UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

CARLA NATALINA DA SILVA FERNANDES

**Identidade profissional docente no ensino superior: caminhos de constituição na
enfermagem**

Ribeirão Preto

2016

CARLA NATALINA DA SILVA FERNANDES

**Identidade profissional docente no ensino superior: caminhos de constituição na
enfermagem**

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa
de Pós-Graduação Enfermagem Psiquiátrica.

Linha de pesquisa: Educação em saúde e formação de
recursos humanos

Orientadora: Profa. Dra. Maria Conceição Bernardo
de Mello e Souza

Ribeirão Preto

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Fernandes, Carla Natalina da Silva

Identidade profissional dos docentes no ensino superior: caminhos de constituição na enfermagem. Ribeirão Preto, 2016.

133 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem Psiquiátrica.

Orientador: Souza, Maria Conceição Bernardo de Mello e.

1. Ensino superior. 2. Docentes de enfermagem. 3. Identidade profissional.

FERNANDES, Carla Natalina da Silva

Identidade profissional dos docentes no ensino superior: caminhos de constituição na enfermagem.

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa
de Pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica.

Aprovado em: / /

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao meu filho Raul com amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza por me orientar nesse processo de formação intelectual, profissional e também pessoal; proporcionando para mim experiências inovadoras de ser e estar no mundo. Minha gratidão, respeito e carinho.

Às professoras Dra. Luciane Sá de Andrade e Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas por suas contribuições no processo de construção desta tese.

Ao meu filho Raul por participar alegremente comigo nas mudanças e enfrentamentos necessários para a vida. A você meu querido minha gratidão e amor.

Aos meus pais, irmãos e familiares que me apoiaram e incentivaram sendo fundamentais nessa trajetória.

Aos membros do Grupo de Educação/Saúde CNPq e Projeto Pró-ensino na Saúde Capes/EERP/USP partilhando momentos de experiências e saberes,

Às professoras participantes da pesquisa, que com disponibilidade e interesse permitiram que esse trabalho se concretizasse.

Aos amigos que tornaram esse processo repleto de apoio e afeto, em especial Wanderlei Oliveira, Tatiana Veloso, Raquel Frozoni, Marcello Benedini, Nunila Oliveira, Karemme Oliveira, Fabiana Santana, Ludmila Barbosa, Adriana e André Saur; Flávia, Anitta e Caetano Medeiros.

Aos docentes, discentes e funcionários da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Aos colegas da Universidade Federal de Goiás /Regional Catalão pelo incentivo e apoio.

Ao Projeto Pró-Ensino na Saúde/Capes pelo apoio financeiro.

Não ser é outro ser.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

FERNANDES, C. N. S. **Identidade profissional dos docentes no ensino superior: caminhos de constituição na enfermagem.** 2016. 133 f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

O processo de constituição da identidade profissional dos docentes no ensino superior se dá diante de dilemas e tensões entre os processos relacionais e biográficos, todos esses influenciados pelo contexto em que se situam esses indivíduos. A presente investigação teve como objetivo investigar o processo de construção da identidade docente dos professores que atuam em cursos de graduação em enfermagem nas instituições públicas e fundações municipais de ensino superior no estado de Goiás. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, realizada em duas instituições públicas (federal e estadual) e duas fundações municipais de ensino superior que ofertam o curso de graduação em enfermagem. Foram escolhidos os cursos mais antigos de cada instituição. Participaram onze docentes enfermeiros. Como recurso para a obtenção dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. A análise de dados foi fundamentada pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), identificando as seguintes categorias temáticas: Identidade profissional docente relação entre os processos relacionais e biográficos; Repercussões da precarização no trabalho e na identidade profissional docente e Formação profissional e identidade docente: experiências e necessidades. Descrevemos como características de aproximação entre as participantes: ser mulher, estado civil de casada e ter filhos. Como limites identificamos a qualificação acadêmica, pois têm-se três doutoras, duas mestres e seis especialistas, indicando ainda uma necessidade de fortalecimento nesse âmbito. O tempo de experiência na docência variou entre três e 35 anos, sete das participantes são efetivas enquanto quatro são vinculadas por contrato temporário, seis têm mais de um vínculo empregatício. A análise das categorias evidenciou que o ingresso na docência para a maior parte das participantes se deu por contingência diante da necessidade de trabalhar para se manter financeiramente, uma oportunidade para complementar a renda ainda na crença de uma determinação divina, enquanto apenas três das participantes planejaram o ingresso na carreira. Há uma tendência de transposição da identidade de enfermeira para a identidade de docente, especialmente entre docentes com menos de seis anos de profissão. As marcas da precarização do trabalho influenciam na identidade profissional na medida em que dificultam o processo de valorização e reconhecimento de si no trabalho, fragilizando as relações entre os pares, provocando o individualismo, a sobrecarga de trabalho e frustrações. A busca para promover espaços de integração com as dimensões pessoal e profissional docente foi usada como meio de dar vida à pessoa e potência para o profissional. A formação pedagógica para as docentes é um elemento valorizado, no entanto, a maior parte delas refere insatisfação com as experiências que já tiveram nesse campo. Assim, promovemos reflexões sobre a identidade profissional de docentes de enfermagem com interfaces entre desenvolvimento profissional e trabalho docente, no sentido de ampliar e fortalecer esse campo de pesquisa.

Descritores: Ensino superior. Docentes de enfermagem. Identidade profissional.

ABSTRACT

FERNANDES, C. N. S. **Professional identity of professors in the higher education: the creation of paths in nursing.** 2016. 133 ps. Thesis (Ph.D.) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

The formation process of the professors' professional identity in higher education takes on dilemmas and tensions between relational and biographical processes, all of them influenced by the context in which the individuals are located. The present paper aimed to investigate the construction process of teaching identity of professors who work in nursing undergraduate courses in public institutions and local municipal foundations of higher education, in the state of Goiás. It is a qualitative research of descriptive nature carried out in two public institutions (federal and state ones) and two local foundations of higher education that offer the undergraduate course in nursing. The oldest courses of each institution were selected. There was a participation of eleven nursing professors. The semistructured interview was used as a resource for obtaining the data. Data analysis was based on the content analysis proposed by Bardin (2011). It identified the following thematic categories: teaching professional identity, relationship between relational and biographical processes, repercussions of the work precariousness and teaching professional identity, professional training and teaching identity: experiences and needs. It is possible to describe as an approximation of characteristics among the participants: being a woman, married and with children. The academic qualification was identified as a detachment because there were three Doctors, two Masters and six Experts indicating a need to strengthen the area. The time of teaching experience ranged from three to 35 years. Seven participants have effective jobs, four have a temporary contract, and six have more than one job. The analysis of categories showed that most of the participants started teaching as a need to work and pay the bills, an opportunity to supplement the income believing in a divine determination and only three of them had planned to follow the career. There is a transposition trend from the nurse identity to the professor identity, especially among educators with less than six years of profession. Work casualization marks influence the professional identity as it makes more difficult the process of recovery and recognition at work, weakening peers' relationship, causing individualism, work overload, and frustration. The search to promote spaces integration with professional and personal dimensions was used as a means of giving life to the person and power to the professional. The pedagogical training for professors is a valued element; however, most of them relate dissatisfaction with the experiences they already had in that field. Thus, it is worth promoting reflections on the professional identity of nursing professors with interfaces between career development and teaching work to expand and strengthen that field of research.

Keywords: Higher education. Nursing faculty. Professional identity.

RESUMEN

FERNANDES, C. N. S. **Identidad profesional de los docentes en la enseñanza superior: caminos de constitución en la enfermería.** 2016. 133 p. Tesis (Doctorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

El proceso de constitución de la identidad profesional de los docentes, en la enseñanza superior, se da por los dilemas y tensiones entre los procesos relacionales y biográficos que son influenciados por el contexto en el que se sitúan esos individuos. La presente investigación tuvo como objetivo investigar el proceso de construcción de la identidad docente de los profesores que actúan en cursos de graduación en enfermería en las instituciones públicas y fundaciones municipales de enseñanza superior, en el estado de Goiás. Se trata de un estudio cualitativo y de naturaleza descriptiva que se realizó en dos instituciones públicas (federal y estatal) y dos fundaciones municipales de enseñanza superior que ofrecen el curso de graduación en enfermería. Fueron elegidos los cursos más antiguos de cada institución. Participaron once docentes enfermeros. Como recurso para la obtención de los datos se utilizó la entrevista semiestructurada. El análisis de los datos fue fundamentado por el análisis de contenido propuesto por Bardin (2011). Así, se identificaron las siguientes categorías temáticas: identidad profesional docente, relación entre los procesos relacionales y biográficos, repercusiones de la precariedad del trabajo y de la identidad profesional docente, formación profesional e identidad docente: experiencias y necesidades. Describimos las siguientes características de aproximación entre las participantes: ser mujer, estado civil casada y tener hijos. Como distanciamiento, identificamos la calificación académica, pues hay tres doctoras, dos masters y seis especialistas, indicando además, una necesidad de fortalecimiento en ese ámbito. El tiempo de experiencia en la docencia varió entre tres y 35 años, siete de las participantes son efectivas, mientras que cuatro están vinculadas por contratos temporarios y seis tienen más de un vínculo laboral. El análisis de las categorías evidenció que el ingreso en la docencia, para la mayor parte de las participantes, se dio por una contingencia frente a la necesidad de trabajar para mantenerse financieramente, una oportunidad para complementar el salario aun creyendo en una determinación divina. Sin embargo, apenas tres de las participantes planearon el ingreso en la carrera. Hay una tendencia de transposición de la identidad de la enfermera para la identidad del docente, especialmente, entre los docentes con menos de seis años de profesión. Las marcas de la precariedad del trabajo influyen la identidad profesional a medida que se hace difícil el proceso de valorización y reconocimiento de sí misma en el trabajo, fragilizando las relaciones entre los pares, provocando el individualismo, la sobrecarga de trabajo y las frustraciones. La búsqueda para promover los espacios de integración con las dimensiones personal y profesional docente fue usada como medio de dar vida para la persona y potencia para el profesional. La formación pedagógica para los docentes es un elemento valorizado, sin embargo, la mayor parte de ellas se refiere a la insatisfacción con las experiencias que ya tuvieron en esa área. Así, promovemos reflexiones sobre la identidad profesional de los docentes de la enfermería con interfaces entre el desarrollo profesional y el trabajo docente, en el sentido de ampliar y fortalecer ese campo de investigación.

Descriptor: Enseñanza superior. Docentes de enfermería. Identidad profesional.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Categorias de análise da identidade Dubar (2005)	23
Quadro 2 -	Relação de cursos de enfermagem e ano de criação em instituições públicas no estado de Goiás.....	38

LISTA DE SIGLAS

ABEn	Associação Brasileira de Enfermagem
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CONAES	Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação
DCN/ENF	Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Enfermagem
EERP	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto
GO	Goiás
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIVIC	Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Pró-Saúde	Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 Contribuições de Claude Dubar para a compreensão da identidade.profissional.....	21
2.2 Identidade profissional docente.....	26
2.3 Docência universitária: profissão marcada por desafios.....	29
3 OBJETIVOS.....	36
3.1 Objetivo geral.....	36
3.2 Objetivos específicos.....	36
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	37
4.1 Natureza do estudo.....	37
4.2 Local de estudo.....	38
4.3 Participantes do estudo.....	39
4.4 Procedimentos para obtenção de dados.....	40
4.5 Análise de dados.....	41
4.6 Aspectos Ético-legais.....	43
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	44
5.1 Caracterização do perfil das docentes em enfermagem: relações entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional.....	44
5.2 Identidade profissional docente relação entre os processos relacionais e biográficos.....	50
5.2.1 Ingresso na profissão docente: contingências e escolhas.....	51
5.2.2 Trajetória pessoal e profissional.....	57
5.2.3 Perspectivas para o desenvolvimento profissional: “continuaría enfermeira e professora”.....	79

5.3 Repercussões da precarização no trabalho e na identidade profissional docente.....	84
5.4 Formação profissional e identidade docente: experiências e necessidades.....	98
5.4.1 Formação profissional e prática pedagógica: mobilizando saberes.....	106
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
 REFERÊNCIAS.....	117
 APÊNDICES.....	127
APÊNDICE A- Roteiro norteador para entrevista semi-estruturada.....	127
APÊNDICE B- Carta convite para as instituições participantes.....	129
APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	131
 ANEXO.....	133
ANEXO A- Parecer Comitê de Ética em Pesquisa.....	133

1 INTRODUÇÃO

No cenário brasileiro político, econômico e cultural predominam as marcas da expansão da economia capitalista, que se apoia política e ideologicamente no paradigma neoliberal, uma tendência mundial, permeada pela minimização do Estado e a priorização da lógica do mercado na condução da vida social e pelo incentivo à privatização. Panorama esse que manifesta reflexos no ensino superior, sobretudo com o aumento de instituições de ensino privadas em relação às públicas, influenciando, tanto na formação de professores, na oferta de trabalho em docência, e na condução do trabalho pautada na lógica mercadológica (OLIVEIRA, 2011; SEVERINO, 2008; SGUISSARDI, 2013a, 2013b).

Ao longo da década de 90, a política neoliberal toma espaços no Brasil, sendo que o Estado não assume o papel de provedor integral dos serviços públicos. Na educação vemos uma oferta de “ideias internacionais” apoiadas pelas agências financeiras, como por exemplo, o Banco Mundial, indicando que o governo se incumbisse de oferecer a educação básica e que a educação superior fosse secundarizada, implicando no aumento significativo das instituições privadas de ensino superior. Outra indicação das “ideias internacionais” é de que a educação deve basear-se em desenvolver competências nos indivíduos, preparando-os para o trabalho, junto a isso presenciamos as reformulações de normas para a educação (RODRIGUES; CALDEIRA, 2008).

Por outro lado, verifica-se uma descaracterização do papel do ensino e da universidade na sociedade, e uma tendência para a compreensão simplista da educação com a redução do saber e do conhecimento para informações que devem ser ‘transmitidas’ aos alunos, como se fosse um produto a ser consumido. Essa concepção está sustentada na relação aprendizado e trabalho, reforçando e legitimando a formação preocupada essencialmente em preparar os alunos para o “mundo do fazer”, tornando as universidades em locais que treinam mão de obra qualificada por meio da preparação de indivíduos para atender demandas e executar tarefas (COÊLHO; GUIMARÃES, 2012).

A educação assume sua significância à medida que amplia e aprofunda horizontes culturais e humanos de professores e estudantes, permitindo a esses uma construção crítica e ativa do mundo, da natureza e de si mesmos, embora podendo ocorrer diante desse processo o mal-estar das incertezas nos processos educativos, visto que em cada um está a possibilidade

de decisão ética e política, mas em todos poderá existir a capacidade de elevação para além de produtores e produtos no mundo do trabalho (COELHO; GUIMARÃES, 2012).

Nesse sentido, é desafiadora a compreensão do contexto na relação com as práticas formativas e suas repercussões no professorado e em seu cotidiano, inclusive ao que tange a inovação e a mudança, já que não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso, com a ‘falsa-ingenuidade’ de confundir o papel do ensino como um mecanismo de produzir mão de obra qualificada e consumidores de bens (IMBERNÓN, 2009).

No ensino superior brasileiro verificamos contradições em relação às orientações regulamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que estabelecem diretrizes e bases para a educação nacional, orientando a formação de profissionais participativos na sociedade brasileira para a atuação em setores específicos, fomentando o ser crítico e reflexivo, “a Lei 9394/96 não faz apenas uma operação jurídico-legislativa formal, mas consolida igualmente as opções políticas do Estado brasileiro como também suas opções ideológicas” (SEVERINO, 2008, p. 78).

Sobretudo, merece destaque os aspectos indicados nos artigos 65º e 66º da LDB nº 9394/96 sobre a formação do professor para o ensino superior, no que diz respeito à dispensabilidade de prática de ensino para o exercício da profissão professor e que a preparação para o exercício do magistério superior se faça em cursos de pós-graduação, nos programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

Essa lei representa um marco para o processo de expansão do ensino superior e, consequentemente dos cursos de enfermagem, pois indicou a necessidade de ampliação do ensino superior, criando condições legais para isso, inclusive dando à iniciativa privada o direito de atuar na oferta de cursos, apresentando como consequências os dados sobre a trajetória dos cursos de graduação em enfermagem que tem como marcas a desordenação geográfica e na desproporção da relação entre cursos públicos e privados criados, como exemplo está o número de cursos de graduação em enfermagem no Brasil que evoluiu de 106, em 1991 para 799 em 2011 (FERNANDES et al., 2013).

O delineamento desses 106 cursos em 1991 apontou que 61 cursos de enfermagem eram públicos e 45 privados e, em 2011, esse panorama passou para 799 cursos, sendo 127 públicos e 672 privados. A região sudeste foi a que apresentou maior volume de cursos no processo de expansão sendo em 1991 de 50 cursos para 388 em 2011. Em 1991 existiam cinco cursos de enfermagem na região centro-oeste e em 2011 esse número passou para 69 sendo 16

cursos públicos e 53 privados. O estado de Goiás representava em 2011 o total de 38 cursos, sendo 10 cursos públicos e 28 cursos privados (FERNANDES et al., 2013).

Em levantamento realizado na base de dados E-mec (BRASIL, 2016a) verificou-se que houve uma ampliação de cursos na região centro-oeste, no período de 2011 a 2016, para um total de 123 cursos, representados em 19 cursos públicos e 104 cursos privados, sendo que no estado de Goiás são cinco cursos públicos e 38 privados.

No entanto, há uma preocupação quanto à qualidade da formação dos enfermeiros egressos dos cursos de graduação devido ao aumento dos cursos, massificação do ensino, e dificuldades políticas na garantia da qualidade de ensino (FERNANDES et al., 2013).

Ainda no cenário do ensino superior para a formação de enfermeiros, a resolução CNE/CES nº3, de 07 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Enfermagem (DCN/ENF) que definem princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros, para aplicação nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Graduação em Enfermagem representando um balizador legal para a formação de enfermeiros (BRASIL, 2001).

As DCN/ENF ainda propõem a formação de enfermeiros vinculados às demandas e necessidades da comunidade em conformidade locorregional, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências para atuação no Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2001). Reforçando a complexidade do processo de ensinar a profissão no contexto do atendimento às demandas sociais, em um cenário transitório, repleto de incertezas e inseguranças nos âmbitos político, econômico, social, de educação e saúde.

