprovações que ouvi perante minha escolha.

Continuo sendo professora e hoje visualizo como a experiência aliada à teoria é valorosa na profissionalização. Percebo que toda a minha trajetória de vida faz com que se reafirme o porquê da minha opção pela docência, compreendendo, ainda, como todas as experiências que tive fizeram de mim o que sou, profissional, política, acadêmica e moralmente. Pretendo continuar a ser professora e confesso que não me imagino em outro ambiente de trabalho que não esteja vinculado à educação, não acreditando que essa escolha se caracterize como missão, dom ou vocação, mas como opção ideológica, de interesse, como ato político e oriundo de formação e aprendizado.

Assim como relata Cunha (2012, p. 32) ao dizer que “cada sujeito é único com sua história própria que lhe permite dar significado à experiência e construir o cotidiano”, acredito que seja possível justificar meu interesse pelo tema da investigação em questão, enquanto me coloco como sujeito, como professora, como profissional advinda de vivências, de uma formação, de uma prática social. E ainda considerando que “a expressão do cotidiano do professor é determinante e determinada pela conjuntura social e cultural em que se desenvolve” (CUNHA, 2012, p. 32), se faz imprescindível a análise das atuais condições do contexto educacional do Brasil, em especial da formação de professores de Ensino Superior, para que se possa compreender como tal aspecto tangencia e se desvela na formação identitária docente.

Tentar refletir sobre como acontece a opção por se tornar professor, adotar essa carreira, constitui importante ferramenta que ruma no sentido de mapear como ocorreu essa escolha, por que aconteceu, se sempre foi planejada, tida como um objetivo, se foi momentânea ou ocasional. E mais além, acredita-se que, compreendendo todos esses aspectos, se possa também auxiliar nas relações que serão estabelecidas com os alunos, afinal

uma escolha pautada em determinados fatores, pode resultar em ações e práticas diferenciadas do que se tomássemos por base outros tantos fatos. É como se disséssemos que o motivo de uma escolha pudesse influenciar em toda uma prática pedagógica.

Para isso, tomar ciência da vida pessoal e profissional do professor é uma grande ferramenta para compreender em que foi pautada a sua escolha. Saber como era, no período em que era aluno, sua vida, sua organização familiar, quais eram as condições socioeconômicas dessa família, quais os anseios profissionais, qual a proximidade da carreira docente, entre tantas outras questões acaba por dar indícios de como se constituiu nesse sujeito a sua relação com a educação escolar e o sentimento que possui em relação a ela.

É de grande valia, aqui, cuidar de uma questão um pouco mais política e sociológica que também influencia e muito na construção de uma identidade de um sujeito, no caso, de um professor. Não se pode esquecer que, a escola e a Instituição de Ensino Superior em que esse docente esteve inserido, tendo elas um currículo que preza determinadas habilidades e conhecimentos, também afetará a maneira como ocorreu essa construção do sujeito:

... o professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa, em textos reflexivos em educação, ou em documentos de políticas ou intervenções sociais. Ele é uma pessoa de certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional. (GATTI, 1996, p. 88)

Diante disso, surge o questionamento: a carreira docente é escolhida devido a quais fatores? Ou ainda: por que determinado sujeito se tornou professor do Ensino Superior?

Em busca dessas respostas, faz-se necessário refletir sobre a identidade docente, o que faz cada professor ser como é, reconhecendo-se, ou não, enquanto docente, sujeito de diversas práticas socialmente inseridas, justificadas e caracterizadas. É válido ressaltar que professores universitários enquanto sujeitos sociais, são advindos de algum tipo de formação, portanto são compreensíveis as práticas exercidas e ideologias formalizadas como oriundas da constituição daquele docente enquanto sujeito, resultado de uma formação vivenciada.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (NÓVOA, 2007, p. 16)

Nóvoa (2007) teoriza a ideia de que a maneira como cada docente exerce e enxerga-se na profissão, seu processo identitário, é resultado de uma construção realizada ao longo da carreira profissional em confluência com sua formação de vida pessoal. Não se pode deixar de considerar, ainda, o contexto social no qual está e esteve inserido esse sujeito, tanto durante sua formação enquanto aluno, quanto agora, enquanto professor. Como relata Saviani (2012), a educação e a escola são socialmente determinadas, portanto, sofrem influência externa aos muros da escola e não deixam de reproduzir o que está posto na sociedade. Desse modo, “estudar, pois, o professor como ser contextualizado nos parece da maior importância. É o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho” (CUNHA, 2012, p. 26).

Acerca do mesmo, é importante, portanto, compreender qual é o atual cenário da educação superior no Brasil, para que seja possível delinear estruturas, meios, finalidades e objetivos, com intuito de contextualizar as instituições de ensino superior no panorama geral, entendendo quais as reais condições de trabalho e formação dos seus docentes.

Para iniciar a análise, é importante trazeremos à tona como se configuram os processos de formação de professores de Ensino Superior, considerando não apenas a formação continuada, mas também a formação inicial. Acerca disso, Almeida (2012, p. 63) relata:

Os processos de “preparação do docente” para o ensino superior, segundo o estabelecido na LDB¹ (Lei de Diretrizes e Bases) nº 9.394/1996, são desenvolvidos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais, como sabemos, os objetivos centrais são a pesquisa e a produção de conhecimento.

Ainda dissertando sobre o mesmo tema, a autora prossegue:

Na maioria das instituições brasileiras de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores, ou parte deles, tenham realizado sua formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e possuam experiência profissional significativa e até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para

¹ Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, capítulo IV, artigos 52 e 66.

lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (ALMEIDA, 2012, p. 64)

É possível, então, compreender que, ao não se colocar como obrigatória a formação pedagógica para exercer a docência em instituições de ensino superior, não se enxerga uma validade nos saberes pedagógicos. Acredita-se que, ao dominar a área específica do conhecimento que será ministrada por aquele professor, já há o suficiente para saber ensinar sobre tal conteúdo. Dominar o conhecimento específico basta, não importando, portanto, o modo como se dará o processo ensino-aprendizagem, não considerando, ainda, qualquer conhecimento ou compreensão acerca desse processo. Diretamente a essa premissa está ligada a ideia da desvalorização da docência, uma vez que, se não há um reconhecimento dos saberes pedagógicos, não se vislumbra uma relação de vínculo entre exercer a docência e dominar os saberes da área. Se os saberes pedagógicos não são necessários, não são valorizados, não há um motivo para construí-los, uma vez que eles não interferirão no trabalho do professor. Num movimento orgânico, profundamente arraigado, é aqui que podem ser encontradas muitas das respostas sobre a desvalorização da docência. E ainda: é aqui que podem ser localizadas muitas das justificativas da construção de uma identidade docente tão pouco genuína e característica nos professores, com olhar mais exclusivo aos do Ensino Superior. Pouco se tem em comum acerca da formação desses profissionais, excluindo-se, na grande maioria dos casos, a pós-graduação *stricto sensu*. São trajetórias muito peculiares e singulares que desaguam numa opção, que nem sempre é tomada como prioridade ou desejo, pela profissão docente nas instituições de ensino superior. Ao tomarmos esse lugar comum como base para as análises, é possível compreender porque tão pouco se valoriza a profissionalização da docência.

Sobre a construção do tema seguido, estruturou-se a pesquisa a partir da formulação de hipóteses iniciais, que se embasam num conhecimento do período da vida nos quais os sujeitos eram alunos para poder se confirmarem ou não as questões que dizem respeito à escolha pela docência. Acredita-se, portanto, que os então professores de instituições de ensino superior podem ter optado por tal carreira profissional por possuírem vivências ou desejos que tinham a carreira docente como objeto de vislumbre. Além disso, é também

possível que essa possibilidade tenha se configurado por oportunidades ocasionais que levaram os sujeitos a assumirem a profissão.

É importante lembrar que também serão consideradas as condições sociais em que se insere a profissão docente, especificamente do Ensino Superior, compreendendo seus delineamentos, condições e aspectos da formação, traçando um panorama geral sobre como é planejada e trabalhada a formação dos docentes de Educação Superior no Brasil, o que nos dará elementos de análise para confrontarmos o que deve ser item de investimento de cada sujeito e aquilo que deve ser responsabilidade das Instituições de Ensino Superior na formação continuada.

À luz do cenário delineado, sintetizou-se como questão de pesquisa: como os docentes de ensino superior chegaram à docência e se tornaram professores? Com a pesquisa em questão se pretende elucidar os motivos pelos quais dois professores de Ensino Superior optaram por seguir a carreira docente. Os objetivos da pesquisa estão relacionados aos desdobramentos que a análise das trajetórias de vida e entrevistas podem paralelamente trazer, pensando em questões que as tangenciem, tais como: compreender as trajetórias de vida pessoais de então professores de Ensino Superior; identificar como, a partir dessas experiências singulares, se construíram os processos identitários; analisar de que modo os processos identitários influenciam numa socialização e esta, por conseguinte, influencia numa opção e construção de identidade profissional; a partir dessa identidade, compreender como se configurou a escolha pela docência; analisar o atual cenário nacional da formação de docentes do Ensino Superior; traçar um paralelo entre a opção pela docência e a formação de professores das Instituições de Ensino Superior.

É importante ressaltar que, ao utilizarmos as entrevistas e histórias de vida, compreende-se que haverá uma grande imersão nas questões que serão de percepção do próprio sujeito em questão, uma vez que se recorrerá à memória do professor para que haja a compreensão do percurso de vida que o levou a tornar-se docente do Ensino Superior.

Além disso, se investigará a trajetória pessoal de vida de cada sujeito entrevistado, pois acredita-se que através da identificação de determinadas experiências, poder-se-á concluir como a docência no ensino superior foi tomada como profissão. Compreendendo-se quais concepções, ideologias, ideias, vivências e aprendizagens foram significativas e afetivas ao

professor, se poderão elucidar os motivos pelos quais fizeram com que determinado sujeito se formasse tal como é e escolhesse ser professor de Instituições de Ensino Superior.

Para ir em busca das respostas da pesquisa e confirmação das hipóteses, trabalhou-se inicialmente com a análise bibliográfica acerca das temáticas que circundavam o projeto. Posteriormente, elaborou-se um perfil de possíveis sujeitos que poderiam auxiliar na pesquisa. A partir daí, pensou-se num roteiro de entrevistas, as quais foram utilizadas para a apreensão de respostas e análise de trajetórias e histórias de vida. Definiram-se os entrevistados, realizaram-se as entrevistas. A análise das mesmas pautou-se na análise de conteúdo, onde se definiram os temas e subtemas a serem analisados de acordo com as intersecções existentes entre as narrativas. Após tais caminhos, então, chegou-se nas considerações e resultados aqui apresentados, os quais, inclusive, não podem ser considerados como acabados, finalizados ou conclusivos, mas sim elucidativos e reflexivos, que possibilitam um eco, um pensar a mais sobre as questões que delineiam a formação de professores de Ensino Superior no país.

2. Identidade profissional

Antes de iniciar a análise acerca de identidade profissional, é imprescindível discorrer sobre as justificativas que fazem necessária à inserção de tal temática numa pesquisa sobre trajetórias de vida de professores de Ensino Superior. Ao tratarmos da identidade como “um produto de sucessivas socializações” (DUBAR, 1991, p. 13), podemos compreender identidade como um processo social, algo que é construído internamente nos sujeitos, porém que diz respeito, ao mesmo tempo, ao modo como esses sujeitos se inserem na sociedade.

No caso dos docentes de instituições de ensino superior, nota-se que há determinadas características e experiências que são específicas desses profissionais. É esse complexo de peculiaridades que os torna um grupo comum, assim como ocorre em quaisquer agrupamentos sociais. Na pesquisa então realizada, o que se busca, durante a análise de trajetórias e histórias de vida, é compreender quais foram as vivências e quais são as características que fizeram com que os então professores de Ensino Superior escolhessem a docência como profissão. Concomitante a isso, será feito um paralelo sobre a própria profissionalização da docência, tão pouco valorizada e compreendida como profissão, com essa constituição de identidade profissional, a partir das vivências pessoais, nos sujeitos professores das IES.

De início, faz-se necessário discorrer um pouco acerca de identidade. Para embasar a argumentação teórica, elegeu-se Claude Dubar, sociólogo francês, que disserta amplamente sobre a construção das identidades profissionais, principalmente num contexto fabril, bastante diverso do complexo contexto educacional. Ainda assim, faz-se interessante e válida a permanência das ideias do autor, uma vez que sua construção do conceito de identidade passa por uma análise piagetiana e freudiana, nas quais se consideram os anos iniciais da vida dos sujeitos, seu sentimento de pertença e inserção em determinadas instituições sociais e familiares como primeiras geradoras e responsáveis pela constituição de uma identidade. Dubar edifica sua temática acerca de socialização profissional a partir da construção de uma identidade social, compreendendo que as modificações e reproduções sofridas nesse âmbito estabelecem a dinâmica e determinação profissional. Ao apresentar conceitos que versam às condições sociais familiares dos sujeitos nos primeiros anos de vida, o autor relaciona a ideia de que o desenvolvimento intelectual e social da criança se dará em determinada direção, norteadas por tais fatores sociais.

(...) a identidade não é mais do que *o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.* (DUBAR, 1991, p. 105)

O conceito de identidade, portanto, passa por definições que se constroem interiormente, porém por meio de fatores externos ligados à socialização pela qual passam os sujeitos. Se uma criança cresce em determinada família, na qual os pais possuem determinado trabalho e formação, suas condições e vivências sociais serão de uma natureza diversa de crianças que crescem em famílias nas quais os pais possuam outros empregos. A partir disso, o desenvolvimento intelectual também se difere, assim como os interesses, os desejos, os anseios, as oportunidades, as prioridades, as perturbações, etc.

Estas formas identitárias podem ser interpretadas a partir dos modos de articulação entre transação objetiva e transação subjetiva, como resultados de compromissos “interiores” entre identidade herdada e identidade visada, mas também de negociações “exteriores” entre identidade atribuída por outro e identidade incorporada por si. (DUBAR, 1991, p. 235)

Apresentado o conceito de identidade a partir de Dubar, é de grande valia integrar a ideia de socialização profissional. De acordo com o autor, a socialização dos indivíduos acontece nas circunstâncias em que esses sujeitos entram em contato com outros e estabelecem relações, em quaisquer que sejam os âmbitos. Como afirma o autor, “cada configuração identitária implica uma relação com o espaço social” (DUBAR, 1991, p. 237). No caso da socialização profissional, essas relações ocorrem no espaço do trabalho ou, ainda, motivadas e ocasionadas pelo trabalho.