A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação (DCN) ocorreu em um processo coletivo inspirada nos movimentos de reforma em saúde e educação no Brasil e no mundo, como a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI- ocorrido em 1998 em Paris pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); com a participação direta da Comissão de Especialistas de Ensino de Enfermagem e da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), com o interesse em articular o ensino ao SUS, o conhecimento dos determinantes sociais, históricos, biológicos, econômicos e políticos no processo saúde-doença para que o futuro profissional tenha competência de intervir criticamente e com resolutividade nas questões que implicam em saúde para a sociedade (SANTANA et al., 2005). Provocando uma constante reflexão sobre os PPCs, no sentido de atender às DCNs e o desafio de formar enfermeiros para além do preparo técnico.

Nesse sentido, mudanças complexas são necessárias perpassando pela gestão institucional, pelos serviços de saúde, unidades acadêmicas, cursos, professores, alunos, servidores, documentos e normas para regular a estruturação e pelo funcionamento dos cursos de enfermagem. Para tanto, dos professores é exigido que revisitem suas práticas pedagógicas, adotando abordagens inovadoras de ensino de modo reflexivo, interativo, dialogando com a situação real e assim se formando para ensinar (FARIA; CASAGRANDE, 2004).

Se colocar nessa situação de reflexão e atuação numa nova visão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem que rompe com o modo tradicional de ensino pode ser um movimento doloroso para o professor por fazê-lo enfrentar impasses até mesmo pessoais, por lidar com incertezas e com a complexidade, podendo o professor ser capaz de implementar ajustes quando necessários para torná-la mais plástica e menos estereotipada, visto que a docência não é um dom ou uma experiência de vocação (ANASTASIOU; ALVES, 2007; ZABALZA, 2004).

Nessa busca por mudanças no âmbito do ensino em enfermagem há que se romper com o modelo fragmentado de funcionamento das universidades, e na medida em que essa mudança lenta e processual ocorre, cada professor pode e deve refletir sobre suas práticas nos micros espaços modificando-as (SOUZA, 2010).

Embora as pesquisas no campo da formação de professores tenham ganhado relevância principalmente a partir do final da década de 70 no Brasil e no mundo, as pesquisas que tratam da questão da identidade e da profissionalização docente, ainda ocupam uma pequena parcela. A diversidade de perspectivas teóricas indica uma articulação frágil entre pesquisadores e a fluidez nesse campo (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Para constituir uma identidade profissional docente se põem em questão a mobilização de muitas experiências, saberes, subjetividades que são influenciadas por vários contextos desde os pessoais aos profissionais, os aspectos políticos e históricos, e das relações que estabelecem entre si, sobretudo na tensão e no conflito, pois não se trata apenas de transpor as identidades de enfermeira para professora (BRAGA, 2013).

Havendo um esforço em compreender a constituição identitária inclusive para investir em políticas institucionais de formação docente e de retenção de professores experientes e iniciantes sinalizando para uma valorização da constituição de saberes pedagógicos, das trocas intergeracionais e do desenvolvimento de pesquisas sobre a prática profissional docente como

mecanismo de fortalecimento e retenção docente (BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011; DUFFY, 2013; SPENCER, 2013).

Diante disso, o presente estudo se insere no campo de pesquisa da formação de professores, mais especificamente na investigação da identidade profissional do docente de ensino superior em enfermagem.

A motivação para este estudo deu-se também pela minha experiência como docente do ensino superior em enfermagem, perpassando por trabalho em instituições de ensino superior: pública, privada e fundação municipal, até a experiência desde 2008 como docente efetivo de instituição federal de ensino superior; concomitante ao desenvolvimento de pesquisas no campo da formação de enfermeiros, e participação em grupos de estudos que privilegiam a formação de professores na saúde e enfermagem. Vivenciando assim dilemas sobre a identidade profissional docente e seus reflexos na formação e prática docente, criando elementos de reflexão e busca por transformação profissional e pesquisa nesse campo.

A partir do que já foi exposto sobre o papel da universidade e do ensino superior, as exigências para a formação de professores e para a constituição de uma identidade professoral como possibilidades de autonomia e ação crítica no cotidiano dos docentes, com reflexos nos processos de ensino este estudo se justifica por permitir o fortalecimento do campo de estudos da formação de professores, na medida em que se investiga a constituição da identidade profissional docente entre professores do ensino superior em enfermagem no estado de Goiás, pois, ainda é restrito o desenvolvimento de estudos que se dedicam para essas questões no campo da docência no ensino superior na enfermagem, embora seja uma tendência atual e que acompanha o processo de crescimento e mudanças no cenário da educação superior.

Temos como problema de pesquisa o processo de constituição da identidade profissional docente entre professores universitários do estado de Goiás. Sobretudo esse estudo provocou reflexões para conhecer e analisar esse fenômeno no estado goiano, podendo também instrumentalizar mudanças no campo do desenvolvimento profissional de docentes no ensino superior, especialmente os que atuam na saúde e enfermagem. Esta investigação teve como questões norteadoras: quem são os professores que ensinam nos cursos de graduação em enfermagem? Eles se identificam com essa profissão? Como definem seu trabalho professoral? Como constituíram sua trajetória profissional? O que esses professores planejam para o futuro profissional? Como percebem e o que desejam para a sua formação profissional em docência?

Para o desenvolvimento desta investigação buscamos analisar entre os professores do ensino superior em enfermagem no estado de Goiás como se dá a constituição da identidade profissional docente, por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa e amparada em referencial teórico para a compreensão da identidade profissional proposto por Dubar (2005, 2009, 2012), bem como a interface com o desenvolvimento profissional docente a partir do referencial teórico proposto por Nóvoa (1992), Cunha (2010), Huberman (2013), Imbernón (2009), Tardif (2012) entre outros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contribuições de Claude Dubar para a compreensão da identidade profissional

Na atual proposta de investigação para a compreensão da constituição da identidade profissional docente, será adotado o referencial teórico-filosófico de Dubar (1998, 2005, 2009, 2012). Trata-se de referencial complexo que compõe a sociologia das profissões, assim pretendemos apresentar os conceitos centrais do mesmo, com o cuidado de não os tornar simplistas.

Dubar (1998, 2005, 2009, 2012) concebe identidade como resultado do processo de socialização, que se dá pela congruência dos processos relacionais e biográficos. Os processos relacionais são aqueles em que o sujeito é analisado pelo outro, dentro dos sistemas em que atuam e se inserem; os processos biográficos são aqueles que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa. Estando a identidade de si não correlacionada à identidade para o outro. Para o autor a identidade é construída e torna-se reconhecida pelo olhar do outro, num campo de incertezas e durabilidade que varia de mais para menos.

Nesse processo cada um é identificado por outrem, mas, pode recusar essa identificação e se definir de outra forma. Isso garante às pessoas a liberdade para se construírem e se modificarem a partir de suas escolhas, assumindo assim a responsabilização por quem são. Segundo Dubar (2005, p. 138) “É pela e na atividade com os outros, o que implica um sentido, um objetivo e/ou uma justificação, uma necessidade que um indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições”.

A transação entre a identidade atribuída e a identidade aceita, pode ser compreendida por meio de dois processos, o primeiro processo compreendido como atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos, esse leva a uma forma variável de rotulagem, produzindo a identidade social virtual. O segundo processo concerne à interiorização ativa, à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos. Ela só pode ser analisada no interior das trajetórias sociais pelas e nas quais os indivíduos constroem “identidades para si” que nada mais são que a história que eles se contam sobre o que são; ou entendido como identidade social real (DUBAR, 2005).

Para a construção da identidade social Dubar (2005, p. 141) salienta que existe “uma autonomia e uma articulação necessária entre as duas transações: as configurações identitárias constituem, então, formas relativamente estáveis, mas sempre evolutivas, de compromisso entre os resultados dessas duas transações diversamente articuladas”.

Os caminhos sobre como se dá esse processo dialético de contradições e confirmações, objetivo e subjetivo, de aceitação e recusa, certezas e incertezas, sinalizam para uma reflexão relacionada ao papel de comunicação complexo para a negociação identitária que “constitui um processo comunicativo complexo, irreduzível a uma rotulagem autoritária de identidades predefinidas com base nas trajetórias individuais” (DUBAR, 2005, p. 141).

O processo de formação identitária se dá pela tensão entre atos de atribuição e atos de pertença. Enquanto os atos de atribuição correspondem à identidade para o outro, os atos de pertença indicam a identidade para si. E o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja, e o desejo do próprio indivíduo em ser e assumir determinadas identidades, em que a identidade social é marcada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética estabelecida entre eles é o cerne da análise sociológica (DUBAR, 2005).

A questão da tipificação em identidade é comum tanto aos processos biográficos como aos processos relacionais, no entanto nada permite hierarquizar os diferentes campos de identificação nem estabelecer as correspondências necessárias entre as posições internas aos diferentes campos (DUBAR, 2005, 2009).

Outro aspecto relevante é em relação ao papel da formação e do emprego no processo identitário biográfico, cada vez mais é valorizada a etapa de formação para acesso e permanência no emprego, mas isso não significa que seja necessário reduzir as identidades sociais a *status* de emprego e a níveis de formação (DUBAR, 2005).

Considera-se a individualização um processo ambivalente que também culmina num processo de aprendizado de si, que perpassa o aprendizado e a vivência das expressões artísticas e culturais, da vida privada por meio de relações e interações que permitem a revelação de si, da participação em relações profissionais em instituições de formação e de trabalho, todos esses espaços e vivências compõem a história da pessoa possibilitando a articulação e criação de sua identidade, pois ela jamais será adquirida, mas sim construída em meio a tensões, conflitos, crises e mudanças (DUBAR, 2009).

Nesse sentido, transpomos o quadro 01 com as categorias de análise da identidade proposto por Dubar (2005) que nos permitiu ao longo deste trabalho realizar a análise e discussão sobre a relação entre processos biográficos e relacionais para os docentes enfermeiros do ensino superior.

Quadro 1 - Categorias de análise da identidade Dubar (2005)

Processo relacional	Processo biográfico
*	*
Identidade para o outro	Identidade para si
*	*
Atos de atribuição	Atos de pertença
“Que tipo de homem ou de mulher você é” = dizem que você é	“Que tipo de homem ou de mulher você quer ser” = você diz que você é
*	*
Identidade	Identidade predicativa de si
- numérica (nome atribuído)	(pertencimento reivindicado)
- genérica (gênero atribuído)	*
*	
Transação objetiva entre	Transação subjetiva entre
-identidades atribuídas/propostas	-identidades herdadas
-identidades assumidas/incorporadas	-identidades visadas
*	*
Alternativa entre	Alternativa entre
Cooperação –reconhecimento	-continuidades – reprodução
Conflitos- não –reconhecimento	-rupturas- produção
*	*
“Experiência relacional e social do PODER”	“Experiência de estratificações, discriminações e desigualdades sociais”
*	*
Identificação com instituições consideradas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias consideradas atraentes ou protetoras
*	*
Identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: Dubar (2005, p. 142)

Para Dubar (2009), as formas identitárias sociais podem ser comunitárias e societárias. As comunitárias são as mais antigas, que consideram a crença na existência de comunidades com um sistema de lugares pré-determinados, que são passados de geração a geração aos indivíduos, sendo reproduzido identicamente ao longo dos tempos, ele é imutável. Essas maneiras de identificar os indivíduos persistem nas sociedades modernas e podem ser para si, bem como, para outrem. As formas identitárias societárias supõem a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros e plásticos que os indivíduos podem aderir por períodos limitados e provisórios. Existe a crença na superioridade do sujeito em relação ao coletivo, e da identidade para si em relação à identidade para o outro, essa forma é mais comum na sociedade moderna.

Assume-se para a compreensão das falas das participantes da presente investigação a perspectiva existencialista ou nominalista que Dubar (2009, p. 13) apresenta como sendo aquela que recusa considerar a existência de pertencimentos essenciais e permanentes entre os indivíduos, o que “existe são modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações a categorias diversas que dependem do contexto”.

As maneiras de identificar são duas: as identificações atribuídas pelos outros e as identificações reivindicadas por si mesmo, fundamentos para a noção de formas identitárias. Assim, não pretendemos fazer uma oposição entre a forma identitária assumida pelos participantes, ou qual delas é preferível, mas, compreender qual a crença que elas têm na assunção da identidade para si e para os outros e como elas as relacionam para configurar a sua identidade.

Outro aspecto para considerarmos sobre a constituição das identidades profissionais está diretamente ligado à compreensão das profissões, o seu desenvolvimento e influências atuais, como por exemplo, o caso da burocratização das carreiras (DUBAR, 2005), no caso desta pesquisa voltados para a docência universitária.

Em relação às transformações para a constituição da identidade profissional, há que se considerar a defrontação com o mercado de trabalho ou com os “sistemas de emprego” que remetem a um drama do trabalho, pois existe uma condição de instabilidade e ameaça de exclusão, observando uma quase transformação de si em produto que tem de ser “vendido” para o mercado de trabalho que aceita ou rejeita (DUBAR, 2005).

Ao analisar a crise das identidades profissionais Dubar (2009) observa a influência do processo de modernização na vida cotidiana dos indivíduos e nos empregos, sinalizando que a tentativa de dominação do capitalismo sobre os mecanismos de produção e inovação pela busca de aumentar o lucro, impactou sobremaneira na vida das pessoas, na política, na economia, nas relações sociais e nas de emprego.

A evolução nos empregos ao longo do processo histórico de modernização é representada pelo escoamento dos mesmos, desaparecimento de profissões, modificações na formação profissional e aumento das desigualdades sociais (DUBAR, 2009).

Foi analisado o movimento de modificação das formas identitárias sociais de comunitárias para societárias a partir da década de 60, o que representou alteração tanto nas identidades sociais como nas pessoais, sobretudo na ruptura com modelos e lugares predeterminados para homens e mulheres na sociedade comunitária, na instabilidade do sistema de empregos, na retirada ou desengajamento do estado na providência de meios e instituições para a garantia de direitos sociais, pelo surgimento de novas formas de precarização.

No entanto, nesse cenário de instabilidades também se têm as ambivalências, como por exemplo, as oportunidades de emancipação, especialmente de mulheres, modificações em sistemas familiares, religiosos para éticos, e políticos que necessitam de uma intervenção ética e de justiça como um bem para o coletivo. E em especial para a implicação da emergência de novas subjetividades, ou seja, daquilo que envolve a identidade para si, que valoriza os percursos e fatores biográficos, e “fazem os indivíduos passarem de membros sujeitos [...] a sujeitos atores” (DUBAR, 2009, p. 263).

Diante de todas essas transformações, marcadas pela crise tanto social quanto pessoal, percebe-se que a forma identitária denominada identidade de rede, muito prevalente no momento histórico atual, pressupõe um modelo profissional de competências em que são valorizados o “indivíduo racional e autônomo que gera suas formações e seus períodos de trabalho segundo uma lógica empresarial de ‘maximização de si’ ” (DUBAR, 2009, p. 153).

Nessa forma identitária o que prevalece é a competência pessoal e a empregabilidade de cada um, constituindo uma incerteza em relação ao futuro e ampliando os modos de competitividade e individualismo entre as pessoas, visto que cada vez menos oportunidades de trabalho estão disponíveis e ainda num contexto de precariedade, os trabalhadores assumem o

trabalho temporário como uma oportunidade de experiências, transformando essa característica desfavorável em algum benefício (DUBAR, 2009).

Compreendemos que todos os campos de atuação e interação humana se constituem em campos de experiências subjetivas e objetivas que possibilitam a constituição de formas identitárias, sobretudo do aprendizado sobre si mesmo e sobre o coletivo, pois as dimensões biográficas e relacionais estão em constante articulação (DUBAR, 2009).

2.2 Identidade profissional docente

O fortalecimento do professor do ponto de vista identitário pode ser viabilizado pela formação e desenvolvimento profissional do docente já que “o desenvolvimento da identidade está no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto” (MARCELO, 2009, p.12).

A identidade profissional do professor de ensino superior merece uma discussão epistemológica e se constitui por meio de vários processos que envolvem a interação entre vida e subjetividade dos atores, conhecimento específico e relações entre as diferentes áreas do saber, sendo que o trabalho é o que une a identidade coletiva. A identidade na contemporaneidade se constitui a partir da significação, relação e interações que ocorrem no interior de um grupo possibilitando a (re)configuração de identidades pessoais e coletivas (FRANCO; GENTIL, 2007).

Algumas considerações devem ser valorizadas para analisarmos a identidade de professores de ensino superior como as influências da contemporaneidade no processo de construção identitária dos sujeitos nos grupos e na coletividade, a identidade entendida como território de significação, e que se constitui a partir de afetos, histórias partilhadas, valores, interações e processos de diálogo que diferenciam o indivíduo do grupo, e a identidade coletiva como um conjunto de atributos nos quais pessoas e grupos se reconhecem e se distinguem significando fatos, acontecimentos, ações e a si mesmos (FRANCO; GENTIL, 2007).

As experiências mantêm uma forte relação com a identidade do trabalhador. Esse recurso permite ao sujeito trabalhador estruturar a sua personalidade de ator, de seu “eu-profissional” o que dará a ele condições de suportar e dar sentido às situações do trabalho, sua importância e particularidade está também centrada no fato de ser constituída na história do trabalhador e por ele mobilizada. Outro aspecto relevante diz respeito à constituição coletiva de experiências no que toca a ideia de mundo vivido, estando a classe dos professores reunida em dilemas comuns e inerentes ao trabalho interativo (TARDIF; LESSARD, 2012).

As interlocuções organizativas acontecem no âmbito de distintos grupos e associações que se ocupam de um modo amplo da discussão e reflexão sobre os processos reivindicatórios, políticos, éticos sociais e profissionais. Em conjunto a essa questão o contexto institucional no qual os docentes se formam e atuam, está orientado por políticas públicas e institucionais, e assim, cada professor/grupo confere novo significado a identidade em cada momento histórico (a)temporal, fazendo com que possamos analisar as aproximações e distanciamentos diante de todas essas vertentes e espaços de trabalho e formação (FRANCO; GENTIL, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Nesse sentido, os processos de formação docente privilegiam momentos para a constituição e concepção da identidade docente, já que proporcionam convivência para a construção de significados, e operacionalização de espaços para a constituição da identidade docente (TARDIF, 2012).

Contudo, tem se revelado uma maior valorização da prática na aprendizagem profissional sem se considerar as condições em que ela ocorre, sem consideração daquilo que os atores dos processos vivos têm para contribuir na formulação de projetos educativos e para a sua própria formação (FRANÇA, 2006; IMBERNÓN, 2009).