A construção de uma identidade profissional passa por processos de socialização, os quais o indivíduo vivencia ao longo dos anos, somados aos processos de socialização que se estabelecem nos meios profissionais, que são marcos característicos de cada uma das profissões. Ao dedicar-se a determinada profissão, se estabelece e teoriza um determinado tipo de saber, de conhecimento específico, se utiliza uma determinada linguagem, se valorizam processos e relações específicos. Compreende-se, ainda, que há também o eixo correspondente à formação que recebem os sujeitos antes e durante seu processo profissional, a qual influencia amplamente em determinações sociais.

(...) as identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas que se impõe a partir de cima, elas são construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistema de trabalho e sistemas de formação. (DUBAR, 1991, p. 239)

Para Dubar (1991, p. 238), “as identidades profissionais e sociais, associadas a configurações específicas de saber, são construídas através dos processos de socialização, cada vez mais diversificados” e aqui pode-se começar a pensar que as escolhas profissionais podem ser influenciadas pelas vivências tidas pelos indivíduos em momentos determinantes da vida. Na pesquisa em questão, tenta-se compreender quais trajetórias pessoais e profissionais contribuíram para a formação de uma identidade profissional docente. Os fatores podem estar, como apresentado na análise de Claude Dubar, relacionados a diversos aspectos da vida pessoal, acadêmica e profissional desses profissionais, considerando-se, ainda, peculiaridades experienciadas ao longo da vida que podem amparar essa escolha. No caso mais específico dos professores de Ensino Superior, subentende-se que proximidade à carreira docente, um desejo tido há tempos ou uma oportunidade inusitada em seguir a carreira sejam os eixos norteadores na procedência e permanência na profissão.

Ao mesmo tempo que as escolhas profissionais podem ser oriundas de processos anteriores de socialização dos sujeitos, a construção das identidades profissionais é embasada em vivências e processos de socialização oportunizados pela escolha profissional. É aqui que reside a dialeticidade da construção das identidades profissionais. *A escolha profissional é tomada, talvez não intencional e conscientemente, a partir dos processos de socialização vividos nos anos anteriores da vida dos sujeitos, porém a construção de uma identidade profissional, oriunda da opção pela profissão, se edifica a partir dos processos de socialização proporcionados pelas especificidades das profissões.*

Tomando o presente estudo como base para análise, assume-se aqui que a identidade do professor, a construção de seu eu pessoal e profissional, um tangenciado pelo outro, sofre influência de tudo aquilo que se conserva enquanto indivíduo e de tudo o que se apreende enquanto docente, na formação inicial e continuada. Compreende-se, portanto, que conhecer a constituição pessoal e profissional de professores de Ensino Superior possa nos ajudar a interpretar suas identidades profissionais para, desse modo, entender como um determinado

grupo social, assim reunido através da pertença à profissão, se localiza num panorama orgânico do cenário educacional do país, podendo, ainda, vislumbrar seus anseios e insuficiências.

3. Percurso Metodológico: entrevistas e trajetórias de vida

Para a obtenção dos dados, optou-se por realizar entrevistas, numa compreensão da pesquisa com enfoque qualitativo. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, subentende-se que uma pequena amostra de entrevistados já pudesse abarcar a complexidade de análises que se gostaria de obter, ainda mais considerando que a temática das entrevistas se concentrava, majoritariamente, nas trajetórias de vida. Portanto, utilizando-se da pesquisa qualitativa, há o intuito de que seja possível compreender e interpretar as realidades e trajetórias de vida dos indivíduos participantes da pesquisa da maneira mais real e elucidativa. Segundo Minayo (2012, p. 623), “a interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido”.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, sob parecer nº 1.804.255². Após isso, definiu-se como seriam escolhidos os sujeitos entrevistados: professores de Ensino Superior de universidades públicas. Adiante se falará mais sobre como se chegou à amostra de entrevistados, porém, por ora, é válido pensar sobre o instrumento metodológico utilizado, as entrevistas, pensando, ainda, em quais critérios foram considerados no momento de elaborar o roteiro³. Ainda neste capítulo, se falará sobre a escolha das histórias e trajetórias de vida para a obtenção dos resultados, estabelecendo uma relação entre as potencialidades desse recurso metodológico e a temática tratada na pesquisa em questão. Abordar-se-á, ademais, a metodologia utilizada na análise dos dados em consonância com as bibliografias propostas: a análise de conteúdo.

O trabalho com as entrevistas foi eleito por se tratar de um procedimento no qual há a possibilidade de estabelecer uma série de conceitos pré-definidos a serem verificados, porém ainda considerando a opção de poder alongar ou reduzir os diálogos, conforme a pertinência e relevância ao tema. Para que isso fosse possível, pensou-se num roteiro para as entrevistas e não em questões fechadas, portanto uma entrevista semiestruturada. O roteiro continha os principais aspectos a serem abordados, dos quais se esperava que apresentassem respostas que

² Anexo A.

³ Apêndice A.

trouxessem contribuições significativas ao tema. Havia, ainda, a possibilidade de ampliar questões relativas a determinada temática, ou mesmo reduzi-las, de acordo com a relevância dos fatos e concepções relatadas na trajetória de vida do entrevistado. Para possibilitar isso, a análise bibliográfica que embasou a pesquisa foi, em grande parte, realizada anteriormente às entrevistas, uma vez que já se fazia necessário possuir um embasamento consistente dos estudos das áreas a serem trabalhadas. Diante disso, ademais, a realização das entrevistas ficou a meu cargo, uma vez que se fazia necessário um conhecimento das hipóteses iniciais, da bibliografia e dos objetivos da pesquisa.

O mesmo se pode dizer sobre a elaboração do roteiro das entrevistas: para construí-lo foi preciso ter em mente esses três nortes, somando-se, também, as possíveis respostas dos entrevistados, as quais poderiam modificar os rumos da análise e da pesquisa. Perante isso, dividiu-se a entrevista e os dados a serem coletados em quatro grandes áreas temáticas (dados pessoais do entrevistado; dados profissionais e acadêmicos; escolhas profissionais e concepções acerca de educação) e dentro de cada uma delas havia mais alguns eixos norteadores que corroboravam em respostas desejáveis à análise.

As entrevistas e o roteiro tinham o grande intuito de propiciar que o entrevistado falasse sobre suas trajetórias e histórias de vida, portanto os temas eleitos e os subtemas contidos em cada um tinham por objetivo construir, ao longo da entrevista, uma narrativa que versasse sobre trajetórias pessoal e profissional dos sujeitos. Conhecendo, portanto, essas trajetórias e compreendendo como elas ampararam a construção de uma identidade profissional de professores de Ensino Superior, buscou-se chegar a elucidar as que refletissem quais caminhos, pessoal ou profissionalmente, tomaram esses docentes para que fosse possível, hoje, exercerem a profissão. Realizaram-se as entrevistas com dois professores de Ensino Superior, as quais foram gravadas, transcritas e encaminhadas aos entrevistados para ajustes.