A preocupação com os processos de formação de enfermeiros, sobretudo a partir das exigências legais dispostas na DCN/ENF (BRASIL, 2001) tem mobilizado os docentes do ensino superior nesta área por uma formação pedagógica, até então pautada essencialmente no modelo tradicional de ensino, na atuação do enfermeiro em níveis de atenção mais especializados com valorização de práticas voltadas para uma assistência de indivíduos (BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011; BISINOTTO, 2011).

Percebe-se que diante da pouca formação profissional pedagógica os professores se inspiram em modelos que foram resgatados de suas experiências enquanto estudantes, pois

eram considerados exitosos, o que por si só não conseguem compor todos os saberes necessários a docência universitária, pois a reprodução em si mesma não possibilita a reflexão e articulação de constructos epistemológicos do campo da prática pedagógica o que também pode empobrecer o papel de intelectual dos docentes (BRAGA, 2013).

Uma estratégia comumente utilizada por docentes, especialmente os iniciantes, consiste na transposição de identidades de enfermeira para professora, o que se constitui em um grande equívoco, pois são profissões diferentes e que exigem formações diversificadas, mesmo o enfermeiro durante sua formação e atuação ter a possibilidade de desenvolvimento de seu papel de educador em saúde esse não pode ser automaticamente convertido em professor do ensino superior, são espaços, papéis e relações distintas (BRAGA, 2013).

Enfermeiras formadoras, de Barcelona, entendem o trabalho na profissão docente como uma etapa de culminação da enfermagem clínica, e que o trabalho docente assume característica desafiadora e também de estabilidade profissional, no entanto precisam construir uma identidade diferente daquela que assumiram quando estavam no cuidado direto a saúde das pessoas (AGUAYO-GONZÁLEZ; MONEREO-FONT, 2012).

Nesse sentido, existem indicativos para o investimento na formação inicial para a constituição de aspectos pedagógicos aos professores enfermeiros, utilizando para isso a formação permanente e o monitoramento e aprendizagem com professores experimentados na docência construindo assim espaços de trocas e aprendizado da docência (BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011).

Quanto a permanência do docente na academia foram considerados como mecanismos de retenção do docente iniciante e experiente o incentivo aos processos de formação docente, parcerias entre professores iniciantes e experientes além do desenvolvimento de pesquisas sobre a formação docente e a constituição da identidade profissional docente possibilitando a compreensão sobre o significado da docência universitária para professores que embora iniciantes têm uma larga experiência profissional na assistência de enfermagem e enfrentam dilemas na atuação docente (ADAMS, 2011; AGUAYO-GONZÁLEZ; MONEREO-FONT, 2012; BAKER, 2010; FALK, 2007; MANN, 2004; MORISSETTE, 2011).

Para o exercício da docência em enfermagem a valorização dos processos formativos com vistas à consolidação dos saberes docentes permite o fortalecimento da identidade docente, a diversificação de sua prática pedagógica, e relacionamento especialmente com alunos, estas

que são relações permeadas de afetos e significados influenciando na composição de subjetividades (LAZZARI; MARTINI; BUSANA, 2015).

Estudo realizado com docentes enfermeiros em uma instituição de ensino superior pública no Rio de Janeiro evidenciou que a experiência do trabalho na docência pode resultar tanto em sofrimentos como em satisfações, estando mais evidentes os aspectos de sofrimento no trabalho. Dentre os aspectos de satisfação estão o relacionamento professor-aluno, desenvolvimento de atividades acadêmicas, relações no trabalho e o reconhecimento do trabalho docente e como aspectos de frustração e sofrimento estão a sobrecarga de trabalho, múltiplas funções assumidas tanto em cargos de administração como acadêmicos, obrigatoriedade de alta produtividade, gerando condições de comprometimento da saúde como cansaço, irritação, baixa disposição para o trabalho (LEMO; PASSOS, 2012).

As influências da relação entre a insegurança de docentes inexperientes e as dificuldades de resolverem de modo mais protetivo para a relação emocional e afetiva, os dilemas que surgem no âmbito da prática pedagógica, especialmente aqueles advindos do relacionamento com estudantes e o processo de ensino aprendizagem; podem ser percebidas também como tensão no processo de constituição identitária (AGUAYO-GONZÁLEZ; CASTELLO-BADÍA; MONEREO-FONT, 2015).

Existe, portanto, uma tendência para investigar como os sentidos atribuídos ao trabalho docente, podem ser influenciados por mudanças do contexto social, econômico, histórico influenciando também nas mudanças identitárias dos trabalhadores (RAITZ; SILVA, 2014).

2.3 Docência universitária: profissão marcada por desafios

A docência é uma atividade complexa que exige múltiplos saberes. Esses saberes são próprios, específicos, intrínsecos a sua natureza e objetivo constituindo-se assim em uma condição de profissionalização (CUNHA, 2010; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2012).

O professor é um profissional que constitui o seu saber com o intuito de fortalecer a sua capacidade de reflexão e consciência de seus atos e sua prática, podendo para isso utilizar os argumentos da racionalidade (CUNHA, 2010; TARDIF, 2012).

Os saberes docentes são heterogêneos e possuem múltiplas origens e, muitas ações dos professores, têm raízes em dimensões subjetivas ou históricas, como por exemplo, a

experiência, que nem sempre tem uma validação científica, mas que ainda, quando analisada à luz da racionalidade nos permite reconhecer sua importância na constituição do professor e da complexidade da sua profissão (CUNHA, 2010; TARDIF, 2012).

A epistemologia da prática profissional pode ser considerada como o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais no seu lugar de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Nessa perspectiva, essa epistemologia é baseada no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, ganhando uma conotação própria, autônoma e imprescindível (TARDIF; LESSARD, 2012).

Dentre os saberes dos professores identificados por Cunha (2010, grifo nosso), estão:

Os saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica: a instituição escolar como espelho para que o processo de ensinar e aprender aconteça, e como se dá a articulação entre o reconhecimento da escola como instituição social, com papel na democratização do estado; a história das disciplinas escolares e como são ressignificadas; e o reconhecimento das políticas que envolvem a escola.

Os saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação: caracteriza a ação socioeducativa do professor, capacidade de trabalho coletivo, formação profissional individual e coletiva.

Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem: habilidades de incentivo e envolvimento dos estudantes com as propostas de ensino e suas tarefas.

Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos: habilidade de leitura do contexto social e cultural dos estudantes, estimulando as suas capacidades de produção do conhecimento articulado de forma autobiográfica.

Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino: habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva.

Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades: condição do professor de criar juntamente com estudantes, estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa, envolve a seleção de técnicas e procedimentos de ensino, bem como a seleção de recursos apropriados.

Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem: exigem conhecimento técnico e sensibilidade pedagógica que permitem ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos.

De acordo com Cunha (2010) esses saberes articulam-se entre si e são dependentes, sendo sua descrição sem pretensão de esgotar seu delineamento, pois seria simplificar o que é complexo. Para a autora, a intenção é justamente salientar sobre a complexidade da profissão docente, em que o professor como intelectual, que com base de seu estatuto profissional, tenha autonomia, para fazer escolhas dentro dos limites éticos, legais e relacionados aos costumes e valores, com respaldo em justificativas científicas e pedagógicas dentro de um contexto democrático.

A complexidade do ato pedagógico então pode ser vivida pelos professores no seu cotidiano “na prática dos professores, sempre entendida na sua imbricação cultural e política, os saberes se misturam num amálgama” que reflete a complexidade do ato pedagógico” (CUNHA, 2010, p. 20).

Os saberes da docência se constituem em diferentes perspectivas: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999). A autora defende que esses saberes são integrados e não podem ser aprendidos e vivenciados de maneira fragmentada, considera que a prática social da profissão como ponto de partida e chegada possibilitam a ressignificação dos saberes na formação dos professores, pois os “profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação, e sobre pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os” (PIMENTA, 1999, p. 26).

Para a compreensão dos saberes dos professores também podemos considerar Tardif (2012) que indica fenômenos importantes para a constituição dos saberes sendo eles: Saberes pessoais dos professores, provenientes socialmente com a família, o ambiente de vida e integrado ao trabalho docente diante da história de vida e a socialização primária; os saberes provenientes da formação escolar anterior, estabelecidos socialmente pela escola primária e secundária, integrados ao trabalho docente pela formação e socialização pré-profissionais; os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, estabelecidos socialmente em cursos de formação de professores, e integrados ao trabalho pela formação e socialização nas instituições formadoras; saberes provenientes de programas e livros didáticos utilizados no trabalho, seria uma ferramenta de atualização do professor a partir do estudo de livros e outros meios de informação e aprendizagem, integrados pela própria utilização no dia a dia das tarefas e por fim os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão desenvolvida a partir

de sua prática profissional na escola, na sala de aula, com os pares incorporado ao trabalho pela própria prática e pela socialização.

Desse modo há que se ter um posicionamento crítico sobre a constituição dos saberes dos professores, uma vez que eles não são conhecimentos empíricos que se esgotam na prática ou que se alcançam apenas no campo do “aprender fazendo”, mas sobretudo, exigem uma reflexão teórica que, numa postura racional consiga recuperar a condição de intelectual do professor (CUNHA, 2010; TARDIF, 2012), daí a necessidade de se investir na formação do professor com vistas para a sua autonomia.

Quando são ignorados os investimentos na formação para a ação e o caráter autônomo da profissão, o professor se coloca numa postura alienada, em que passa inclusive a se vitimar pelos martírios que é exercer a profissão docente, nas condições de trabalho sufocantes que buscam calar e alienar o professor, com o aumento da burocratização e da desvalorização social do seu ofício, culminando numa condição muito desfavorável para a conquista da autonomia profissional (IMBERNÓN, 2009; ZABALZA, 2004).

A ocupação em atividades múltiplas como ensino, pesquisa, extensão universitária e gestão por docentes no ensino superior a priori com mesmo impacto no trabalho docente, revelam uma prática contraditória de maior valorização da pesquisa em relação ao ensino, o que se confirma nos processos de seleção/contratação de professores e nos instrumentos de avaliação docente, que enfatizam a produtividade do docente. Ou seja, verificamos a burocratização da profissão docente constituindo-se num aspecto limitador e de sequestro da possibilidade de uma prática reflexiva que possibilitaria a autonomia, verifica-se uma domesticação do trabalhador quando esse se vê “encurralado” para produzir em quantidade e não qualidade, no seu trabalho docente (SGUISSARDI, 2013a; SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010; TARDIF; LESSARD, 2012).

Esse fenômeno então denominado produtivismo acadêmico, tem sua derivação, no Brasil, em processos oficiais ou não de regulação e controle, mascarados como avaliação, que apresenta relação direta com a política e economia neoliberal, no contexto da pós-graduação, transformando a compreensão de produção em pontos e números, sendo a adoção do Modelo da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) de Avaliação nos anos 1996/1997/1998 um marco para esse fenômeno que ainda se verifica nos dias atuais (SILVA, SILVA JÚNIOR, 2010; SGUISSARDI, 2013a, 2013b).

Todos esses fatores deflagram as diversas condições precárias do trabalho professoral, e a desarticulação desses profissionais, para coletivamente avançarem politicamente na garantia

de condições mais “saudáveis” para desenvolverem o seu trabalho com toda a complexidade que ele exige.

A valorização na constituição do professor perpassa a formação inicial, inserção profissional e desenvolvimento profissional, no sentido de provocar mudanças profundas na forma de ensinar e assegurar a qualidade da aprendizagem docente, e também na compreensão das experiências vividas e crenças sobre a docência, para tanto, há que se conhecer os processos pelos quais os professores crescem profissionalmente e quais condições facilitam esse processo (MARCELO, 2009).

O conceito de desenvolvimento profissional tem sofrido muitas modificações, no entanto, o que deve ser resguardado é a compreensão dele como um processo, que pode ser individual e coletivo, contextualizado no local de trabalho do docente (IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009).

A formação de professores “pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1992, p. 24) tendo como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na perspectiva individual e coletiva.

A compreensão de profissionalidade compartilhada neste trabalho é a “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 2014, p. 65), e este conceito não está finalizado, pois pode ser influenciado pela realidade social e momento histórico.

Esta definição conceitual está também vinculada à imagem da profissionalidade desejada para a definição da função do professor, compreendendo assim um conceito que se define pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas pela linguagem técnica pedagógica.

De acordo com Nóvoa (1992) a formação dos professores deve estar relacionada com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

O desenvolvimento pessoal: representa a valorização da história de vida pessoal do professor tornando necessário reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais para que o professor possa dar sentido aos processos de formação inclusive no seu contexto de vida. Oferecer atenção à vida dos professores significa mobilizar a experiência para

além da dimensão pedagógica, mas também num quadro de produção de saberes, “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão” (NÓVOA, 1992, p. 26).

A formação não se constrói por acumulação, mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992). Não basta frequentar e acumular títulos, a formação está indissociavelmente relacionada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida. Esse percurso possibilita condições para transformar crenças e modelos “fossilizados” na prática docente.

Desenvolvimento profissional: produzir a profissão docente compreende que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional do professor, por meio da apropriação da autonomia. No entanto, essa formação deve valorizar a dimensão da formação coletiva porque contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Há que se lutar para não ser aprisionado pela lógica administrativa e as regulações burocráticas que controlam e reduzem a autonomia do profissional docente. “Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores [...]o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Dessa maneira, as mudanças para serem sustentadas devem ocorrer articulando o desenvolvimento profissional dos professores com as instituições de ensino, seus projetos políticos pedagógicos e serem produzidas no processo dessa articulação.

Desenvolvimento organizacional: usando a expressão “produzir a escola” como forma de entendermos que não basta mudar o profissional é preciso mudar os contextos em que eles atuam. É indiscutível a participação do professor no processo de formação, no entanto, tem que se reforçar que a “concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação” (NÓVOA, 1992, p. 30). Tudo o que está envolvido ultrapassa a consecução de títulos, mas pode alcançar uma reforma educacional coerente e inovadora:

A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência

peçoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos (NÓVOA, 1992, p. 30).

Valorizamos neste trabalho a perspectiva que considera a formação não apenas como atividade de aprendizagem situada tempo-espacial mas, sobretudo como uma ação que permite a construção de si, e a valorização de si no trabalho e conseqüentemente nos outros espaços de vida, o que favorece a construção de subjetividades, tensões e posicionamentos para o fortalecimento da identidade profissional (DUBAR, 2012; NÓVOA, 2014).

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral:

Investigar o processo de construção da identidade docente dos professores que atuam em cursos de graduação em enfermagem nas instituições públicas e fundações municipais de ensino superior no estado de Goiás.

3.2 Objetivos específicos:

- Caracterizar o perfil profissional dos docentes participantes da pesquisa que atuam nos cursos de graduação em enfermagem, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.
- Identificar e analisar a relação entre os processos biográficos e relacionais na constituição da identidade profissional dos docentes dos cursos de enfermagem

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Natureza do estudo

Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza descritiva e exploratória, a abordagem qualitativa pode ser compreendida como aquela que se

[...] aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p. 57).

Esse tipo de abordagem permite investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais e de relações.

Muitos foram os embates que envolveram a pesquisa qualitativa em relação ao seu delineamento, especialmente entre as décadas de 60 e 70, mas, passado esse período, a pesquisa qualitativa instaurou uma tradição própria, que evoluiu e conferiu particularidades para seu delineamento e desenvolvimento (POUPART et al., 2012).

A pesquisa qualitativa tem sido, inúmeras vezes utilizada para descrever uma situação social circunscrita (pesquisa descritiva), e ou para explorar determinadas questões (pesquisa exploratória) casos em que dificilmente a pesquisa quantitativa é capaz de abordar (POUPART et al., 2012).

Em relação aos aspectos teóricos e metodológicos das pesquisas qualitativas ainda se percebem fragilidades e discrepâncias

O que se observa em muitos trabalhos é a utilização mecânica, ritualística ou formal, de meios de investigação no mesmo esquema das ciências experimentais em seus primórdios, com pretensas interpretações, à luz de uma abordagem teórica que ao se coaduna com os procedimentos adotados e realizados (GATTI, 2012, p. 59).

Desse modo, há que se considerar o aspecto interiorizado do método, pelo pesquisador, implicado inclusive por suas vivências, para além da lógica e da simplificação em conjunto de

passos para o desenvolvimento da pesquisa. É preciso interiorizar pois, “sem reflexão e autorreflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de tentar abordá-los, sem crítica e autocrítica não há pesquisa” (GATTI, 2012, p. 62).

4.2 Local do estudo

O estudo foi realizado no estado de Goiás, em instituições públicas de ensino superior e fundações municipais. Por meio de levantamento no E-mec (BRASIL, 2014) verificou-se a existência de quatro instituições de ensino superior de caráter público, sendo que uma delas era considerada de natureza jurídica autarquia federal, uma de natureza jurídica autarquia estadual e duas de natureza jurídica fundação municipal.

Dentre essas quatro instituições existiam oito cursos de graduação em enfermagem, conforme demonstrado no quadro 2. Para a escolha dos cursos foi levado em consideração o maior tempo de funcionamento do curso e apresentar modalidade de ensino presencial. Dessa maneira os cursos selecionados localizaram-se nas cidades de Goiânia, Ceres, Goiatuba e Rio Verde.

Quadro 2 - Relação de cursos de enfermagem e ano de funcionamento em instituições públicas no estado de Goiás. (BRASIL, 2014).

Natureza jurídica da instituição pública de ensino superior com curso de enfermagem	Cidade	Ano de criação do curso
Autarquia Federal	Goiânia	1976
	Jataí	2008
	Catalão	2009
Autarquia Estadual	Ceres	2006
	Itumbiara	2010
Fundação Municipal	Goiatuba	2009
Fundação Municipal	Rio Verde	2004
	Cristalina	2009

4.3 Participantes do estudo

Participaram do estudo onze professores dos cursos selecionados que atenderam aos critérios de inclusão predeterminados: ser graduado em enfermagem, ser professor da instituição de ensino superior selecionada no curso de enfermagem e possuir mais de três anos de atividade docente na instituição.

Os critérios de exclusão foram aplicados para aqueles professores dos cursos de graduação em enfermagem das instituições selecionadas, que não eram enfermeiros e tinham tempo de carreira na instituição inferior a três anos.

Para eleger o limite mínimo de tempo na carreira de professor para o participante da pesquisa utilizou-se os critérios estabelecidos sobre as tendências gerais do ciclo de vida profissional dos professores, propondo uma sequência de fases que ocorrem de modo geral, sem, no entanto, ser correspondente a totalidade da população. Desse modo, o desenvolvimento de uma carreira se dá em um processo e pode variar o período de duração de cada pessoa no ciclo descrito pelo autor (HUBERMAM, 2013)

A primeira fase do ciclo de vida profissional dos professores denominada “a entrada na carreira” como que corresponde aos 2-3 primeiros anos na profissão, é nela que ocorre a exploração, o contato inicial com as situações de ensino, verificando-se duas situações comuns à sobrevivência e à descoberta da vida profissional, nelas são percebidas as questões sobre a identificação com o ideal e o real na profissão, o choque com a realidade, os conflitos com as possibilidades de permanecer ou sair dessa atividade. Assim, essa fase precede aquela denominada “Estabilização” considerada momento chave na qual a escolha definitiva para a profissão professor ocorre, nem sempre de modo fácil, mas verifica-se uma sensação de liberdade e identificação com a profissão e com uma consolidação da ação pedagógica, essa fase duraria desde o término da fase de entrada na carreira até 6 anos de carreira (HUBERMAM, 2013).

As fases que se seguem são: fase de diversificação (7-25 anos de carreira), fase pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo (25-35 anos de carreira), conservantismo e lamentações, e o desinvestimento (35-40 anos de carreira) (HUBERMAM, 2013).

Assim, a partir de lista de docentes do curso, com atividade docente na instituição superior a três anos, entendendo que a partir desse período o professor ingressou no ciclo de

estabilização em que há uma caracterização do processo de identificação com a profissão professor, realizou-se um sorteio para eleger os professores convidados a participar da pesquisa. Os mesmos foram esclarecidos quanto aos aspectos éticos e lhes foi garantido o anonimato.

O critério para definir o número de participantes foi a saturação teórica, que indica a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a se apresentar repetitivos, assim o pesquisador pode por meio de análise constante dos dados determinar a suspensão da coleta de dados (FONTANELA; RICAS; TURATO, 2008).

A saturação de dados indica qual momento o pesquisador deve parar de coletar dados e permite generalizar os resultados para “o conjunto do universo de análise ao qual o grupo analisado pertence (POUPART et al., 2012, p. 198).

4.4 Procedimento para obtenção dos dados

Como recurso para a obtenção dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, que tem sido uma estratégia largamente utilizada em pesquisas com abordagem qualitativa, podendo ser considerada como conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização, neste caso combinando perguntas fechadas e abertas, por meio de um roteiro previamente elaborado e testado (APÊNDICE A), assim se estabelece uma condição em que o entrevistado/participante possa discorrer sobre o tema em questão sem permanecer com a sensação de estar presa a determinada questão formulada (LÜDKE; ANDRÉ, 2012; MINAYO, 2008, p. 34).

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre mais variados tópicos. [...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Consideramos que uma entrevista rica é aquela em que se mantém um diálogo real, sem o predomínio de respostas prontas/chavões, para isso o pesquisador consegue manter um diálogo aberto, conhece os instrumentos e sabe usá-los com perícia e responsabilidade, no caso da entrevista, é saber que perguntas usar, como tratar os silêncios, como lidar com as adversidades do próprio campo (GATTI, 2012).

O processo de coleta de dados ocorreu entre setembro e dezembro de 2014. A pesquisadora realizou contato prévio com os diretores ou coordenadores dos cursos de enfermagem das Instituições de Ensino Superior selecionadas e solicitou anuência dos mesmos para a realização da pesquisa (APÊNDICE B). Foi realizado contato por telefone e correio eletrônico (e-mail).

Para a seleção dos participantes de pesquisa, foi solicitado à direção/coordenação dos cursos de graduação das instituições participantes uma lista dos docentes. Também foi realizado um levantamento do quadro de docentes no site de cada instituição e verificado na Plataforma *lattes* os currículos dos docentes para coletar informações sobre a formação acadêmica, a data de ingresso na instituição, nos casos em que a instituição não cedeu a lista de docentes com os respectivos dados.

A seguir foi realizado sorteio dos participantes que atendiam aos critérios de inclusão já descritos, e posteriormente, por contato via e-mail ou telefônico o docente foi convidado a participar da pesquisa. Os convites e as entrevistas se deram até a verificação da saturação teórica das informações para que fossem alcançados os objetivos da pesquisa (FONTANELA; RICAS; TURATO, 2008).

A reunião para entrevista ocorreu na própria instituição de ensino do participante, em sala reservada para essa finalidade, em que foram preservados o conforto e segurança do mesmo. Foi utilizado recurso de gravação em áudio das reuniões após o consentimento do participante.

As entrevistas coletadas foram transcritas sendo substituído o nome real dos participantes por um nome fictício para preservar o anonimato.

4.5 Análise dos dados

A análise de dados foi fundamentada pela análise de conteúdo, mais especificamente nas categorias temáticas de Bardin (2011), entendida como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados. A análise temática se constitui, como

sugere a autora, em buscar os “núcleos de sentidos” inseridos em uma comunicação, e cujas presenças ou frequências de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido, e ainda construir a inferência de conhecimentos relacionados as mensagens e ao contexto em que essas ocorrem.

Entende-se por inferência o processo intermediário entre a descrição e a interpretação, sendo então uma razão da análise de conteúdo pois confere relevância teórica, ao implicar comparação entre os dados sendo esse vínculo amparado por uma teoria, e ainda valorizando o contexto da produção e expressão do conteúdo em análise (FRANCO, 2012).

Os resultados devem refletir os objetivos da pesquisa mediante apoio na comunicação criada entre pesquisador e participante, sendo considerado o ponto de partida para a análise o conteúdo manifesto (explícito ou latente) e para isso desenvolvidas as fases de análise e interpretação que foram contextualizadas como condição de garantir a relevância dos resultados (FRANCO, 2012).

Essa técnica de análise desenvolve-se em três fases: pré-análise, seleção das unidades de análise e o processo de categorização (BARDIN, 2011).

Na primeira fase, a pré-análise, foi realizada a pré-exploração do material por meio da leitura “flutuante”, que tem como objetivo estabelecer contato com os documentos e conhecer o texto, buscando impressões e orientações. Assim, foram realizadas várias leituras de todas as entrevistas transcritas, buscando apreender, de uma maneira total, as ideias principais e os significados gerais, a partir da regra de exaustividade (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012).

Na segunda fase, foram selecionadas as unidades de análise (ou unidades de significação). Em conformidade com os objetivos da investigação, foram construídos os recortes das falas dos sujeitos. Esses recortes permitiram a identificação de unidades comparáveis de categorização, visando à análise temática e à modalidade de codificação para os registros dos dados (BARDIN, 2011).

Na terceira fase foi realizada a categorização que corresponde a uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, posteriormente, por reagrupamento, segundo a pertinência e gênero das unidades de análise anteriormente identificadas (BARDIN, 2011).

A análise final dos dados coletados foi realizada a partir da sistematização dos mesmos, considerando as questões problematizadoras, o contexto e o referencial teórico da pesquisa. Foram identificadas as seguintes categorias temáticas:

- Identidade profissional docente relação entre os processos relacionais e biográficos;
- Repercussões da precarização do trabalho na identidade profissional docente;
- Formação profissional e identidade docente: experiências e necessidades.

4.6 Aspectos Ético-legais

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP), parecer nº. 711.121 (ANEXO A) em julho de 2014, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466 de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012).

Os dados só foram coletados mediante apresentação, esclarecimentos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C).

Os participantes da pesquisa foram esclarecidos de que no caso de sentirem qualquer tipo de desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa poderiam receber apoio dos pesquisadores, contando com espaço para colocarem seus sentimentos e também ficarem livres para se retirarem da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos para o seu trabalho, como já previsto no TCLE.

Além disso, também foram orientados para que se sofressem qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no TCLE, teriam direito à indenização, conforme as leis vigentes no país, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa (Item IV. 3-h – Resolução 466/2012-CONEP-MS) (BRASIL, 2012).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Caracterização do perfil das docentes em enfermagem: relações entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional

Participaram da pesquisa onze professoras universitárias, que aqui serão apresentadas com nomes fictícios. Segue um breve histórico pessoal dessas participantes, com finalidade de situar o leitor.

Clarice

Professora há quatro anos, regime de trabalho por contratação temporária exercendo 40 horas/semanais de trabalho. Atua em três disciplinas da graduação. Possui outros dois vínculos empregatícios, um como docente e outro como enfermeira assistencial. Na instituição de ensino pesquisada ela assume cargos de ensino e coordenação. Possui experiência como enfermeira clínica, e já atuou como docente em curso técnico de nível médio em enfermagem e no ensino superior. Realizou graduação e está concluindo o mestrado acadêmico, em cidade distinta da que trabalha. Tem 36 anos, é divorciada, possui dois filhos.

Fernanda

Professora há quatorze anos, atua na instituição pesquisada há seis anos sendo cinco anos como professora efetiva e exerce atividade de ensino em quatro disciplinas da graduação. Trabalha em regime de 40 horas/semanais como docente e possui outro vínculo empregatício como enfermeira do município. Possui experiência na atenção básica em saúde, enfermagem clínica e saúde do trabalhador. Realizou graduação, especialização e mestrado, em cidades distintas da que trabalha. Tem 38 anos, é casada, possui um filho.

Helena

Professora há três anos e atua como professora efetiva há um ano, exerce atividade de ensino em cinco disciplinas da graduação. Regime de trabalho de 40 horas/semanais; não possui outro vínculo empregatício. Possui experiência na atenção básica em saúde, e já atuou como docente em curso técnico de enfermagem. Realizou graduação e especialização, em cidade distinta da que trabalha. Tem 28 anos, é casada, não possui filhos.

Joana

Professora há quatro anos, e atua como professora efetiva há um ano, exerce atividade de ensino em cinco disciplinas. Regime de trabalho de 40 horas/semanais; não possui outro vínculo empregatício. Possui experiência como enfermeira clínica, e já atuou como docente em curso técnico de enfermagem. Realizou graduação e especialização, em cidades distintas da que trabalha. Tem 28 anos, é casada, não possui filhos.

Lia

Professora universitária há vinte e um anos, possui vínculo efetivo há vinte anos na instituição em que atua, exerce atividades de ensino em duas disciplinas de graduação e três de pós-graduação. Realizou curso de graduação, mestrado e doutorado em cidades distintas da instituição em que trabalha. Atua em regime de 40 horas/semanais com dedicação exclusiva. Tem experiência como enfermeira clínica e gestora, por 12 anos. Já atuou como docente em curso de curso técnico de enfermagem antes de ingressar no ensino superior. Tem 55 anos, é viúva, possui três filhos.

Luiza

Professora universitária há trinta e cinco anos, possui vínculo efetivo há vinte e cinco anos na instituição em que atua em regime de 40 horas/semanais com dedicação exclusiva, atua em atividades de ensino em quatro disciplinas de graduação e uma disciplina de pós-graduação. Realizou curso de graduação, mestrado e doutorado em cidade distinta da instituição em que

trabalha. Sempre atuou profissionalmente na enfermagem como docente universitária, com experiência anterior de dez anos em instituição de ensino superior privada. Assume cargo de responsável por disciplina na graduação em enfermagem. Tem 58 anos, é casada, possui dois filhos.

Marta

Professora universitária há doze anos, atuando nesse mesmo período como professora na instituição pesquisada e há onze anos como professora efetiva, atua em atividade de ensino em uma disciplina e em cargo de coordenação. Trabalha em regime de 40 horas/semanais, e possui outro vínculo empregatício como enfermeira do município. Possui experiência como enfermeira clínica. Realizou graduação, especialização e mestrado em cidades distintas da que trabalha. Tem 39 anos, é casada, possui dois filhos.

Roberta

Professora universitária há seis anos atuando como professora contratada na instituição pesquisada, foi aprovada em concurso público para docente efetivo e aguarda para tomar posse, desenvolve atividade de ensino em cinco disciplinas da graduação. Trabalha com contrato temporário, 20 horas/semanais e possui outro vínculo empregatício como membro gestor do município. Possui experiência na atenção básica em saúde. Realizou graduação e especialização, em cidade distinta da que trabalha. Tem 33 anos, é casada, possui um filho.

Rosa

Professora universitária há quatro anos, atua como professora contratada na instituição pesquisada em cinco disciplinas da graduação. Trabalha com contrato temporário perfazendo carga horária de 20 horas/semanais; possui outros dois vínculos empregatícios em municípios distintos ao da instituição pesquisada, atuando também como enfermeira assistencialista em instituição hospitalar. Tem experiência na atenção básica em saúde, e enfermagem clínica. Realizou graduação e especialização, em cidade distinta da que trabalha. Tem 29 anos, é solteira, possui um filho.

Sofia

Professora universitária há dez anos, possui vínculo efetivo por oito anos na instituição em que atua. Realizou curso de graduação, mestrado e doutorado na mesma instituição em que trabalha. Atua em regime de 40 horas/semanais com dedicação exclusiva, responsável por quatro disciplinas da graduação em enfermagem. Tem experiência como enfermeira clínica. Tem 35 anos, é casada, não possui filhos.

Vitória

Professora universitária há seis anos, em regime de contrato temporário com carga horária de 20 horas/semanais, atua em três disciplinas da graduação em enfermagem. Realizou curso de graduação e especialização em instituição distinta da que trabalha. Tem experiência como enfermeira clínica e como professora de curso profissionalizante em enfermagem de nível médio. Tem 38 anos, é divorciada, possui dois filhos.

Os aspectos biográficos das professoras foram apontados permitindo caracterizar as participantes da pesquisa, não para rotular ou tornar comuns aspectos da história de vida das professoras que podem ser compartilhados, e que não compõem por si só a identidade profissional tampouco a identidade pessoal, pois, todos os fatores relacionais e biográficos têm que ser analisados à luz do contexto, da experiência que elas vivem.

Como características de aproximação mais relevantes estão o sexo, todas as participantes são mulheres, o estado civil de casada para sete em onze participantes, e ter filhos para oito participantes que tem entre um e três filhos.

A idade das participantes variou entre 58 e 28 anos, sendo a média de 37,9 anos.

Em estudo de abordagem quantitativa Paulino (2016) apresentou resultados semelhantes para a caracterização do perfil docente em relação a pesquisa atual. Entre 273 professores universitários de cursos de enfermagem no estado de Goiás em instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas foi apontado que o sexo feminino é prevalente, compondo 88,3% do total de professores de IES pública e 75,2% do total de IES privada, quanto ao estado civil 70% dos participantes de IES pública e 68% dos participantes de IES privada são casados. Ainda

45% das participantes de IES pública e 45,5% das participantes de IES privada tem filhos; a faixa etária de 76,7% das participantes foi entre 31 a 50 anos, enquanto nas IES privada para 64,1% das participantes a faixa etária foi de 20-30 anos.

Sendo onze das participantes do sexo feminino pode indicar que ainda prevalece na caracterização de professores de cursos de enfermagem, as marcas da profissão enfermagem quanto a maior representatividade de mulheres exercendo a profissão, e como as mulheres que trabalham buscam consolidar as conquistas profissionais e lidam com os desafios de integrar seus papéis e funções nos espaços da vida profissional especialmente sobre cultura e crenças que perpassam a questão do gênero feminino no trabalho (trabalho de mulher) e da vida pessoal (tarefa de mãe, de esposa com as sobrecargas de atividades) (ALMEIDA, 2007; MERIGHI et al., 2011; SPINDOLA; SANTOS, 2003).

A condição de casada e com filhos, para a maior parte das participantes, são dados que também se confirmam no estudo de Paulino (2016), indicam que a subjetividade dessas mulheres traz a compreensão de mundo que pode ser marcada pelos diferentes processos de transição pelos quais elas podem enfrentar como a separação dos filhos pequenos durante o tempo do trabalho, necessitando a constituição de uma rede de apoio dinâmica seja entre familiares, amigos e rede de creches e escolas, o adoecimento de um filho, a mudança de fases da vida dos filhos e das mulheres, a saída dos filhos de casa; as relações conjugais com seus conflitos e apoios, ou a falta delas. Anunciam-nos como é ampla e complexa a leitura e interpretação dos dados para além do que os números revelam e, sobretudo como eles podem influenciar na composição da identidade social real (ALMEIDA, 2007; DUBAR, 2005, 2009; MERIGHI et al. 2011).

Em relação a formação tem-se oito participantes com graduação em enfermagem realizada em instituições públicas de ensino superior. Quanto à qualificação acadêmica das participantes tem-se três doutoras, duas mestres e seis especialistas indicando ainda uma necessidade de fortalecimento da formação *stricto sensu*.

Sete das participantes são efetivas nas instituições de ensino e quatro trabalham com vínculo de contrato temporário.

Os vínculos de trabalho caracterizado por contratos temporários representam a precariedade das condições de trabalho docente bem como do próprio ensino superior no Brasil,

pois revelam a baixa valorização da docência como profissão inviabilizando a construção de uma carreira consistente. Também entendemos que esse tipo de vínculo empregatício por contrato temporário revelam os aspectos perversos do neoliberalismo na economia capitalista, prevalecendo a lógica mercadológica nas relações do trabalho com o trabalhador, este último que pode ser ‘entendido’ como mercadoria ou produto ‘perecível’ (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011; SGUISSARDI, 2013a).

Ainda, podem dificultar o investimento a longo prazo nos processos de formação profissional docente, pois o professor não permanece por um período que permita a efetividade das transformações no cotidiano, de modo que faça sentido as mudanças da prática profissional a longo prazo, já que os contratos geralmente têm prazo definido para término podendo ser renovados ou não (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011; IMBERNÓN, 2009).

Essa condição também promove uma desmobilização do ponto de vista político, e gera conflitos na construção de uma identidade profissional docente, pois fragiliza a relação do trabalhador com o trabalho e do processo de construção e valorização de si pelo trabalho; ao contrário há indicativo de geração de sofrimento, frustração e adoecimento docente (DUBAR, 2012; MEDEIROS, 2007; OLIVEIRA, 2008).

O tempo de experiência na docência universitária entre as professoras variou entre três e 35 anos, representados no ciclo de vida profissional docente tem-se seis professoras na fase de estabilização; quatro na fase de diversificação e questionamento e duas na fase de distanciamento afetivo e desinvestimento (HUBERMAM, 2013).

A fase de estabilização (após o terceiro ano de profissão até o sexto) em que se situam a maior parte das professoras participantes estaria marcada pelo comprometimento com a profissão, consolidação pedagógica sendo comum a manifestação de agrado em relação ao trabalho trazendo um significado de pertença a profissão e o aumento da sua competência pedagógica (HUBERMAM, 2013).

Seguida pela fase de diversificação (do sétimo até o vigésimo quinto ano de profissão) em que estão quatro das onze participantes, marcada especialmente por uma busca de novos desafios profissionais, por maior experimentação pedagógica, valorização das experiências pessoais na composição de suas práticas no trabalho estando a busca por novos desafios associada ao temor em perder o entusiasmo pela profissão (HUBERMAM, 2013).