Tratando agora da escolha pela utilização das histórias e trajetórias de vida, a opção foi realizada com base nas peculiaridades potencializadas por esse enfoque metodológico. Ao se pensar sobre trajetórias de vida, se considera que serão apresentadas subjetividades advindas da socialização dos indivíduos que possivelmente não seriam conhecidas se trabalhássemos com outras abordagens mais guiadas.

A nova atenção concedida às abordagens (auto)biográficas no campo científico é a expressão de um novo movimento social mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (NÓVOA, 2007, p. 18)

Nas análises de trajetórias de vida aparecem aspectos oriundos da socialização, da construção das identidades pessoais e profissionais, ambos conceitos já narrados anteriormente e que convergem indiscutivelmente. E mais, que dão intensidade e vigor às investigações pretendidas, ao desvelar fatos individuais e únicos dos sujeitos, mas que, concomitantemente, configuram uma pertença a um grupo social. Traçando um paralelo entre as narrativas de trajetórias de vida e a socialização, é interessante pensar sobre o relata Ecléa Bosi (1994) ao falar sobre o tempo social, pois “quando olhamos para trás podemos localizar os marcos do nosso tempo biográfico no tempo solar decorrido. Mais que os astros pode o tempo social, que recobre a passagem dos anos e das estações” (BOSI, 1994, p. 416). O tempo social é este no qual se originam e firmam as identidades, e elas são influenciadas pela socialização, que atua como protagonista do tempo social ao desvelar em si as características dele.

Para a análise dos dados em união com o referencial bibliográfico, utilizou-se o recurso metodológico da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. Na análise de conteúdo o trabalho com os dados é realizado de maneira que os desmembramentos temáticos são classificados a partir do discurso, tendo-se em vista a análise a ser realizada a partir do objetivo pretendido. Abarca-se também na metodologia a possibilidade de que hajam achados em meio ao discurso, pistas que direcionam a interpretações que não eram consideradas nas hipóteses iniciais, mas que refletem, cada vez mais, a potencialidade dos métodos autobiográficos menos direcionados a respostas oclusivas (BARDIN, 1979).

A estruturação dos subitens contidos na análise de dados se deu através da leitura flutuante, também apresentada pela autora. Na leitura flutuante realiza-se uma apreciação primeira dos dados, com intuito de conhecer o material, deixando-se invadir livremente por impressões e orientações. “Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (BARDIN, 1979, p. 96). Após esse

trajeto inicial da leitura flutuante, passou-se à definição dos temas de análise a serem contemplados. Para tanto, “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p. 105). Diante disso, é possível assentir que a estruturação dos tópicos apresentados na sequência deu-se após a posse dos dados a serem analisados, no caso as entrevistas transcritas e o referencial bibliográfico. Realizou-se uma primeira leitura do material e, posteriormente, elencou-se uma série de temas recorrentes em ambas fontes de pesquisa. A partir disso, das hipóteses e objetivos iniciais da pesquisa, estruturaram-se os tópicos apresentados a seguir na análise de dados.

4. Trajetórias da construção da identidade profissional do docente do Ensino Superior: análise de dados

4.1. Caracterização dos entrevistados

Como sujeitos participantes da pesquisa elegeram-se dois professores de instituições públicas de Ensino Superior. Buscou-se essa regularidade ligada à organização de trabalho, pois era necessário ter um cenário comum para embasar as análises das condições da profissão docente em espaços similares, assim como considerar também os processos de seleção e formação profissional da carreira. Segundo exposto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei n. 9394/96), a única exigência para ingressar enquanto docente na Educação Superior é possuir pós-graduação *stricto sensu*, na qual se prioriza e forma unicamente para as atividades de pesquisa.

Após se considerar os pontos comuns na definição dos indivíduos colaboradores da pesquisa, pensou-se em, ademais, aliar divergências formativas, as quais enriqueceriam a análise, ao passo que acrescentariam um paralelo possível entre as trajetórias de vida e as práticas docentes. Contou-se com uma professora de Ensino Superior público licenciada e um professor de Ensino Superior público não licenciado. Para referir-se aos professores ao longo da pesquisa, tratarei de chamá-los pelo título de professora e professor, já que os gêneros os divergem.

O professor é homem, tem quarenta anos, nascido em Mogi Mirim, interior de São Paulo. Oriundo de família de origem rural e descendência italiana, de raça branca, possui quatro irmãos, sendo três deles homens e uma mulher. Apenas a irmã caçula e ele, o mais novo dos irmãos homens, fizeram curso de graduação. Sua mãe era dona de casa e seu pai foi proprietário de uma empresa, na qual os três irmãos homens trabalham desde que ingressaram na vida profissional, portanto apenas ele e a irmã trabalham em áreas diversas do restante da família, a qual, atualmente, pertence à classe social e econômica média. Porém, quando ele era criança, a família pertencia à classe baixa. Realizou o ciclo da educação básica em escolas estaduais do interior de São Paulo, cursou graduação em Engenharia de Minas na Universidade Federal de Ouro Preto. Realizou pós-graduação *stricto sensu*, mais especificamente mestrado, também na UFOP. Está cursando o doutorado também na mesma

instituição de ensino superior. Atualmente é professor no curso de Engenharia de Minas e bacharelado em Ciências e Tecnologia numa universidade pública federal.

A professora é mulher, tinha, no dia da entrevista, trinta e nove anos, completando quarenta no dia seguinte. Nascida em São Paulo, capital, é de raça branca, tem um irmão, que não é professor. Sua mãe foi dona de casa e o pai, comerciante. A família quase sempre pertenceu à classe média, o que se modificou poucas vezes, indo para a classe baixa, por conta da instabilidade financeira apresentada pelo trabalho do pai. Coursou a educação básica em escolas estaduais da cidade de São Paulo, graduou-se em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coursou uma especialização em gestão escolar, o mestrado e o doutorado também numa universidade pública estadual, local onde atua hoje como docente.

Após caracterizados os docentes colaboradores da pesquisa, apresentarei os dados originados pelas entrevistas advindos das trajetórias de vida dos sujeitos, considerando, ademais, eixos norteadores para as análises elegidas na pesquisa em questão.

4.2. Trajetórias de vida e ensejos docentes

Para iniciar a análise das trajetórias de vida e das proximidades dos sujeitos com a docência, é interessante ressaltar porque se elegeu que considerar esses âmbitos no tratamento dos dados. Ao falarmos anteriormente sobre construção de identidade profissional, pode-se concluir que a edificação desse processo ocorre de acordo com outros tantos processos de socialização vividos pelos indivíduos, considerando, ainda, que os processos de socialização profissional decorrem da construção da identidade profissional, que só é tida a partir da identidade pessoal. Isto posto, percebendo a ampla e intensa correlação entre ambos os conceitos, acredita-se que se pode encontrar indícios valiosos à análise nas relações experimentadas ao longo vida dos sujeitos.

Para tanto, durante as entrevistas, falou-se sobre a proximidade do então professor a outros professores, rumando as questões ao fato de possuírem algum familiar que fosse professor ou tivesse exercido a docência. Aqui se condiciona, de maneira mais universal, o familiar como alguém próximo, tomado como base de referência e admiração, ainda mais se

considerando a vivência que é tida com tais membros, majoritariamente, durante a infância e adolescência.