Finalmente, duas professoras participantes, apresentam no ciclo de vida profissional as fases de distanciamento afetivo e desinvestimento, marcadas por questionamentos paradoxais de um lado as lamentações quando recordam os períodos em se sentiam mais valorizadas profissionalmente na atuação junto aos alunos e aos pares e por outro a conquista de uma serenidade e segurança profissional, pois já se reconhecem e tem uma construção consolidada de sua profissionalidade, que valoriza mais a própria expectativa do que a de outros no desempenho profissional. E ao desinvestimento tem-se que pode ocorrer de duas maneiras sereno e amargo, a depender também da subjetividade atribuída e construída por cada professor ao longo da vida profissional (HUBERMAM, 2013).

Nove das docentes atuam entre três e cinco disciplinas na graduação. Apenas duas em onze das docentes também atuam em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Três das docentes atuam em cargos de gestão acadêmica no curso em que estão vinculadas.

Seis participantes têm mais de um vínculo empregatício, articulando geralmente trabalho na docência e serviços de saúde, o que por um lado pode favorecer a ampliação de experiência inclusive para aplicação no ensino, pode também denunciar a incapacidade das participantes manterem-se financeiramente como docente, a fragilidade dos vínculos empregatícios e a sobrecarga de atividades realizadas pelas participantes.

Apontamos como distanciamento a qualificação profissional das participantes visto que ainda encontram barreiras pessoais, profissionais e organizacionais para a realização de cursos destinados a formação *stricto sensu*, por exemplo, a existência de um programa público de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem no estado, localizado na capital, podendo gerar a dificuldade física e de contingente diante da necessidade de deslocamentos e o número de vagas para ingresso no programa (BRASIL, 2016b).

5.2 Identidade profissional docente relação entre os processos relacionais e biográficos

Nessa categoria de análise evidenciam-se as motivações e trajetórias que as participantes percorreram para o ingresso e permanência na profissão docente de ensino superior e o processo de constituição da identidade profissional, composto pelas transições e

dilemas vivenciados, bem como as transformações ocorridas para o amadurecimento profissional e o planejamento ou planos para o futuro da trajetória profissional.

5.2.1 Ingresso na profissão docente: contingências e escolhas

O ingresso na profissão para as participantes da pesquisa se deu diante de oportunidades que tiveram durante o trabalho na enfermagem, advindas para suprir as necessidades financeiras e intelectuais, apontadas como meio, para manter-se atualizadas, e também como opção e escolha na realização profissional para aquelas que planejaram o trabalho na docência.

Para a maioria das participantes destacou-se a contingência como fator que motivou o ingresso na profissão evidenciando a falta de planejamento para o ingresso na profissão, prevalecendo como justificativa o acaso por meio do uso de expressões como “caí de paraquedas”, ou ainda como uma determinação divina com o uso da expressão “Deus trilhou meu caminho”. Como representam as falas:

Eu nunca pensei que eu ia ser docente, eu acho que quase todo mundo cai um pouco de paraquedas né, porque eu caí de paraquedas, também [...]. (Joana)

[...] Na verdade, foi uma indicação da professora e acabei gostando da área e ficando como professora da faculdade. E hoje eu tenho um carinho muito grande pelos alunos. [...] Não, eu não me percebia como professora porque assim, eu sempre estudei em escola pública, meu ensino médio todo, e eu ficava vendo os professores naquela luta com os alunos, gritando, saindo... eu ficava assim ‘uma profissão que eu nunca vou ser é professora. (Rosa)

[...] eu acho que assim, Deus trilhou meu caminho dessa forma, porque na faculdade eu falava que nunca ia dar aula, nunca e nunca, nunca me imaginava, amo assistência [...] caí de paraquedas aqui na docência na verdade, foi literalmente para pagar as contas, mas, eu descobri que eu gosto de ensinar porque eu sei fazer eu acredito que se eu não tivesse a minha prática profissional eu não daria a aula que eu dou. (Helena)

Foi através de um convite de uma amiga, né? Mas eu acho que eu me adaptei bem, sabe? Eu me adaptei muito bem, eu nunca tive nenhum problema grave, nenhum

problema assim por incompatibilidade, não. Eu acho que a gente acaba... vai muito de personalidade. Eu sou uma pessoa que me adapto muito facilmente às minhas propostas, sabe? Muito facilmente mesmo. (Vitória)

Reforçando o antigo consenso de que para ser professor universitário não há necessidade de formação específica, as participantes que ingressaram na docência com esse estranhamento da profissionalidade e da complexidade da profissão docente vão se tornar “professores” ou constituir interesse pela sua identidade profissional, após a vivência do trabalho professoral (BATISTA, 2005; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Outro aspecto relevante para a compreensão do ingresso mediado por uma contingência está relacionado ao aumento da empregabilidade no campo da docência universitária como reflexo das configurações da economia neoliberal e da sociedade da informação. Neste sentido, são exigidos cada vez mais títulos e certificações em relação ao conhecimento e informação sem, no entanto, garantir a qualidade da formação dos trabalhadores, no caso ainda da educação superior, a legislação vigente LDB/96 orienta que a formação para atuação no ensino superior ocorra no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, mas, ela não se aplica a todo o quadro docente, mas a uma parcela dele, ou seja, um terço do quadro docente, sendo desta, apenas 15% de doutores (Decreto 2.207/97) (BRASIL, 1996; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Em algumas situações mesmo passando por processo de escolha para a atuação profissional, se submetendo a todas as etapas do processo de seleção e desejando o ingresso na profissão e local de trabalho, a participante Lia atribui o sentido de conquista profissional aos planos divinos, como demonstrado a seguir:

Eram duas vagas, eu passei em primeiro lugar e passei com dez [...] Não que tenha sido fácil, foi o concurso mais concorrido[...] Mas, Deus tinha um plano, não é? Eu acho que quando está nos planos de Deus quem é o homem, não é? Então acho que era plano de Deus na minha vida. E aí ele fez assim, que é para ninguém duvidar entendeu? (Risos). (Lia)

Apenas três, em onze participantes, manifestaram planejamento e interesse prévio em ingressar na profissão docente no ensino superior em enfermagem. Como estratégias que

propiciaram sua preparação para a entrada na profissão está a realização de monitorias durante a graduação e investimento na qualificação por meio da realização de cursos de pós-graduação privilegiando reflexões sobre o exercício da docência universitária:

[...] Por que vim para a federal? Eu acreditei, porque eu ganhava muito bem lá onde eu trabalhava [...] Foi uma questão de opção, e por exclusão nunca gostei da assistência, acho o trabalho na assistência extremamente limitado, acho que a gente tem que mudar isso. [...] No meu caso foi consciente eu sempre quis, e deu certo desse período todo investindo, investindo, investindo e lendo e estudando, você vê eu fui fazer o doutorado, eu terminei minha graduação em 1977, em 1978 fiz a minha especialização, em 2001 fechei o mestrado[...]. (Luiza)

Eu fiz orientação vocacional com psicólogo e já me direcionei para isso, esse era o meu interesse. Então eu acabei optando pela enfermagem porque eu achava que eu teria possibilidades de trabalhar como professora nessa área, desde a graduação eu sempre me envolvi com atividades de pesquisa, eu me envolvi em monitorias, então desde a graduação eu tinha esse interesse. [...] Então desde o começo eu pensei que faria essa trajetória assim, esse era meu desejo mesmo. (Sofia)

A inspiração parental foi considerada por algumas participantes como aspecto que influenciou na escolha profissional, como evidenciado:

Quando eu fazia faculdade os professores sempre diziam que achavam que eu tinha jeito para ser professora (risos) e eles ficavam assim me cortejando para eu fazer prova, concurso para ser professora, não é? E me incentivavam bastante. Eu sempre tive uma certa facilidade de comunicação, por que... É... Acho que isso é uma característica minha mesmo, herdado da minha família porque eu sou filha de jornalistas, então eu sempre tive muita facilidade em mexer assim com público, não é? Acho que as pessoas então me achavam com cara de professora. (Lia)

[...]eu não sei, talvez a minha mãe tenha influenciado, porque ela era professora não é. Mas, ela morreu eu era muito jovem, [...] então acho que isso pode ter influenciado sim, era uma influência direta mas, eu sempre gostei do ensino, de estudar, então não tinha muita clareza do que ensinar, mas que trabalharia com isso, eu já tinha isso em mente [...]. (Sofia)

Esses relatos podem ser confirmados em outros estudos (BRAGA, 2013; TARDIF, 2011), sinalizando a importância de experiências vividas na formação profissional e da influência da vida familiar e ou pessoas significativas na família para a escolha profissional, influenciando adiante também o modo de atuação profissional.

Ainda se observou que existe um percurso diferenciado para o ingresso dentre as diferentes instituições, mesmo havendo processo seletivo, observou-se uma diferenciação na forma como ocorrem, sendo que em algumas instituições, ainda predomina a indicação como mecanismo de aproximação do docente com a instituição. Entre o processo seletivo e o processo de convocação foram vividas angústias e incertezas, como descritas nas seguintes falas:

Aí fiz um concurso o primeiro concurso eu não passei, pensei 'ah gente acho que não era para eu passar não' fiquei assim, gente eu fui mal na prova escrita, não passei na prova, falei gente mas que coisa esquisita! [...] Tudo bem compreendi, sem problema, voltei para o meu canto, fiquei chateada. Voltei e daí passado um tempo aí outro concurso. [...] Eu falei não, não, vou fazer mas fiz, passei, fui muito bem classificada, só que entre fazer o concurso e ser chamada foram três anos. (Luiza)

Foi quando ela (...) encaminhou o currículo para diretora e me indicou. Aí logo uma colega também já estava aqui na faculdade e me falou, né, que iria haver contratações e eu fiz o contato com a diretora e foi quando ela me convidou para entrevista e me contratou. Aí eu já fiquei por aqui mesmo, foi em fevereiro de 2011. Que ela... me passou a disciplina, [...] Eu entrei por esse processo seletivo, não é. No ano de 2011, que houve essa contratação [...] Aí ficou quem passou no processo seletivo [...]. É um contrato temporário que ele é renovado a cada seis meses. (Clarice)

[...] estava tendo uma necessidade de um professor enfermeiro para o curso de fisioterapia [...] eu passei por um processo de entrevistas, assim, um processo seletivo e entrei [...] então eu acho que foi, nesse período que iniciou o interesse e a vontade de estar dentro da docência. (Marta)

As contradições entre a constituição da identidade profissional a partir do processo de assumir-se enfermeiro e professor podem ser consideradas desde a escolha e ingresso na profissão.

Existem muitos dilemas para ser esclarecidos pelas participantes quanto à realidade de sua profissão como docentes, pois ainda transitam em identificações para si e para os outros

que não as colocam como determinantes de suas escolhas, ou possibilidades de escolha, no decorrer da profissão.

Nessa perspectiva, a docência pode ser vivida como algo natural, nato, herdado ou ainda como escolha divina. O que por consequência provoca angústias de identificação profissional até mesmo para lidar com provocações utilizadas no cotidiano, que não privilegiam a docência como profissão, aumentando as incertezas e angústias do trabalhador, como evidenciado:

[...] Mas, acho que para o enfermeiro é fácil a gente ser professora assim de [...] Eu sempre fui as duas coisas parece, educadora e enfermeira. Por isso que eu falo, parece que a gente é educadora sempre, não é?. (Lia)

[...] Então acho que foi um dilema para mim, assim ser só professora, como diz o outro, não é? Você não trabalha? (Risos). (Lia)

O processo de reflexão sobre sua profissionalidade pode atuar como mecanismo importante na resignificação da profissão e na construção de sua identidade profissional (BOLZAN; ISAIA, 2010). Como se trata de professoras enfermeiras em cursos superiores de enfermagem coexistem os dilemas da cisão entre a formação da enfermeira e da professora. Tomar para si uma identidade única é processo exigente, mas que poderia provocar investimentos na formação profissional docente, lugar em que ficam expostas as fragilidades dessas participantes.

Compreender a profissão está diretamente ligado ao processo de constituição da identidade profissional, sendo que para as docentes participantes a compreensão que se tem sobre a motivação para o ingresso na profissão ainda se dá, sobretudo numa valorização maior da identidade social virtual e dos atos de atribuição do que para os atos de pertença (DUBAR, 2005).

Ao ingressarem na carreira muitas docentes não assumiam a profissão para si como investimento de longo prazo, mas como uma experiência que foi oportunizada e que seria avaliada no seu decorrer, para sentirem ou não desejo de permanência, assim, atribuem o aprendizado da profissão a experiência vivida. Como considerado por Vitória:

É engraçado, eu falo que quem faz o curso de Enfermagem eu acho que não aprende a ser professora. Eu falo isso, não formei para ser docente. [...] a gente não tem uma visão muito ampla da docência. Mas aí a gente vai aprendendo. (Vitória)

De modo velado percebe-se também, que, por traz das intenções/ motivações para ingresso na carreira docente localiza-se a defrontação com o mercado de trabalho ou com os “sistemas de emprego” que remetem a um drama do trabalho, pois existe uma condição de instabilidade e ameaça de exclusão, observando uma quase transformação de si em produto que tem de ser “vendido” para mercado de trabalho que aceita ou rejeita (DUBAR, 2005; SGUISSARDI, 2008). Desse modo, o ingresso na carreira docente sem planejamento ou investimento prévio pode também se dar como uma oportunidade de inserção e/ou manutenção no mundo trabalho, visto que, o ensino surge como um campo em expansão para profissionais da enfermagem.

Neste trabalho não há pretensão de esgotar, ou ainda pontuar, como num *check-list* de itens alcançados ou desejados para se tornar professor, pelo contrário, compreende-se aqui, que este é um processo particular e que continuamente pode ser influenciado, como sinaliza Nóvoa (1992) sobre o desenvolvimento dos professores numa dupla perspectiva a do professor individual e do coletivo docente.

Na tessitura da constituição da identidade profissional docente, coloca-se a questão do desenvolvimento pessoal e profissional das professoras, este que perpassará por trajetos diferentes com aproximações e distanciamentos. Na atual investigação compreende-se que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25).

5.2.2 Trajetória pessoal e profissional

Nesta subcategoria as participantes se caracterizam profissionalmente, evidenciando aspectos de si que possibilitam a apreensão de como se deu a constituição de sua identidade profissional, e qual crença a motivou.

Nas falas das professoras houve uma indicação para a descrição de si mais voltada para as posturas e comportamentos assumidos junto aos alunos (outros), como se observa:

Eu me percebo como uma professora, comprometida com aquilo que faz, sabe, eu acho que eu consigo atingir, os meus objetivos enquanto professora de fazer esse despertar nos meus alunos, para a área que eu trabalho, para que eles se sintam responsáveis, pelo aprendizado [...], eu acho que eu consigo atingir aquilo a que eu me proponho a fazer. (Sofia)

Estar comprometida com o objetivo da sua ação profissional, compreendida pela docente, como a preparação do aluno para a sua formação como enfermeiro, ao mesmo tempo responsabilizando-o pelo próprio aprendizado, faz com que ela compartilhe os resultados esperados pelas suas ações com os estudantes, dando uma impressão de igualdade, o que para a professora reforça o sentido da sua profissão criando elementos para fortalecer a sua identidade profissional.

Ainda, evidencia-se nos relatos das docentes, que a postura assumida para si como “exigente”, seria a ideal para o professor que pretende ensinar e proteger os estudantes do sofrimento futuro, causado no passado dessas participantes por professores que não “exigiram” o suficiente, e assim usurparam de certo modo o aprendizado da profissão enfermeiro para o enfrentamento da realidade profissional, influenciando para que as vivências das professoras, enquanto profissionais enfermeiras tenham sido subentendidas como sofrida e “pouco” exigente:

*Eu tento passar o que eu sei, o máximo, sabe o possível, tento não ser, eu **sou exigente**, mas também não sou tão enjoada, mas também não sou tranquila demais [...]. (Joana)*

*Eu me vejo exigente, eu **sou exigente** porque eu percebo sim, muita coisa que eu sofri na minha vida profissional foi porque professores não me ensinaram. Eu lembro muito do que eu sofri, por isso que eu digo que minha prática me ajuda a ser docente porque muito que eu aprendi 100% do que eu aprendi eu tento passar para os meus alunos somado a literatura, e por causa disso, por eu saber que eles vão sofrer e não vão sofrer pouco por que a exigência lá fora é muito grande por isso que eu tento cobrar muito. (Helena)*

*[...]eu acho que eu sou criteriosa, os alunos falam muito isso que eu sou criteriosa, que eu exijo muito, **sou muito exigente** em sala de aula mas eu procuro dar o meu melhor assim, [...]. (Roberta)*

[...]o meu modo é muito tranquilo, você está aqui, você tem que ter maturidade para saber o que você quer da sua vida. Claro, eu não facilito a vida de ninguém, as minhas provas são bem elaboradas, a gente faz a prova para preparar o aluno, para ter uma qualidade, ela tem que ser bem elaborada, se ela vai ser difícil ou não, está relacionado com o que o aluno estudou ou não, aquilo que também às vezes o professor passa, ele está me avaliando, como eu estou passando. (Fernanda)

A identidade professoral pretendida para essas participantes é a do professor com domínio técnico e que sabe transmitir, que sabe os conteúdos, que sabe partilhar responsabilidades no processo de aprendizagem, valorizam esses aspectos no ensino da profissão aos futuros enfermeiros.

Esse aspecto está diretamente ligado ao modelo de ensino assumido para essas docentes, que na nossa interpretação está relacionado ao modelo tradicional, centrado na figura do docente como detentor de conhecimentos, que assume a função de transmitir o que sabe aqueles que nada ou pouco sabem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Dados similares foram encontrados no estudo desenvolvido por Braga (2013) buscando compreender a constituição da identidade profissional de enfermeiros docentes em curso de graduação em enfermagem de instituição privada na cidade de São Paulo. A autora verificou que a constituição da identidade professoral está diretamente ligada à identidade do enfermeiro; eles não conseguem distinguir uma profissão da outra na constituição identitária, pelo contrário, buscam uma integração e aspectos de semelhança, levando a uma reafirmação dos processos de trabalho da enfermagem.

Nesse sentido, acabam reforçando a valorização dos saberes experienciais no processo de constituição identitária do professor, pois, “espera-se que cada docente tenha domínio do campo científico de sua área de formação profissional que legitime esse saber na prática” (SAIPPA-OLIVEIRA; KOIFMAN, 2013, p. 213).

A formação pedagógica surge como fator de tensão e representa valor menor frente aos diferentes desenhos contratuais e relacionais que produzem vínculos diferenciados dos professores com o ensino, a pesquisa e a extensão (BATISTA, 2005; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; SAIPPA-OLIVEIRA; KOIFMAN, 2013).

O que pode contribuir na compreensão dessa preocupação na constituição identitária das docentes enfermeiras desta pesquisa é que a vivência como enfermeira muitas vezes relacionada ao sofrimento e à exigência profissional torna-se de certo modo, uma ‘obrigação’ a serem defendidas no cenário do ensino, agora como professoras que tem que proteger os alunos/futuros enfermeiros, por meio do aprendizado, para lidar no futuro com a realidade profissional.

Percebe-se também que apoiadas nesse propósito de formar os alunos/futuros enfermeiros para essa realidade profissional, elas simulam as vivências de exigência e cobrança na relação ensino-aprendizagem, e consequentemente com o sofrimento (mesmo que tênue).

A intencionalidade do ensino está centrada no professor, sobretudo o professor explicador (RANCIÈRE, 2015) que movido de “boa vontade ou boas intenções”, pode aumentar a distância entre os que sabem e os que não sabem, entre superiores e inferiores; formando profissionais de certo modo embrutecidos e não emancipados. Porque prevalece a explicação como método de ensino em que se repassa o que se sabe e o que se viveu como experiência profissional, desconsiderando as possibilidades futuras que os alunos viverão e as suas potencialidades para resolução de situações problemáticas ou não.

Saviani (2012) provoca os educadores para a compreensão das teorias da educação: as críticas, as crítico-reprodutivistas e a teoria crítica da educação. Situando sobre o contexto político e econômico orientado pelo capitalismo e que assim influencia a educação com o interesse das classes dominantes sobre os das classes dominadas, burguesia e trabalhadores, sobre a cegueira de muitos professores no meio desse percurso educacional, sobre o ensino da elite e sobre a marginalização dos trabalhadores.

As professoras se sentem responsáveis pela formação dos estudantes de enfermagem por meio de uma formação científica, profissional e moral; atribuindo grande importância na transmissão de experiências pessoais para facilitar o aprendizado do aluno (AGUAYO-GONZÁLEZ; MONEREO-FONT, 2012). Diante de todas as mudanças no cenário da educação em enfermagem e na transição dos papéis assumidos profissionalmente, as docentes, ainda estão construindo sua identidade profissional no campo do ensino e encontram como maior dificuldade a inexperiência no campo da prática pedagógica (AGUAYO-GONZÁLEZ; CASTELLO-BADÍA; MONEREO-FONT, 2015).

Como aspecto de fortalecimento da confiança docente houve o reconhecimento de limites e também de possibilidades de transformações, ou seja, essas professoras reconhecem e sentem a mudança profissional como algo vivo:

[...] eu me vejo assim nem tão muito nem tão pouco, tento exigir o máximo que eu posso e tento fazer o que eu posso de melhor, mas né tem muitas limitações eu acho. (Joana)

[...] Eu me vejo como uma... professora que está no caminho certo, eu estou caminhando para o crescimento, eu não vou falar se eu sou uma professora boa, excelente, porque aí são os meninos que tem que avaliar, não é?! Mas é... eu me vejo assim como uma professora que cumpre a sua parte. (Clarice)

Ao se deparar com os aspectos reais de sua atuação profissional o professor pode se reconstituir, aceitar e valorizar, ou recusar e buscar uma nova maneira de atuação, para os aspectos que considera importantes na construção de sua profissionalidade. Verificamos isso na fala da professora Marta, que demonstrou até constrangimento quando se descreve como aquela professora que exigia e cobrava do aluno, ao invés de incluí-lo e valorizá-lo:

Eu me preocupo com o aprendizado desse aluno, talvez como eu falei, gosto de dizer que eu estou há 04 anos fora de sala de aula mesmo, mas eu era bastante exigente, cobro muito e nos últimos tempos, tive que modificar um pouco esse perfil, mudar um pouco, hoje esse professor não está em alta. Que vergonha, que horror. (Marta)

Durante a trajetória de constituição de si no trabalho surgem sentimentos de insegurança e temor sobre que profissional estão se tornando, ameaçando a segurança das docentes e, sobretudo, o que os outros (os alunos) vão perceber ou como vão qualificá-las como professoras:

Eu tenho medo é... de às vezes porque é o meu nome como professora, não é, o meu nome profissional de às vezes assim é... a credibilidade. O que esses meninos vão achar se eu não der uma aula bem elaborada? Eu tenho medo de chegar em sala de aula e não saber, é, passar o conteúdo, então, sempre assim, eu preparo, sabe, eu dedico para quando eu chegar em sala de aula, eu conseguir passar o conteúdo de forma, é, que eles entendam, uma aula de qualidade, tentar interagir com eles. Eu não me vejo como uma professora relapsa não, que deixa assim as coisas correrem soltas não. Eu sei da minha capacidade, eu sei do meu esforço, da minha dedicação, sabe, então assim, eu sempre me esforço o máximo para fazer o melhor, para o aluno e para mim, primeiro porque eu gosto e segundo porque eu estou recebendo para isso também, então eu tenho que oferecer pra eles uma aula de qualidade, sabe? [...] (Clarice)

Por que eu quero, assim, chegar lá e tudo o que os meninos me questionarem, eu me sinto na obrigação de... de saber passar, esclarecer. (Clarice)

Conviver com a insegurança e a necessidade constante de validação do aluno para se perceber um professor, pode ser consequência da pouca ou ausente formação pedagógica, pois nesses casos, o professor passa a reproduzir as experiências de ensino bem-sucedidas para ele, sobretudo as de cunho tradicional, e não sabe se serão boas experiências para a aprendizagem dos alunos. Saber passar o conteúdo não significa que existiu uma emancipação do professor, que o fez expandir a sua mente e as inteligências, a tal ponto que possa ele no processo de ensino provocar ou propiciar condições para a emancipação dos alunos (RANCIÈRE, 2015). Esse temor tem fundamentos também na imagem que o professor assume para si, como atos de pertencimento, na construção da identidade profissional dos outros (alunos), como ilustra a fala da professora sobre quem são os professores:

[...]a gente não tem muita consciência da importância do nosso papel [...]. (Luiza)

[...]ele (o professor) tem que estar forte, ele é referência para o aluno, ou para o bem, ou para o mal [...]. (Luiza)

Essa crença de que o professor é um referencial, quase exclusivo, para a constituição da identidade profissional dos alunos, provocam cobrança e sentimento de insegurança, pois, não admitindo que as dificuldades vivenciadas pelo professor no processo ensino aprendizagem estejam presentes na trajetória docente, sobretudo para os iniciantes na profissão, que ainda buscam sua identificação com a profissão, ampliando a frustração quando isso ocorre.

No processo de constituição identitária, existe a possibilidade de o indivíduo aceitar ou negar aquilo que é determinado pelo outro, e se reconstruir de outra forma, então nesse caso, é o estudante quem determinará esse processo de escolha para a sua identidade profissional (DUBAR, 2005).

Os professores precisam estar atentos ao seu desenvolvimento profissional, sobretudo, gerando condições de ampliar sua autonomia pessoal e confiança, para reconhecerem-se como sujeitos (BATISTA, 2005). Também compreendido como caminho para consolidar a sua identidade profissional.

O que se percebe como o centro dessas angústias também pode ser compreendido como um “jogo identitário”, em que o professor teme os atos de atribuição que recebe e dá, especialmente, na relação com os alunos.

As referências que tomam para si, ou os atos de pertencimento, no processo de constituição de sua identidade também estão amparadas nos modelos de professores com quem entraram em contato no decorrer de sua experiência como estudante, representando uma tensão entre os atos de atribuição e de pertencimento:

Eu acho que a gente se espelha nos professores da graduação. [...] Eu me espelhei em alguns que eu achava que eram bons, e espelhei os que eram ruins, que eu pensei, se um dia eu for mexer nessa área eu não vou fazer isso que eles fizeram comigo né, em algumas coisas, no entanto, eu tento fazer algumas coisas que eu vi que foram deficientes na minha graduação para os meus alunos[...].(Joana)

Eu acho que a enfermagem é um pouco metódica nesse sentido, muito rígida, tem que ser muito severa, isso não foi legal para mim na graduação, eu optei por não repetir, ao longo dos anos, eu já vi tantos professores tranquilos, de outros cursos, que levam as coisas mais tranquilas, entendeu?. (Fernanda)

Não sei, eu acho que assim, a gente acaba sendo um pouco de cópia do que a gente sentia dos professores e a gente acaba usando alguns dos professores você meio que acaba repetindo aquilo que a gente aprendeu do que era ser professor [...]. (Roberta)

[...] Foram as vivências eu acho que permitiram o aprendizado né, e aquela vivência acadêmica mesmo também, eu acho que foi a partir daí, e o mestrado é também trouxe muita contribuição porque, quando eu iniciei com as aulas, ministrando aulas, eu acho que talvez eu reproduzia aquilo que eu tinha vivido na graduação [...] então acho que talvez era uma reprodução, através do mestrado eu comecei a refletir mais e o que mais eu poderia trazer de contribuição [...]. (Marta)

Outra influência significativa para as professoras foi o convívio com professores experientes no contexto de trabalho, representando para elas uma maneira de formação profissional por meio das trocas e partilhas intergeracionais (ISAIA, 2001; ALMEIDA; RAMOS, 2014) o que pode se exprimir como uma potência para esse tipo de relacionamento entre professores que estão em diferentes fases do ciclo profissional docente, mesmo sendo contemporâneos pois compartilham o existir e o trabalho nesse caso, no mesmo momento mas, não com a mesma experiência (HUBERMAN, 2013).

O aprendizado do trabalho docente intermediado por um colega de profissão mais experiente favorece a apropriação do trabalho para o qual o professor, sem ou com pouca formação pedagógica, que muitas vezes apresenta desconhecimento ao que tange, por exemplo, às questões burocráticas da profissão, relacionamento em sala de aula, sendo por vezes aspectos não apresentados nos cursos de formação (ALMEIDA; RAMOS, 2014).

Assim percebemos a emergência de um aspecto de fortalecimento na busca de relacionamento intergeracional para o aprendizado dos saberes docentes entre as professoras pois “Grupos geracionais de diferentes constituições encontram-se em uma mesma duração histórica, podendo interagir, repelir-se ou mesmo se desconhecer, mas, mesmo assim, sendo responsáveis pela trama de uma trajetória que em muitos aspectos é única” (ISAIA, 2000, p. 22).

A qualificação profissional por meio do mestrado também foi significativa no sentido de permitir uma aproximação com os estudos alcançados dentro de disciplinas específicas de formação docente:

[...]o que me ajudou a construir eu ser professora, as minhas professoras, reflexo dos meus professores e o convívio com os professores daqui, pedi muita ajuda no início, perguntava como é que eu faço isso, é dessa forma, lembrando dos meus professores, o que que meu professor me ensinou o que ele fez, ele fez assim assado, e pedindo ajuda para os meus colegas mais antigos aqui da instituição. (Helena)

[...] A experiência com as duas colegas da disciplina, que já estavam aqui há algum tempo, a professora Livia ela aposentou no ano seguinte ao que eu entrei, então eu fiquei durante seis meses com ela, e ela tendo essa visão que eu ficaria no lugar dela, e assim ela sempre me estimulava muito o aprendizado, para eu olhar nesse sentido, de aprender, então desde as questões mais burocráticas, digamos assim administrativas da universidade, eu pude aprender [...]até as questões de habilidades em sala de aula, e tudo o mais. O mestrado ajuda muito também, tem muitas disciplinas específicas para a formação de professor e isso acaba ajudando a gente também. (Sofia)

Então nesse início eu já tive contato com muitos professores bons, assim, aqui na Faculdade que já estavam há um tempo, e que puderam me ajudar nessa experiência, essa troca de experiência de quem está chegando com quem já está algum tempo na academia, é muito interessante mesmo. (Sofia)

No entanto, ainda surgiram depoimentos que valorizaram o aprendizado nato da docência especialmente para as docentes que assumem cargos na gestão do curso de enfermagem:

Eu acho que o aprendizado foi acontecendo a cada semestre, porque é eu tive a disciplina didática aplicada na graduação, era somente isso, então muita coisa, eu acho que foi descobrindo a cada semestre às vezes muitas vezes falhas mesmo, é que veio o aprendizado para a docência, que eu não tive, digamos assim um preparo, uma formação para isso. Tornei-me docente com o próprio saber. (Marta)

E assim o aprendizado aqui vem surgindo em cima das demandas mesmo, as dificuldades [...]. (Marta)

E foi surgindo, eu acho que... que foi nato, não tive nenhuma preparação,

aconteceu.[...] Nunca assim, me... espelhei em nenhum outro professor, não. Foi... foi acontecendo mesmo, refletindo sobre a minha atuação. (Clarice)

A diretora me fez o convite para pegar a coordenação de estágio, eu aceitei porque que achei, assim, que era um desafio. Eu não conhecia nada, é... de cargo administrativo de coordenação, porém, eu queria aprender, queria conhecer. [...] Acabou que eu aprendi praticamente tudo sozinha,[...]. (Clarice)

Essas considerações sobre o aprendizado da docência como algo nato podem reforçar o mito da desvalorização da profissionalização da docência, nos seus aspectos inerentes à formação pedagógica do docente (CUNHA, 2010). Sabotando a possibilidade de construção de si pela atividade de trabalho, que pode ser considerado lugar privilegiado para oferecer um sentido à existência da pessoa e do coletivo também como reconhecimento social (DUBAR, 2012).

Pontua-se também que condições de trabalho em que existem as marcas da precarização, baixos salários e falta de perspectiva em carreira minam as possibilidades de investimento e reconhecimento de si por meio do trabalho. Vale-se da condição de que a vivência do trabalho também possibilita ao mesmo tempo as relações com parceiros no espaço e situações de trabalho marcadas por divisões, percursos de vida, imprevistos, êxitos e fracassos (DUBAR, 2012).

Sendo assim, reconhecer que o trabalho pode ser fonte de experiências, competências e aprendizagens e que os trabalhadores têm direito à profissionalização (DUBAR, 2012), podem possibilitar o uso das potências que as pessoas têm para a valorização de si e para ampliação de seus processos de atuação profissional, minimizando a crença do trabalho docente com ênfase na experiência ou no aprendizado nato.

A tensão na constituição da identidade profissional docente também se manifestou por meio de contradição entre o assumir-se professora ou enfermeira para uma das participantes, ela apresentou um discurso contraditório no reconhecimento de si profissionalmente. Trata-se de uma professora que também trabalha na assistência em enfermagem, o que nos leva a refletir sobre a importância ou o prestígio gozado pela participante como trabalhadora: sou enfermeira ou sou professora? Com a palavra a docente:

[...] a pessoa me perguntou por que eu estava escolhendo aquela função, aquela profissão. Profissão, não. Porque eu me considero enfermeira. Mas assim, eu estava escolhendo a docência naquele momento. E eu falei assim: "porque ela vai fazer eu não ficar estagnada", porque às vezes a gente... eu vejo muitos colegas enfermeiros que acabam entrando em um emprego, e ali ele se acomoda, e o professor ele nunca pode ser acomodado. As coisas mudam, as coisas mudam muito rápido, então à docência ela te dá uma oportunidade de sempre estar antenada com as coisas, sempre estar aprendendo coisas novas. Então, apesar das dificuldades, que eu acho que é uma das grandes dificuldades, que é você não ter esse preparo e você ter que dividir o seu trabalho em outras funções, de ter dois ou três vínculos, mas a grande satisfação que eu acho é essa, de você estar atualizado. Você, como professor, você está sempre atualizado. Sempre. É difícil um professor se sentir desatualizado. (Vitória)

A professora não se reconheceu como docente quando abordada sobre sua profissão, mas no seu discurso ela assume a docência como um trabalho e ainda identificando satisfações no desenvolvimento dessa profissão, esse aspecto dualizado reforça as contradições que ocorrem para a construção da identidade profissional (DUBAR, 2005, 2012).

O desenvolvimento da identidade vem acompanhando o processo de maturidade do docente na profissão, quanto maior a sua experiência maior a sua segurança em identificar-se como docente e acompanhar as fases de maior ou menor aproximação com a profissão, como num processo de metamorfose (HUBERMAM, 2013; ZABALZA, 2004).

As docentes teceram reflexões sobre os trajetos percorridos desde o seu ingresso até o tempo atual, sinalizando o reconhecimento da percepção de si na relação com o outro, os atos de pertença estão relacionados num primeiro momento, especialmente no ingresso na profissão como sendo aqueles voltados para uma postura submissa, com dificuldades de se posicionar e que silencia as próprias necessidades e vontades, já no seu desenvolvimento se apropriam de recursos e potências que permitem se identificar com uma pessoa que se posiciona diante dos outros (seja o aluno ou outros professores), isso possibilitando até a condição de assumir a coordenação de curso em momento oportuno. A docente Joana reconhece suas fragilidades e construiu potencialidades mesmo diante das adversidades vivenciadas como sofrimento no passado, como ilustra:

De humilhação que eu já passei no começo foi muito assim sabe, eu acho que foi muito porque eu não tinha, eu ficava com dó, então não tinha posição, não tinha coragem de falar as coisas sabe, e hoje em dia eu vejo que eu já amadureci muito, hoje em dia eu falo 'não, não e pronto'. [...] eu melhorei muito, que agora eu tenho

posicionamento que eu não tinha, isso foi bom para o meu crescimento e para a gente trabalhar com o aluno, com o meu trabalho tem que ser assim, eu falo que agora é questão de assumir coordenação, se fosse algum tempo atrás eu não daria conta e agora eu dou conta porque eu tenho posição, não é pronto, não é a opção que você fez, não é a escolha que você fez, é não é pronto. (Joana)

Sobre a identidade profissional das enfermeiras, ainda se percebem marcas de estereótipos ligados aos traços de submissão, postura maternal, sacerdócio, submissão à medicina e até mesmo falta de clareza ao que se refere o seu trabalho (PEREIRA; OLIVEIRA, 2013). A fala de Joana aponta para o seu movimento de transposição entre as identidades profissionais construídas socialmente da enfermeira e da professora, como a sua prática anterior era voltada exclusivamente para a assistência em enfermagem, no momento de transição para a ocupação de outra profissão, a docência em enfermagem.