O professor, segundo a sua fala, não possui nenhum outro professor na família:

- E você falou que tem alguns amigos professores. E na família, tem algum professor? (*Pesquisadora*)
- É... Na minha família próxima não. Não tenho. (*Professor*)

Já a professora relata algo semelhante, porém com um acréscimo:

- Tem algum outro professor na família, ou alguma outra referência muito próxima? (*Pesquisadora*)
- É... Muito próxima não. Tem a minha mãe que é uma não professora frustrada... (*Professora*)
- Ela fez magistério? (*Pesquisadora*)
- Não. Na verdade assim, ela não pode seguir a carreira. Ela queria ser professora, mas ficou com esse desejo, não pôde continuar os estudos. Todas as tias mais velhas da minha mãe eram professoras. Então assim... Mas não era uma proximidade, mas toda vez que minha mãe falava delas, “que elas eram...”, “porque naquela época elas...”. Hoje elas já morreram, mas era uma referência assim, né... (*Professora*)
- Mas não era alguém próximo a você? (*Pesquisadora*)
- Não, mas toda vez que visitavam, mostravam as coisas, então... Mas não cresci em uma casa de professoras, por exemplo. (*Professora*)

Por mais que no relato da professora ainda esteja posto que não há familiares próximos que sejam professores, a narrativa que versa às tias-avós professoras e à mãe desejosa por ser professora é uma possível pista que pode nos guiar no caminho de comprovar as hipóteses iniciais de que uma proximidade da carreira docente pudesse despertar o desejo de seguir pela profissão. Para aprofundar ainda mais o olhar nessa suposição, é interessante pensar acerca de como ocorreu, nos então professores de Ensino Superior, a opção pela carreira docente. A professora, licenciada, formada em Pedagogia, constrói sua narrativa:

- O que fez você querer se tornar professora? (*Pesquisadora*)
- Universitária ou professora? (*Professora*)
- Professora. Universitária também. (*Pesquisadora*)
- Tá, mas é porque é assim... Na verdade até contei isso na minha aula de agora à tarde. Eu não... Eu vim para a Pedagogia para ser professora de criança. Segunda série. Eu até brinquei, eu sempre olho para eles e falo: “Nossa, eu estou bem longe da infância”. E aí, em termos da docência no Ensino Superior, aconteceu... Primeiro eu nunca tinha pensado em trabalhar

com adulto, mas conhecendo a EJA⁴ aqui [na instituição] eu me encantei em trabalhar com adultos, e aí eu fui tendo... Foi mais assim, né: ser professor foi uma escolha. Na verdade até tive algumas... Uma época, “vou prestar direito, nutrição...” Sabe quando você está no terceiro ano? [do Ensino Médio] “Nutrição... Eu gosto de...” Mas a ideia de ser professora, aquela coisa que estava no meu imaginário, que eu queria seguir em escola, sempre gostei e por uma questão ideológica também queria já ser professora de escola pública e aí nesse meio tempo o estágio com crianças não foi uma coisa que eu gostei muito. Mas também eu não pensava em ser professora de professores ou formar professores. Mas daí eu fui conhecendo e tendo oportunidades na Faculdade [de Educação da USP] que foram me abrindo projetos e convites. “Ah, você quer dar uma aula?” Comecei a fazer o mestrado e aí as oportunidades acabam sendo para adultos. Mas ser professor se configurou desde... Sei lá... Embora eu tivesse alguns pés em outras áreas, falei “Ah não, mas eu preciso fazer!” [a graduação em Pedagogia] (*Professora*)

- Foi uma escolha mesmo? (*Pesquisadora*)

- Foi, foi uma escolha. (*Professora*)

O professor não licenciado encaminha sua narrativa a outros rumos:

- Bom, você já me falou que você se tornou professor porque você estava infeliz com o seu cargo, que você tinha na empresa lá em Taubaté [o professor trabalhou, antes de se dedicar à docência, numa empresa de consultoria da área de Engenharia de Minas], então não teve na verdade um desejo, de “quero ser professor”? (*Pesquisadora*)

- Não. Não teve um desejo de querer ser professor não. Foi uma... Foi ocasional né. (*Professor*)

- Então o seu interesse também surgiu naquele momento, ou você já pensava antes? (*Pesquisadora*)

- Na verdade quando eu fiz meu mestrado eu não pensava mesmo. Eu não queria ser professor. Depois, com o passar dos anos, veio um “talvez”. Tenho vários colegas, que nem esse cara que me falou do concurso, ele morou comigo [um colega indicou que ele fizesse o concurso para ingressar como professor na universidade onde atua hoje]. Ele entrou seis meses antes de mim e se formou seis meses antes também. A gente morou junto por quatro anos e meio e tem outros ex-alunos da república [na qual morou enquanto aluno do curso de Engenharia de Minas e da pós-graduação] que são professores também, inclusive lá da UFOP tem uns quatro ou cinco... Tem professores em outras instituições e isso que acabou despertando, um tanto, o interesse, mas não era um negócio “ah, quero ser professor”. (*Professor*)

- Não era seu foco? (*Pesquisadora*)

- Não. (*Professor*)

⁴ Educação de Jovens e Adultos.

É interessante, ainda, pensando no relato do professor, discorrer um pouco mais sobre sua trajetória profissional, focando o olhar, nesse momento, sobre a opção feita pela sua formação em Engenharia de Minas.

- Você acabou escolhendo engenharia de Minas pelo viés da empresa da família ou não? [a família do entrevistado possui uma empresa, já citada anteriormente, que trabalha com a extração e brita de pedra]. (*Pesquisadora*)
- Engenharia não, mas Engenharia de Minas sim. (*Professor*)
- Mas aí você foi para a Engenharia de Minas por conta disso mesmo? (*Pesquisadora*)
- É, engenharia eu gostava muito, porque eu gosto de exatas [da área de exatas]. Na verdade eu acho que engenharia não é só exatas também. Resumindo grosseiramente [a engenharia]: ver o problema, entender o problema e propor soluções para ele. Solucionar. E Minas por causa da mineração. Se não seria Civil ou... Só que acabou sendo mineração, que é uma coisa que eu gosto. (*Professor*)

Nota-se aqui um ponto temático comum, mas divergente, entre ambos os desejos e aspirações profissionais dos professores de Ensino Superior participantes da pesquisa. Mesmo a professora relatando a existência de familiares distantes professores e de uma “mãe não professora frustrada” - usando as mesmas palavras da entrevistada – ela revela uma aspiração que rumava a tornar-se professora, ocorreu uma escolha pela profissão. Ao contrário disso, o professor não licenciado, engenheiro de Minas, não possui contato vivenciado fora dos muros da escola com nenhum professor ao longo de sua infância, e não manifesta, ao longo da vida, o desejo de tornar-se professor. Porém acentua sua escolha dentro do campo da engenharia, Engenharia de Minas, devido a uma experiência tida ao longo dos anos, uma vez que a família se dedica, profissionalmente, ao ramo da mineração.

Nesse ponto, é preciso, portanto, lembrar daquilo que ressalta Dubar, ao falar sobre a constituição das identidades profissionais como fruto de processos de socialização.

As identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas que se impõe a partir de cima, elas são *construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistemas de formação*. (DUBAR, 1991, p. 239, grifo meu)

Ao identificarmos os processos de socialização como “um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e de relação” (DUBAR, 1991, p. 31) fica explícita a relação que há entre uma trajetória individual e escolha profissional, ainda mais colocando à luz da análise bibliográfica os resultados apresentados nas entrevistas. É importante, nesse momento da discussão, evidenciar as narrativas contadas pelos sujeitos analisadas a partir dos conceitos de socialização e de construção de identidade profissional apresentados.

Sobressaem aos olhos as elucidações que averiguam um elo entre as vivências tidas pelos entrevistados ao longo da infância e adolescência com as escolhas formativas tomadas na idade adulta. A professora, por mais que não tão intensamente, mas que teve um vínculo afetivo com a profissão docente através das tias-avós e da mãe desejosa de ser professora, tinha como objetivo ser professora, tanto que se graduou em Pedagogia. O professor, oriundo de uma família que trabalhava com mineração, optou pela graduação em Engenharia de Minas. A docência aparece em sua trajetória como algo ocasional, não intencional e não desejado.

4.3. Formação pedagógica e docente

Após conseguirmos elucidar como a socialização interfere na construção das identidades profissionais, pensando-se no caso dos sujeitos entrevistados, é preciso rumar as análises no sentido de compreender como o atual cenário da educação nacional teoriza e pratica a formação docente dos professores de Ensino Superior.

Como já apresentado anteriormente, não há exigências para o ingresso em instituições de Ensino Superior como docente que versem a conhecimentos pedagógicos. O que se observa é a necessidade de graduação completa, porém, por muitas vezes, se busca por profissionais que possuam formação *stricto sensu*. Entretanto, é sabido que a formação desse módulo é voltada para a pesquisa, portanto forma pesquisadores. Ainda que saibamos que um dos pilares da Educação Superior é a pesquisa, compondo, em conjunto com ensino e extensão, o tripé que é sustentáculo da mesma, há que se considerar a importância que deveria ser desempenhada às atividades de ensino e aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior

(IES). É base de todo e qualquer processo de ensino a preocupação com as questões ligadas à aprendizagem dos alunos. O mesmo deve ser vislumbrado na educação superior.

Ao deixar em aberto a obrigatoriedade de uma formação pedagógica aos professores de Ensino Superior, já há a caracterização de um quadro de falta de validade. Não há porque buscar uma formação que não é valorizada dentro de um grupo profissional e social, ainda mais se, como no caso do professor entrevistado, essa formação não for desejada ou encarada como aspiração. Observa-se nas análises das trajetórias de vida que a professora possui licenciatura e contou com uma formação para a docência, porém isso já era querido por ela desde antes de se configurarem as oportunidades para o trabalho com educação superior. Já havia uma constituição do desejo pela docência, já se havia passado por um processo de socialização profissional antes de dedicar-se ao cargo de professora universitária.

O desenvolvimento profissional envolve a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é *epistemológica*, ou seja, que reconhece a docência como um *campo de conhecimentos específicos*. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 166)

Todo esse quadro complexo no qual se insere a educação superior e a formação dos professores ainda conta com as dificuldades enfrentadas dentro do processo educativo, que, por si só, já é bastante complexo. Considerando então sua complexidade e especificidade, não formar, indispensavelmente, os professores de Ensino Superior para as atividades de ensino é um equívoco que acarreta negativamente nos processos mais substanciais da educação superior, os quais, no caso, envolvem os alunos a serem formados por tais professores. Na educação, em todas as suas instâncias, trabalha-se com uma realidade complexa e única, no sentido que abarca teoria e prática num processo dialético e constantemente dinâmico. A partir daí, é necessário conhecer, estudar, refletir, experimentar, vivenciar verdadeiramente essa complexidade para compreendê-la. Só assim é possível, ainda que a meios incertos e inconclusivos, conhecer a realidade da práxis educativa.

O fato de que a prática determina a teoria não só como sua fonte – prática que amplia com suas exigências o horizonte de problemas e soluções da teoria -, mas também como fim – como antecipação ideal de uma prática que ainda não existe -, demonstra, por sua vez, que as relações entre teoria e prática não podem ser vistas como um modo simplista ou mecânico, a saber:

como se toda teoria se baseasse de um modo direto e imediato na prática. (VÁZQUEZ, 2011, p. 259)

Apesar de, perante a legislação, a formação pedagógica dos docentes de Ensino Superior não ser necessária, ficando caracterizado que dominar o conhecimento específico basta para ser um professor que lecionará esses conteúdos, esse não é o discurso que se observa nas falas dos professores entrevistados. O professor, ao falar que precisou realizar uma carga horária curta de cursos voltados à área pedagógica enquanto estava em seu período de estágio probatório, emenda em sua narrativa elementos que mostram uma preocupação com a formação docente, ao passo que considera que os cursos realizados não foram suficientes para sua formação enquanto professor de ensino superior.

- Na universidade em que trabalho pelo menos, quando o professor está no estágio probatório que são três anos, ele precisa necessariamente fazer algumas horas de capacitação docente. Então tem vários cursos, você pode fazer os do seu interesse...

(...) O curso, eu acho que precisa ser mais voltado para essas pessoas, para esse tipo de profissional que não tem licenciatura, porque saber da profissão é uma coisa e saber passar, isso é outra. (...) Então é justamente isso, porque como teve um ou outro ali que eu gostei, eu achei interessante e faria outros, porém poderia ter sido muito melhor e poderia ter feito vários outros se eu tivesse aproveitado mais. (*Professor falando sobre os cursos de capacitação docente feitos no período de estágio probatório*)

O mesmo se observa na fala da professora, quanto à importância da formação continuada e pedagógica dos docentes de Ensino Superior.

- Qual é a sua opinião sobre eles? [programas de formação pedagógica e continuada para docentes de IES] (*Pesquisadora*)

- Acho que é essencial. Na verdade acho que é o grande problema que a gente tem na universidade é esse conflito entre o professor que gosta de pesquisa e não gosta de sala de aula... Só que se você é professor você tem que pensar nessas questões, então toda a oportunidade que eu tenho de discutir isso, ou de defender isso... Porque assim, eu mesma penso quando eu estou trabalhando em discussão com professores sobre avaliação [por exemplo] a gente para pensar em um monte de coisa, então eu acho que as pessoas que dão aula precisam discutir. Eu tenho os meus apoios, minhas colegas. A gente discute essas temáticas. Mas a gente tem maneiras, coisas que eu mudo em função do que a gente troca de experiência... (*Professora*)

Observa-se, portanto, que até mesmo nos docentes de instituições de ensino superior que se dedicam exclusivamente à docência, como é o caso dos entrevistados, há o vislumbre de uma formação profissional no campo de atuação da educação. Entretanto, o que fica perceptível, diante das análises das narrativas, das análises bibliográficas e do panorama geral da educação superior no país é que as iniciativas governamentais e legislativas não legitimam uma formação pedagógica. Tal iniciativa pode acarretar, sobretudo, numa constante desvalorização da profissão docente, ao passo que não se compreende que para ser professor haja a necessidade de uma profissionalização da carreira, fruto de estudos, empenhos, esforços com objetivos e rumos claros e coerentes.

5. Considerações Finais

Após percorrido todo o percurso metodológico da pesquisa descrita, há que se pensar agora nas considerações e conclusões tomadas acerca do tema que pretende compreender como se torna professor, mais especificamente nas instituições de Ensino Superior.