Para a professora Helena, a percepção de mudanças na sua atitude profissional, especialmente no relacionamento com os alunos, modos de comunicação interpessoal, capacidade de lidar com dilemas profissionais, influenciaram na sua maneira de ensinar, sinalizando como ela tem percorrido o processo de construção de sua identidade profissional, embora ainda convive com o dilema de integrar duas identidades profissionais uma de enfermeira e uma de professora:

Acho que a cada semestre que passa eu me sinto mais capacitada para dar aula. [...] Eu acho que esta trajetória tem me feito, repensar esta situação de ser enfermeiro até, do ser professor que a cada semestre este tipo de atitude, [...] hoje eu tenho muita segurança no que eu falo, em como agir mesmo, porque aluno é melindroso e tudo o que você fala ele interpreta da forma que ele acha melhor né, eu acho que eu estou crescendo né, tem muito para melhorar, muito muito, uma coisa pessoal mesmo que eu estou repensando as minhas atitudes é que eu sempre fui muito estourada, e o ser professora está trabalhando muito isso em mim. [...] Eu acho que eu estou construindo aos poucos eu estou me tornando professora devagar e sempre, me considero uma boa professora, mas, ainda muito a melhorar, muito a crescer, acho que inclusive a questão da titulação, de correr atrás de outros cursos né, para melhorar. (Helena)

O ingresso na carreira pode ser considerado o período de maior estresse vivenciado pelo docente, as condições de insegurança e da incerteza segundo o relato das participantes provocaram comportamentos defensivos e que não contribuem para o desenvolvimento do

docente, como intransigência, intolerância, severidade, dificuldades de comunicação interpessoal e inflexibilidade (GONÇALVES, 2009; HUBERMAN, 2013).

Sobre as tendências gerais do ciclo de vida dos professores Huberman (2013) apresenta na primeira fase “a entrada na carreira” como o estágio de sobrevivência e de descobertas. A sobrevivência relaciona-se ao choque de realidade, ou seja, do enfrentamento da realidade da profissão, a distância entre o ideal e o real no trabalho do professor, as possibilidades reais para aplicar no cotidiano, a dificuldade de encontrar uma distância saudável para os relacionamentos interpessoais. Já a descoberta estaria relacionada ao entusiasmo, à responsabilidade de ensinar alunos e sentir-se membro de um corpo docente:

Olha, a enfermagem, ela tem fama, a gente teve uma formação muito severa, até pela minha insegurança, quando eu comecei na docência, era uma professora totalmente intransigente, entendeu? Eu era igual uma ex-professora de fundamentos, colocava os meninos para sofrer. Com o tempo eu fui me moldando e não gostei de ser assim, a enfermagem tem isso, eles querem te puxar um pouquinho, hoje, como eu consegui me moldar, sou uma pessoa extremamente tranquila, porque hoje eu tenho segurança, na prática, não ponho terror em ninguém, tudo o que tem que fazer, a gente faz numa boa, mas eu não gosto, não gosto daquela pressão, é tudo muito tranquilo, hoje eu tenho segurança para fazer isso, eu me sinto segura, eu tenho essa coisa, eu passo. Sou muito madura com os alunos, eu não sou aquele tipo de professora que fica pegando no pé. (Fernanda)

A transformação percebida pela professora Vitória (a seguir) no desenvolvimento de sua profissionalidade acompanha também a sua transformação pessoal, nesse caso em especial, a professora se percebe como sendo uma professora megera que percorre um caminho até chegar a ser uma professora compreensiva; como se fossem fases de um processo; reconhecido por ela como de adaptação aos processos da vida, mas, que na verdade apontam as transformações vividas e compreendidas por ela no seu processo de maturidade e enfrentamento da realidade.

Eu vou te falar, quando eu comecei a dar aula, eu era chamada até de megera. Porque eu era totalmente uma linha só. Como eu já formei com dificuldades, separada, com filho, e dei conta, e corri atrás. Eu achava que todo mundo era obrigado a fazer isso também. Todo mundo tinha que comer o pão que o diabo amassou também! No início, era desse jeito. Não tinha relevância,

não tinha nada disso. Não escutava. Fui aprendendo. Fui vendo que atrás de cada um tem uma história, atrás de cada pessoa. Às vezes é muito mais fácil eu dar uma segunda chance dele tentar aprender, do que eu não dar a chance e ele sair, e às vezes evadir. Entendeu? Eu não tinha essa visão. Por isso que eu falo, a gente foi aprendendo. [...] Mas, eu não pensava assim. Eu pensava: quem queria, corresse atrás. Quem quisesse, que fosse igual eu fui, igual muita gente vai. [...] Mas ainda não tem aquela maturidade. Nem todo mundo chega aqui aos 26 anos. Tem gente que chega aqui aos 16. Então não vou exigir de uma pessoa assim também, que tenha aquela mesma maturidade que eu tive. Porque nem está na fase. Graças a Deus que não está. (Vitória)

A professora faz um relato de como foi o seu ingresso na carreira e da sua história de vida marcada inclusive pelas dificuldades enfrentadas por ela como mulher, divorciada e mãe, que ingressou na graduação em enfermagem aos 26 anos; com intencionalidades para traçar a sua trajetória na graduação e como essa sua história marcou a professora universitária que tem como maior parte de alunos jovens de 16 anos que não percorreram as tramas que ela teceu na vida e na profissão.

Revela-se a hostilidade ao lidar com os alunos considerados imaturos, que não valorizavam todos os sacrifícios que a professora vivenciou para estar ali ensinando, então eles devem assim como ela fez “comer o pão que o diabo amassou” para aprenderem a profissão e também valorizá-la.

Um marco na sua transformação está descrito na frase “Fui vendo que atrás de cada um tem uma história, atrás de cada pessoa”, quando a professora é capaz de compreender que não fazia sentido repetir a história de dificuldades e sacrifícios como marca principal na identidade profissional.

Vitória ainda relata como vivenciou o ingresso na profissão a partir do enfrentamento da realidade no cotidiano da sala de aula. Expressando os dilemas que o professor, especialmente aquele que não possui nenhuma formação para a docência no ensino superior, com suas complexidades e também com seus aspectos técnicos e metodológicos como modo de reconhecer as suas próprias fragilidades e dos estudantes. Reconhece que a ausência de formação específica influenciou na atuação como docente universitária:

Eu não sabia nem falar com o diário. Eu tinha que relatar lá a metodologia, recursos, conteúdo programático, que chama as unidades e tal, e aí a primeira coisa que achei, o primeiro dia de aula, quando eu tinha que preencher o meu diário já, "quais os termos que se usa? Qual foi o tipo de metodologia que eu usei para dar essa aula?". Então assim, uma das coisas que eu mais tive dificuldade aí, de cara. A segunda, foi questão assim, por a gente estar no interior a gente não tinha acervo, não tinha

biblioteca. Assim, temos biblioteca tanto aqui como na outra unidade também, só que assim, muito...[...] reduzida. E os livros muito antigos. E quando eu fiz faculdade, eu vou falar, o ambiente que eu mais gostava na faculdade era a biblioteca[...]. (Vitória)

O processo de formação profissional docente é uma tarefa que não se conclui trata-se do processo de desenvolvimento docente, ainda, denunciando a pouca valorização da formação pedagógica inclusive no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* na qual é preconizada pelo Ministério da Educação (MEC) essa responsabilidade, além do papel e impacto das políticas institucionais para o desenvolvimento dos docentes (VEIGA; VIANA, 2010).

Na atual pesquisa verificou-se que a maior parte dos docentes possui especialização *lato sensu* (6), seguido de mestrado (2) e doutorado (3), indicando um limite na formação exigida pela LDB/96 (BRASIL, 1996) para a formação para a docência no ensino superior, mesmo sendo a formação *stricto sensu* mais voltada para o desenvolvimento do pesquisador. Como verificamos na fala:

A gente não aprendeu a ser professora. Eu me percebo uma eterna aprendiz. Eu não me sinto a dona do saber, eu não me sinto a dona da verdade. Eu ensino que a cada dia a gente aprende um pouquinho, sabe? Um jeitinho diferente, uma percepção diferente. (Vitória)

A construção da identidade se dá no cotidiano e com as experiências pessoais vivenciadas no âmbito das profissões enfermeira e professora, e influenciada pelos contextos social, político, econômico e histórico ao mesmo tempo a maturidade conquistada permite o processo de reflexão sobre a própria prática e possibilidades de avanços na carreira, como o planejamento para a continuidade da qualificação mesmo reconhecendo os limites da pós-graduação na formação de professores:

Para a minha carreira, ainda o doutorado, aí me considero satisfeita, eu acho que ainda tenho essa necessidade, até para melhorar enquanto docente mesmo, melhorar, embora, eu sei que o doutorado não é que ele seja voltado para a docência, mas ele vai trazer reflexões, muita coisa que poderá ser utilizada enquanto docente. Agora o modificar de tudo o que aconteceu, talvez, eu não sei se teria. Eu penso mais para o futuro mesmo, para o passado, eu acho que tiveram erros e acertos e eu acho que à medida que fui identificando aquilo que não era bom, fui tentando modificar. Eu procuro fazer isso ministrando aula, que seja uma atividade, o tempo todo, eu gosto

de refletir no que aquilo foi bom, no que não foi a gente vê muita diferença de uma turma para outra, uma turma tem às vezes facilidade em tal aspecto, outra não, eu acho que cada turma é especial, é única, o professor tem que conhecer aquele grupo, conhecer a sua forma de vida [...] (Marta).

O caráter laborioso e heterogêneo da docência, exige do professor a habilidade de reflexão crítica sobre ela, compreendendo as suas possibilidades e limitações, o que pode produzir efeitos sobre o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional e também sobre a autonomia (CUNHA, 2010; NÓVOA, 1992; VEIGA; VIANA, 2010).

A docência em educação superior exige capacidade de reflexão crítica sobre a prática, mantendo como pressuposto a mediação entre os conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais, assumindo a formação um dos aspectos do desenvolvimento profissional dos docentes possibilitando crescimento e integração das dimensões pessoal, profissional e social na constituição da identidade docente (VEIGA; VIANA, 2010).

A professora Sofia nos revela no trecho abaixo, como o processo de constituição de sua identidade profissional está ligado à valorização de si e do outro no processo de trabalho, as relações interpessoais na docência universitária são significativas para ela. Consideramos como a busca pela emancipação, a valorização e reconhecimento de si como uma potência para o desenvolvimento do profissional (DUBAR, 2012; RANCIÈRE, 2015; VEIGA; VIANA, 2010).

[...]eu não me sinto pronta, eu me sinto melhor a cada dia [...] Eu acho que a nossa vida como professor você aprende muito no fazer, a gente estuda não é, busca teorias, a gente se fundamenta teoricamente, naquilo que a gente se propõem a fazer, mas o fazer, o estar junto, o construir junto isso faz muita diferença para a prática enquanto professor, muita mesmo. E só à medida que a gente vai vivendo é que a gente vai se certificando disso. [...] É com o aluno, com o colega...e esse aprendizado é algo que não se dá só no campo teórico não, se dá muito no campo do viver junto, do fazer junto. Então é por isso que eu não me arrependo... a vida é muito isso não é? Você vai escolhendo seus caminhos, e daqui a pouco eu acho melhor recuar e eu recuo para outro lado e não tem problema nenhum, sabe. Então por isso é que não me arrependo de alguma coisa, nessa trajetória, porque a minha personalidade é de muita flexibilidade, inclusive comigo mesma, sabe, eu procuro não me agredir, não ser muito rigorosa nem comigo mesma. (Sofia)

A valorização de si e a capacidade de superar as incertezas do início da carreira culminam na fase de diversificação, pois a identificação com a profissão já foi estabelecida e as possibilidades de experimentar variações no trabalho pedagógico são exploradas com maior segurança (HUBERMAM, 2013).

As fases do ciclo de vida profissional compreendidas como ‘serenidade e distanciamento afetivo’ e o ‘conservantismo’ podem ser mais como um estado da alma que um período cronológico ou sequencial no ciclo de vida profissional, dentre as participantes do estudo identificamos duas professoras que tem vivenciado esta fase, Luiza e Lia, cada uma com suas particularidades, e com as influências de suas histórias de vida (HUBERMAN, 2013).

Esta fase pode ser uma sequência à fase de ‘pôr-se em questão’, mas, nem todos os professores alcançam essa fase, falam explicitamente de serenidade, de ter enfim chegado à situação de aceitar-se como é e não como os outros querem. “As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias, reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível alcançar até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros” (HUBERMAN, 2013, p. 44). Geralmente essa fase se dá quando o professor tem entre 25 a 35 anos de carreira docente.

O distanciamento pode advir também do relacionamento com os estudantes que passam a ver os professores mais como “pais” do que como “irmãos mais velhos”, havendo então um distanciamento entre as gerações, e os aspectos culturais que as envolvem (HUBERMAM, 2013).

Já o conservantismo e lamentações, que pode acelerar-se em aparecer após os 50 anos, são marcados pelas queixas aos alunos, a uma atitude negativa para o ensino, as políticas educacionais e aos colegas mais jovens (HUBERMAM, 2013).

O desfecho do ciclo de vida profissional é o desinvestimento, que pode ser sereno ou amargo, vivenciado especialmente entre 35 e 40 anos de carreira, caracterizado pela postura de libertar-se sem o lamentar do investimento no trabalho, para dedicar mais tempo a si próprias, e a vida para além do trabalho professoral (HUBERMAN, 2013). As professoras Luiza e Lia destacam-se por vivenciarem essa fase de desinvestimento, sendo o processo de amadurecimento profissional e a capacidade de reconhecer-se em uma fase avançada do ciclo de vida profissional em que a valorização da pessoa do professor, está para além das obrigações

da profissão (como os aspectos relacionados essencialmente à produtividade acadêmica), mas, também para a reflexão das questões filosóficas da pessoa e da influência que o desenvolvimento da profissão ocasionou na sua vida e na dos estudantes:

Por isso que a idade alguma vantagem trás, não só desvantagens, não é? Mas tem que ter vantagem. E a vantagem é a maturidade que... se... Manifesta pela serenidade, quando você é capaz de olhar as coisas e filtrar. O filtro da vida é muito diferente, não é? O seu olhar é outro, já sabe o que vale a pena ou não, não é? Hoje eu faria isso diferente, eu vejo que os jovens hoje eles escrevem, eles publicam e isso é importante, é um modo de ser... É... Conhecido e avaliado no mundo inteiro. (Lia)

Eu estou num momento de muita reflexão, o que eu estou fazendo? O que estou deixando de fazer? Para onde nós vamos? Para onde nós vamos? Para onde essa enfermagem vai? Enquanto nós continuarmos assim, eu não sei se a gente vai melhorar muito, por que? Basta ser usuário do serviço de saúde, ou como paciente ou como acompanhante, qualquer um de nós tem história para contar. E está muito mal a assistência de enfermagem, muito mal ... (Luiza)

As duas participantes identificadas possuem idade entre 55 anos e 58 anos, concluíram a graduação em enfermagem nos anos 1982 e 1977, em estados distintos do que atuam profissionalmente, e dos quais são procedentes, ambas possuem doutorado, tem experiência profissional docente de 26 e 35 anos, e na instituição em que trabalham tem experiência de 20 e 25 anos.

No entanto, elas revelam diferenças na vivência dessa etapa serenidade e desinvestimento afetivo no que se refere especialmente ao relacionamento com os pares de gerações mais jovens, e na (des)valorização percebida para continuidade do trabalho docente na instituição.

Podemos então evidenciar registro tanto de aspectos ligados à serenidade e distanciamento, como de conservantismo, e do princípio de um desinvestimento, mostrando que as fases não são vividas de modo estanque e pontual, cada pessoa pode transitar de modos peculiares pelas fases do ciclo de vida profissional:

Nós entramos, reuniram conosco, mostraram o horário de trabalho, como funcionava, o que a gente ia fazer, fomos acolhidas pelos colegas e nós respeitávamos essas professoras que estavam aqui, a gente desejava aprender com elas, a gente queria estar perto delas, a gente... Elas nos passavam as aulas que elas tinham feito, como que elas preparavam, elas davam aula para gente, qual aula você se sente mais confortável para preparar. Então tá, você quer preparar essa aula, essa, essa, então tá. Então aquele ano, aquele primeiro ano a gente só ficava com aquela aula para preparar. E... Era uma relação tão... de tanto respeito. Isso não aconteceu, sabe? Agora. E dói demais porque a maioria é ex-aluno, não é? A maioria é ex-aluno. Então tem alguns que também vieram de fora, não é? [...] Não conhece a gente, tudo bem. Mas quando é um ex-aluno seu parece que a gente fica assim, chocada, não é? Aquela sede que a pessoa tem de... De se projetar, mas vem como rolo compressor em cima da gente, não é? E não tem necessidade. (Lia)

Ao relembrar o seu ingresso a professora Lia tece comparações de como se sente quando se relaciona com professores de gerações mais jovens, revelando sua decepção em não se sentir reconhecida e respeitada pelos colegas que foram ex-alunos e sobre o clima de competitividade que permeia o trabalho professoral.

Ocorre a manifestação de vivência de sentimentos violentos, como, ameaça e agressão, representados no trecho abaixo sobre como acredita que os pares mais jovens a veem:

O nosso país apesar de estar envelhecendo ainda é mais jovem. Então o aluno olha para você e o colega conta, aqui é moda, 'ah elas já estão aposentando, ela já vai aposentar'. Então é óbvio que vai aposentar, de repente você escuta...Áhn, é como se a gente tivesse podre assim, caindo de madura assim, uma fruta que está apodrecendo no galho. Todo mundo olhando a hora que ela vai tomar um tombo e se esborrachar, porque uma fruta madura quando ela cai, ela esborracha no chão. Então às vezes eu sinto assim, falo ai meu Deus, não me deixa cair. (risos). (Lia)

Evidenciamos a disputa e frustração da percepção entre os processos relacional (dizem que você é) e biográfico (você diz que é) (DUBAR, 2005), e a influência do contexto social e político que essas professoras vivenciam como por exemplo, a questão do produtivismo acadêmico, da influência mercadológica na gestão do ensino e do cotidiano da universidade brasileira (SGUISSARDI, 2008, 2013a; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010).

Ainda sobre a convivência entre as diferentes gerações no contexto das profissões Dubar (2005, p. 156) faz a seguinte consideração:

A identidade social não é transmitida por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente.