Ao discorrermos inicialmente sobre constituição de identidade profissional, foi possível notar como a construção desse conceito está intimamente ligado aos processos de socialização pelos quais passam os sujeitos ao longo das trajetórias de vida. Compreendeu-se ainda que a opção pela carreira docente, no caso das análises realizadas nos percursos de vida dos entrevistados, corroborou com uma vivência, ainda que distante, com professores próximos, porém fora dos limites da escola.

Notou-se que o desejo pela docência estava, de alguma forma, presente nas relações sociais estabelecidas ao longo da vida de um dos sujeitos, a professora no caso. Ela, ao possuir o desejo por ser professora, formou-se em Pedagogia e, posteriormente, encaminhou-se, não intencionalmente, para a educação superior. Seu desejo por ser professora, não universitária, mas professora, veio antes da oportunidade de trabalho em IES. Ou seja, ela só possui uma formação pedagógica e docente, porque formou-se antes de pertencer ao grupo social de professores de Ensino Superior.

Já com o outro entrevistado, o professor, é perceptível que nunca houve o desejo por seguir a carreira docente. A configuração da profissão, nesse caso, se deu de maneira ocasional e só esteve presente em seus interesses quando já pertencia a ela. Ele não possui formação pedagógica, apesar de assumir o cargo de professor de Ensino Superior. Ainda assim, valoriza e reconhece a construção desses saberes como importante no trabalho do professor.

Ao estabelecer um paralelo entre ambos os professores entrevistados, percebe-se que eles não possuem a mesma formação inicial, apesar de, invariavelmente, desempenharem um mesmo cargo e ocuparem a mesma profissão. É interessante, ainda, nos atermos ao fato de que, mesmo que a professora não possuísse a licenciatura, mas se já tivesse concluído sua pós-graduação *stricto sensu*, isso já seria suficiente para que exercesse a docência. Não há, nesse grupo social, o de professores de Ensino Superior, uma unidade comum entre os núcleos formativos que versam à profissão. Se não se conta com uma formação anterior,

estabelecida e oriunda dos desejos próprios e pessoais dos indivíduos, não há que se precisar de conhecimentos pedagógicos na educação superior.

Tão pouco há em comum nas aspirações e desejos dos professores de IES que é difícil compreendê-los como um grupo social e profissional. Pouco se tem tanto sobre a profissionalidade da docência nas IES, que não estabelecem como obrigatórios os saberes pedagógicos, quanto sobre as trajetórias pessoais que não vislumbram a carreira docente como objetivo. Se não é tida como objetivo, não há porque preparar-se para ela. Se as instituições não regulamentam a formação pedagógica como obrigatória, não há porque preparar-se para ela. E será que essa formação deveria se configurar como investimento único e exclusivo dos professores? Ou seria valoroso contar com iniciativas das IES para tal?

É nesse limbo profissional que habita a Educação Superior no país. De um lado, a falta de formação docente ocorre devido ao não se preparar para uma profissão, afinal não era objetivada. De outro lado, ela é oriunda da legislação que normaliza o estabelecimento e admissão de professores de Ensino Superior sem formação pedagógica. “O que se constata é que professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica” (ALMEIDA, 2012, p. 67).

Voltando, então, à questão inicial “Como me tornei professor?”, foi possível compreender que cada trajetória é única nesse percurso de constituição de identidade profissional, porém há em comum o ponto de chegada: a docência no Ensino Superior. E mais: o modo como é concebida e posicionada no país, tomando-se por base as legislações e obrigatoriedade de conhecimentos pedagógicos. Não há uma valorização da formação para a docência, afinal ela não se configura como necessária nem nos casos em que se exerce a profissão de professor.

Traçando ainda um eixo comum entre as constituições de identidade pessoal e profissional com a temática trabalhada ao longo da pesquisa, posso analisar, agora voltando a pensar sobre a minha constituição de identidade, que o meu interesse pela docência e por investigar a formação e trajetórias de vida desses professores, está arraigado na minha opção por ser professora, assim como o interesse da professora entrevistada por estudar Pedagogia veio de uma vivência pessoal. A construção de um perfil de formação profissional, pelo menos, no âmbito de formação inicial trabalhado nas trajetórias de vida dessa pesquisa, se deu

na direção de ir ao encontro de um desejo construído ao longo dos processos de socialização da vida e não de uma necessidade à profissão de professor universitário.

Será que, então, a formação de professores de Ensino Superior precisará ficar a cargo das trajetórias de vida dos sujeitos passarem por caminhos que interseccionem a docência? O que fica refletido nessa ótica é que só assim é que se poderá contar com a obrigatoriedade e consequente valorização dos saberes pedagógicos.

Nas palavras de Paulo Freire cabe encerrar a análise, salientando que “não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente.” (FREIRE, 2014, p. 141). Aqui se justificam então os intensos esforços que ainda precisam ser voltados à educação, em especial ao Ensino Superior. Nosso foco de trabalho está na formação de indivíduos. Lidamos, diariamente, com pessoas em formação. Não se pode considerar que qualquer formação dá conta de apenas transferir conhecimentos, sem considerar que, por trás dos olhos para os quais olhamos, das provas que se corrigem, há um sujeito, advindo de trajetórias, protagonista de sua própria história de vida, fruto de socializações, para as quais, enquanto professores, contribuiremos numa constituição de identidade.

Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel De. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1979.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professores? : aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. 1997. 212f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000120858>>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- GATTI, Bernadete. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cad. Pesq. ago.1996, São Paulo, n. 98, p. 85-89.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciênc. saúde coletiva. 2012, vol. 17, n. 3, p. 621-626.
- MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, vol. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora. 1999.

_____. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Apêndices

Apêndice A - Roteiro de entrevista

- Dados pessoais do entrevistado
 - Idade, sexo, raça/etnia
 - Local onde nasceu
 - Caracterização da família (nº de irmãos, ocupação dos pais, condição socioeconômica)
- Dados profissionais e acadêmicos do entrevistado
 - Ensino básico na rede pública ou privada
 - Formação inicial
 - Instituição na qual realizou a graduação
 - Ano em que conclui a graduação
 - Informações sobre pós-graduações (qual ou quais fez, instituições nas quais fez, quais pesquisas realizou)
 - Exerce a docência em caráter de dedicação exclusiva ou também trabalha em outros locais
 - Local ou locais onde trabalha
 - Ênfase ou temática com a qual trabalha na docência
 - Realiza também atividades de pesquisa e extensão
 - Interesses de pesquisa
 - Exerce outros cargos na instituição de ensino superior na qual trabalha
- Escolhas profissionais
 - O que o fez tornar-se professor
 - Quando surgiu o interesse por ser professor
 - Possui outros professores na família
 - Já exerceu a docência em outras instituições (formais, informais ou não formais)
 - Projetos futuros
- Concepções acerca da educação
 - Possui formação pedagógica
 - Conhece autores da área pedagógica
 - Utiliza-se de concepções pedagógicas na sua prática docente (didáticas, curriculares, avaliativas, sociológicas, filosóficas, psicológicas, etc.)
 - Participa de programas de formação continuada voltada à docência
 - Opinião acerca dos programas de formação continuada para professores do ensino superior
 - O que mais o agrada na docência
 - O que mais o desagrada na docência

- Qual concepção possui sobre aluno (como é o seu aluno, como ele chega à instituição, como ele sai da instituição, como deve-se formar esse aluno, para que e para quem deve-se formar esse aluno)

Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido



**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Como me tornei professor?” Compreendendo as trajetórias de vida de professores de Ensino Superior. Você foi selecionado, depois da realização de um pedido feito pessoalmente através da pesquisadora responsável pela pesquisa e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo – câmpus São Paulo. O objetivo deste estudo é analisar possíveis fatores que mobilizaram ou encaminharam alguns professores de Ensino Superior a seguirem o caminho da docência. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista à pesquisadora, a qual será gravada e transcrita. Após a transcrição, ela será devolvida a você para que possam ser feitos, se necessário, ajustes. O relatório final da pesquisa (monografia) lhe será encaminhado como devolutiva. A participação na pesquisa não envolve riscos; a entrevista não será identificada com seu nome e será utilizada somente como dado para pesquisa. Seu nome não aparecerá em nenhum momento ao longo da pesquisa. A sua participação na pesquisa colaborará para o desenvolvimento de uma proposta de formação de professores de Ensino Superior, além de ajudar a compreender quais trajetórias de vida podem ser decisivas para a construção de uma identidade docente. As informações que considerar sigilosas obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Sua participação nesta pesquisa contribuirá significativamente com o desenvolvimento de conhecimentos e ações importantes na formação de professores de Ensino Superior.

Profª Drª AMANDA C. T. LOPES MARQUES

Orientador(a)

E-mail: amandamarques@ifsp.edu.br

Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP

Telefone: (11) 2763-7663 (tel. da coordenação do curso)

MAIARA BOVELONE QUAGLIO

Estudante do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores (ênfase no Ensino Superior)

E-mail: maiarabg@hotmail.com

Telefone: (11) 985589274

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP**

Telefone: (11) 3775-4569

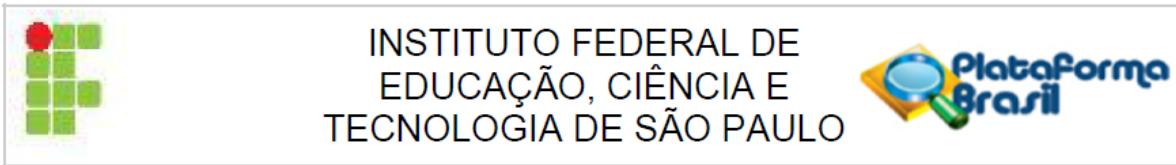
E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da Pesquisa

Anexos

Anexo A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Como me tornei professor? Compreendendo as trajetórias de vida de professores de Ensino Superior.

Pesquisador: MAIARA BOVELONE QUAGLIO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60979316.0.0000.5473

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.804.255

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de uma estudante do curso Lato Sensu de Formação de Professores do IFSP, campus São Paulo. A pesquisa pretende investigar, a partir do relato autobiográfico de três professores, as razões que os levaram à escolha da profissão de professor de Ensino Superior.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o projeto, o objetivo primário é entender como um grupo pequeno de professores do Ensino Superior optou pela carreira docente. Como objetivo secundário a pesquisadora alude à importância de se investigar as trajetórias de vida dos entrevistados, pois a partir das concepções, ideologias e vivências experimentadas durante as várias fases da formação escolar, poder-se-á melhor compreender a escolha da profissão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não apresenta risco aos participantes. Os benefícios, segundo a autora, são a melhor compreensão da identidade do professor e a possibilidade de construção de uma proposta de formação de professores do Ensino Superior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa define claramente o objetivo, a justificativa e a metodologia que será utilizada. Trata-

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625

Bairro: Canindé

CEP: 01.109-010

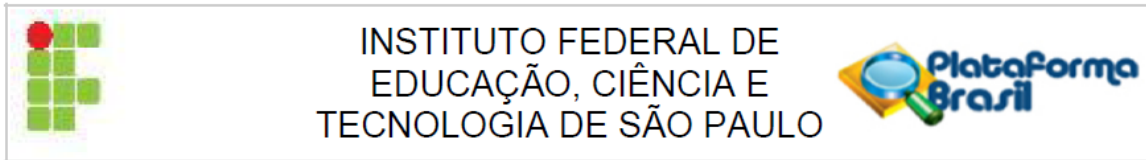
UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3775-4665

Fax: (11)3775-4570

E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br



Continuação do Parecer: 1.804.255

se do uso de entrevistas semiestruturadas com três professores do Ensino Superior, que se dedicam exclusivamente à profissão. O roteiro das entrevistas foi apresentado e nele não há qualquer pergunta ou tema que possa causar constrangimento aos participantes. Haverá gravação de áudio e as conversas serão mantidas sob a guarda da pesquisadora para a produção de artigos e monografia. Garante-se o devido sigilo aos envolvidos e todas as informações pertinentes foram colocadas no TCLE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está adequado ao propósito da pesquisa, mas foi inadequadamente intitulado Termo de Assentimento, o que deve ser retificado. Não é mais utilizado pela Conep o termo sujeito da pesquisa, mas sim participante.

Recomendações:

Corrigir, na penúltima linha do TCLE, a palavra "significativamente", escrita com erro de digitação, bem como substituir sujeito por 'participante'. Corrigir as datas do cronograma da pesquisa, pois a data de início que consta no projeto é 1º/11, anterior à reunião do CEP, ainda que, no projeto completo, conste que em novembro ocorrerá a definição dos participantes e em dezembro, a coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

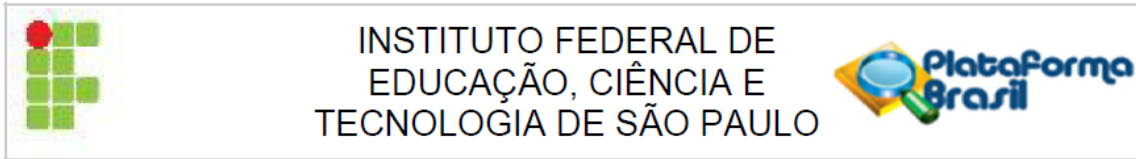
O projeto e o TCLE estão adequados, devendo receber as correções indicadas nas recomendações, e a pesquisa não oferece riscos aos participantes. Solicita-se à pesquisadora que confirme por escrito ao CEP que o cronograma real é o constante do projeto completo e não o postado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_802510.pdf	04/10/2016 09:35:43		Aceito
Outros	roteiroentrevistas.docx	04/10/2016 09:34:21	MAIARA BOVELONE QUAGLIO	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	04/10/2016 09:32:34	MAIARA BOVELONE QUAGLIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	29/09/2016 21:55:15	MAIARA BOVELONE QUAGLIO	Aceito
TCLE / Termos de	tcle.docx	29/09/2016	MAIARA BOVELONE	Aceito

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625
Bairro: Canindé **CEP:** 01.109-010
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3775-4665 **Fax:** (11)3775-4570 **E-mail:** cep_ifsp@ifsp.edu.br



Continuação do Parecer: 1.804.255

Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	21:54:01	QUAGLIO	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	29/09/2016 21:52:49	MAIARA BOVELONE QUAGLIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 03 de Novembro de 2016

Assinado por:
Vera Lucia Saikovitch
(Coordenador)