O desenvolvimento docente ao longo da trajetória de vida e o processo de despedir-se da profissão, experiências das participantes com maior tempo de docência e que vivenciam a aproximação da aposentadoria, revelam os dilemas por elas enfrentados também ao que se refere ao contexto das relações com os pares considerados ingressantes na carreira e as formas identitárias na relação eu- outros (os pares) na percepção de si mesmo, assumindo um caráter de lamentação e de sentimento de desvalorização do trabalhador:

É um desrespeito absoluto pela carreira docente, pela história de vida, pelos anos de contribuição, é um horror, é uma coisa... Uma coisa desumana demais, ao ponto da pessoa nunca mais botar o pé aqui, é forte demais, é nunca mais. Então eu disse, eu não vou sair assim, eu vou sair pela porta da frente, não vou sair no zero, não é? As pessoas se aposentam só faltam falar assim: Ufa! [...] Aqui você deixa de ser referência, pelo contrário, então aqui a gente está em uma engrenagem, não sei se é assim em outros lugares, no Brasil não sei, mas aqui na Faculdade é muito difícil. Lá fora não é assim, lá fora são muito respeitados. (Lia)

[...] você escuta umas coisas muito boas, é conversar com o jovem, o jovem traz coisas, mas o antigo também tem, mas nós temos uma política no Brasil que aposentou cai fora. Do tipo, tudo que você fez até agora, às vezes eu tenho essa sensação, aqui dentro. (Luiza)

Estudo desenvolvido por Coutinho, Magro e Budde (2011) aponta os sentimentos vivenciados por professores universitários entre o prazer e o sofrimento, na perspectiva da psicodinâmica do trabalho, podendo contribuir na reflexão dessa temática relacionada à identidade profissional dos docentes. Foram apontados como elementos geradores de

sofrimento entre os professores as mudanças no contexto organizacional que levam ao enfraquecimento nas relações interpessoais e possíveis fortalecimentos da classe professoral.

Ainda apontam que uma dedicação que extrapola a carga horária formal para o desenvolvimento do trabalho também constitui fator gerador de sofrimento pois o professor tem o seu tempo/momento de vida invadido, o tempo dentro e fora do trabalho se confunde e permeia toda a vida do professor, gerando frustrações. Outro aspecto levantado foram as relações interpessoais marcadas pela competitividade e individualismo (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011), mascarada pelas intencionalidades da política econômica vigente; como sinalizam as professoras Luiza e Lia no relacionamento com a instituição e com seus pares.

A professora Luiza investe numa ação destinada ao coletivo docente, numa tentativa de sensibilizar os pares sobre as consequências das marcas do sofrimento vivido pelo grupo no processo de trabalho, o que pode ser entendido como a transformação do sofrimento em prazer, o que é considerada uma estratégia de enfrentamento e fortalecimento de si e do grupo para lidar com as dificuldades do cotidiano de trabalho (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011).

Os sentimentos e experiências que compõem a subjetividade das professoras Lia e Luiza influenciam diretamente na objetividade de seus planos para a profissão, quando por exemplo não se sentem apoiadas e reconhecidas, o que também corrobora para a tomada de decisões importantes sobre a continuidade ou interrupção da sua carreira profissional como docentes universitárias:

Nós precisamos de encontrar formas, por exemplo semanas pedagógicas, várias vezes me pediram assim para eu fazer algumas técnicas de vivência, para a gente se tocar, olhar para si, tudo que eu acredito, eu acredito muito nisso, e isso está me deixando muito chateada. Porque eu acredito numas coisas que eu não estou conseguindo fazer na escola, na minha escola. Entendeu? E eu não estou conseguindo fazer comigo. Então quando eu resolvi que eu vou sair. (Luiza)

Mas lá fora você se aposenta mais tarde, talvez se a gente se aposentasse aqui mais tarde não tinha tanto essa situação, não é?... Por isso que eu quero aposentar e mudar[...]. (Lia)

Na busca para livrar-se das condições que geram desgaste e contrariedade aos seus ideais ou propósitos de vida, a professora manifesta seu descontentamento com as condições de trabalho e também com as relações interpessoais frágeis, voltando o foco de sua condição de satisfação para fora do trabalho, ou seja, reconhece toda a contribuição que ofereceu ao longo da sua carreira profissional e despede-se ou se afasta no movimento de desinvestimento sereno (HUBERMAN, 2013):

[...] identidade, no caso você está falando sobre identidade profissional, é como a identidade da vida do homem do ser humano, a gente não é assim uma forma fechadinha, a identidade nossa vai passando por períodos, e isso não significa que você não tem identidade, muito pelo contrário, mas a gente vai amadurecendo, e o processo de amadurecimento é belíssimo [...] é olhar para isso e desfrutar o sabor, é dar leveza para as coisas, esse é o exercício de dar leveza para as coisas, ser professor, ser enfermeiro, tem horas que é difícil, mas é saboroso demais. (Luiza)

Ao longo do processo de reflexão sobre o desempenho de sua profissão e sobre a construção de sua identidade a professora Luiza é capaz de reconhecer os aspectos que valorizam a sua pessoa, a sua história e sua profissionalidade, pois, dentre as estratégias para obtenção de prazer no trabalho estão o investimento em atividades prazerosas fora do ambiente de trabalho (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011):

[...]eu acho assim, que ser professor não é só ser inteligente e produzir e escrever. E aula [...] Eu acho que isso é papel de professor sabe? De sensibilizar, de mostrar [...] Eu falo “Gente! Vive um pouco! Experiência de vida é tão importante para um enfermeiro, não pode ser só uma caixinha (Luiza)

Eu começo a chamar a atenção para esse processo de mestrado e doutorado que me desgastei muito e comecei a esquecer de mim e vi que não era o caminho, e aí eu engordei, eu não satisfeita, passei por umas fases de vida pessoal muito difíceis, aí eu comecei a parar e perguntar “O que é que você faz por você?” E eu vi que não estava fazendo nada! [...] Entrei no coral, que eu adoro música. Entrei em escola de dança. Porque para mim a música dá uma leveza ela faz eu ter contato com um monte de coisas, olhei um pouco para a minha integralidade que eu sempre estudei. [...] Aí assim, abri para o mundo. Comecei a ver as coisas mais leves, eu falava “Gente, não precisa dessa dureza! Eu posso ser boa professora, bom técnico, mas, eu posso cuidar de mim” Entende? Então isso é cuidar de outras coisas. É ampliar, me dedicar. (Luiza)

Reencontrar espaços para promover uma integração com as dimensões pessoal e profissional do docente são primorosos fortalecendo o sentido dado a vida da pessoa e potência para o profissional, pois ampliam a capacidade de autoconhecimento e autonomia. Reconhecendo inclusive que investimentos na pessoa do professor trazem reflexos na sua dimensão profissional, e condições de reflexividade para também realizar investimentos na sua formação profissional. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) considera a importância do investimento pessoal na construção de uma identidade profissional:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O saber também é construído com a experiência de vida, não falamos aqui apenas da dimensão pedagógica, mas da complexidade que se constrói para o docente que tem seu trabalho pautado nas interações, para sua capacidade de perceber suas fragilidades e potências ao longo do seu ciclo de vida profissional e ir gradativamente se apropriando de toda a complexidade que já experimentou ao longo da carreira e ainda das possibilidades que poderá realizar mesmo diante do desinvestimento profissional porque a vida da pessoa não está em processo de desinvestimentos, mas de descobertas num cenário por vezes mais maduro e seguro (NÓVOA, 1992). Vejamos o que diz a professora Luiza:

Agora eu vou investir mais na minha carreira pessoal, na minha vida pessoal, não vou abandonar cem por cento porque eu acho e me sinto em plena produção ainda, mas eu não quero mais esse encadeamento maluco, e eu acho que estou numa posição confortável. Porque eu posso sair, posso me aposentar, então nesse ponto de vista eu acho que é confortável, eu já dei minha cota, eu estou na parada, mas eu não quero isso para mim mais, eu já estou sentindo que eu posso fazer melhor outras coisas, porque eu já começo a perceber que eu estou ficando mais exigente, mais chata e eu não quero isso. (Luiza)

Assim, fica evidente o caráter paradoxal da constituição identitária, em movimentos de construção e desconstrução, e das implicações nesse processo durante a vivência de momentos particulares da vida da pessoa, sejam em que âmbito for, pois estão constantemente

expostos às mudanças de ordem pessoal ou ainda de contexto social, político e econômico, o que permite reflexos na constituição das identidades, pois não se trata de processo harmônico, mas conflituoso, nos processos decisórios da identidade para si e para o outro (DUBAR, 2005; HOBOLD; ANDRÉ, 2012).

Podemos inferir que a vivência das fases finais do ciclo de vida profissional para as docentes participantes identificadas nessas fases, estão marcados principalmente pelo baixo reconhecimento profissional pelo outro, geração de sofrimento e angústias na relação com os pares, processo de amadurecimento e valorização pessoal do professor, desinvestimento na profissão; e, existência de dilemas no processo de constituição identitária profissional.

5.2.3 Perspectivas para o desenvolvimento profissional: “continuaria enfermeira e professora”

A demonstração do sentido dado à profissão como promotora de satisfação e prazer permeia o reconhecimento da identidade profissional como professoras, nesse caso as participantes dizem que não se veem exercendo outra profissão, e reconhecem situações que justificam sua permanência na docência universitária.

Percebemos que houve a valorização e a construção de si a partir do desenvolvimento da profissão professora, com a manifestação de sentimentos positivos em relação a sua pessoa e ao investimento realizado para desenvolver a sua profissionalidade e fortalecer a identidade profissional como docentes:

Não teria alguma coisa que me encantasse mais, para me tirar dessa trajetória de ser enfermeira e ser professora na área da enfermagem. (Sofia)

Dentre as onze participantes da pesquisa três trabalham em regime de dedicação exclusiva, além dessas duas trabalham exclusivamente na docência do ensino superior, e seis atuam em mais de um emprego e na maior parte deles, como enfermeiras assistenciais. As professoras que não tem um único vínculo empregatício afirmam ter desejo de dedicar-se apenas a docência, pois ou são melhores remuneradas, ou mais prestigiadas e obtém condições

mais favoráveis para se sentirem atualizadas nos termos dos saberes específicos da profissão. Além disso, outras satisfações podem ser vivenciadas no exercício da docência conforme enfatizado:

O exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações (CUNHA, 2010, p. 31).

As professoras enfermeiras deste estudo demonstram assim, um desejo quase que unânime em continuar a profissão docente de enfermagem, ora como representatividade de uma satisfação profissional como reflexo de todos os desejos esperados para a carreira profissional e como oportunidade de constante aperfeiçoamento; ora como um refúgio do drama experimentado que é ser enfermeira assistencial do ponto de vista da pouca valorização social, da sobrecarga de trabalho e baixa remuneração.

Como exemplos de constituição e reconhecimento da identidade profissional docente por meio da continuação na profissão destacam-se os seguintes relatos:

Eu manteria [...] continuaria enfermeira, professora, só falta o doutorado, esse é o que falta, não é nem mudar, mas continuaria nesse caminho. (Marta)

É eu gosto muito de ser enfermeira, e, ensinar enfermagem para outro é para mim aquilo que eu tenho muito orgulho, isso acho que faz toda a diferença [...] para quem é professor. Então para mim eu não penso em abandonar essa carreira e fazer outra coisa. Eu penso sempre em me diversificar naquilo que me propus a fazer. (Sofia)

Continuaria enfermeira e professora [...] eu nunca pensei de fazer assim outra coisa que não fosse isso, eu não me vejo fazendo mais nada, não fazendo outra coisa. (Joana)

Nas falas das professoras Marta, Sofia e Joana evidencia-se uma satisfação na identificação profissional com a docência em enfermagem.

Outras descrevem a opção pela docência como forma de valorização de si o que alcançariam com muita dificuldade quando conciliam os papéis profissionais na docência e na assistência, caracterizado como uma “dinâmica de restauração identitária: distintivas dos indivíduos cuja postura desvaloriza suas próprias experiências. Eles atribuem à formação um significado de ruptura com o itinerário anterior e de construção de uma nova imagem” (CHAMON, 2015, p. 882). Como pode-se observar:

Hoje, se eu tivesse que sair de algum lugar... eu sairia do hospital [...] Porque na docência eu me realizo como se eu estivesse na assistência. Porque como eu dou prática, entendeu? Eu tenho isso. E como eu estou na docência, eu continuo investindo na minha formação sempre. Sempre eu vou estar aprendendo uma coisinha aqui, lendo uma coisinha ali. Buscando aquilo. (Vitória)

Não mudaria, seria enfermeira de novo [...] eu acho que no futuro não tão distante, eu acho que vou me manter só na docência, não sei, acho que sim, é o que eu estou visualizando. Não que eu não goste da assistência, mas eu acho que nesse sentido a docência financeiramente é mais interessante do que a assistência[...]. (Roberta)

Eu gostava, eu adoro o hospital. Só que depois que eu comecei a dar aula, eu comecei a perceber que eu gosto mais da sala de aula do que do hospital. Sabe? Do campo prático, é bom, eu vou lá e gosto de estar lá, gosto de ensinar os meninos. Mas a experiência que eu tive como enfermeira, supervisora e como professor, eu gosto mais da experiência de professor. Aí foi quando eu comecei a pensar no mestrado, é, comecei a sentir a necessidade de estudar, de correr atrás ou, igual como te falei hoje, que eu não me vejo fora daqui. Mas parece um cantinho da minha casa, é parte de mim. [...] Agora que estou chegando, assim, ao tão esperado título, que eu tanto sonhei, que eu tanto busquei, não é? Aí abandonar a profissão, seria... completamente sem sentido. (Clarice)

Eu gosto muito da área docente, se eu pudesse eu ficaria só aqui, seria só professora porque realmente a assistência na enfermagem é difícil é muito difícil é complicado de trabalhar. (Fernanda)

Essas professoras rejeitam algumas das experiências vivenciadas no exercício da enfermagem assistencial para optar e valorizar a construção de uma nova identidade profissional, ou seja, ainda lidam com o dilema de construírem uma identidade profissional docente, uma vez que ainda não se sentem valorizadas ou em condições de exercer plena e exclusivamente a profissão docente.

A influência da crise identitária geral que atua sobre todas as profissões caracterizadas “por uma incapacidade do sistema educacional de superar injustiças e desigualdades sociais” (CHAMON, 2015, p. 878), tem impacto direto sobre a constituição identitária específica (crise de identidade profissional) do professor, diante da incompreensão e ausência de reconhecimento social da profissão docente; indefinição institucional do papel do professor e deficiente autopercepção sobre o que é a profissão professor.

Todas as professoras que ilustram o dilema desse modo na pesquisa, atuam em mais de um emprego, exercendo carga horária de trabalho semanal superior a 40 horas, entre o trabalho na docência e o trabalho na assistência, indicam como é ineficaz a constituição de recursos financeiros (salários) para a subsistência em apenas um trabalho, necessitando assim, trabalhar em vários empregos (entre dois e três), acarretando de modo contínuo a frustração de uma formação inicial como enfermeiras, profissionais reconhecidas quanto a sua necessidade e importância para promoção da saúde das pessoas e vivenciam ao mesmo tempo o desprestígio social, especialmente quanto a sua remuneração e condições de trabalho.

Passando a identificar na docência, diante desses termos, uma alternativa para trabalharem e também se sentirem realizadas profissionalmente.

Como perspectiva para o planejamento e desenvolvimento na profissão nas falas das docentes destaca-se os principais eixos de investimento:

(1) Desenvolvimento da carreira docente no sentido de atuar em campos para além do ensino e que são ocupados/exigidos como a inserção em programas de pós-graduação *stricto sensu*, ocupação de cargos administrativos ou de gestão universitária:

Eu gostaria de amadurecer um pouco mais, enquanto pesquisadora, de aprimorar no sentido de construir projetos de pesquisa bem interessantes, que deem retorno para aquelas populações para as quais eu trabalho, eu gostaria de no futuro me envolver no programa de pós-graduação, que eu ainda não sou professora no programa de pós, dar minha colaboração nesse sentido, já pensei no futuro em ir para a área

administrativa, na coordenação de graduação ou diretoria, não sei, se diretoria combinaria, acho que a coordenação de graduação combinaria comigo, sabe, eu gosto da área administrativa da universidade, e eu me vejo saindo do lugar onde eu estou e indo fazer essas outras coisas assim, acho que eu experimentaria, sabe, outras coisas dentro da universidade pensando, nesse ambiente maior, que é maior, que a unidade, a faculdade que eu estou. (Sofia)

(2) Investimento na qualificação, especialmente por via de cursos de pós-graduação *stricto sensu*:

O que eu gostaria como meta, é investir, meu sonho é fazer meu doutorado, eu gostaria de poder ter esse meu momento de fazer só pesquisa, eu gostaria. (Fernanda)

(3) O desenvolvimento do estudante, como modo de envolvimento com o processo de ensino e como modo de satisfação e meta a ser alcançada como capacidade para atuação docente:

Eu quero ser uma professora, continuar envolvida, compromissada com o aprendizado, mais atenta ao que cada acadêmico têm, a sua dificuldade, necessidade, prestar mais a atenção nessa particularidade do acadêmico, às vezes a gente quer aquele resultado de todos ao mesmo tempo e dá para perceber que cada um tem o seu tempo, então, seria estar mais atenta a essas diferenças que existem, talvez isso. (Marta)

(4) Fortalecimento da área de atuação no ensino e pesquisa como modo de deixar um legado/marca ou contribuição para o grupo:

Então agora, meu papel aqui, na minha área especialmente, é fortalecer, a minha área, criei um grupo de pesquisa, que ele está se consolidando com esses colegas que estão lá a gente, tem parcerias ótimas, nós estamos muito bem nos serviços. (Luiza)

Desse modo, configuram-se possibilidades de fortalecimento das participantes como docentes de enfermagem a partir do seu desenvolvimento profissional e, sobretudo, por meio de reflexões sobre a própria prática docente. Apesar dos dilemas enfrentados na profissão as professoras identificam a docência em enfermagem como uma profissão capaz de promover satisfações possibilitando inclusive o planejamento para o futuro profissional.

5.3 Repercussões da precarização do trabalho na identidade profissional docente

Nesta categoria abordaremos as repercussões da precarização no contexto do trabalho, relações interpessoais e institucionais gerando fontes de prazer e sofrimento vivenciados pelas participantes do estudo na constituição da identidade profissional e suas interfaces com as dimensões pessoal, profissional e organizacional dessas professoras.

Na literatura existem evidências de que o movimento intitulado de flexível e autônomo provocou nas relações com o trabalho e o trabalhador uma dilatação das funções de trabalho do docente gerando como resultado a “intensificação do trabalho e a precarização das relações de emprego, em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente” (OLIVEIRA, 2008, p. 30).

Dentre alguns dos fatores que influenciam na precarização encontram-se a “racionalização do tempo, exigência de aumento da produtividade, valorização da qualificação, eficiência e multifuncionalidade do trabalhador, perda de direitos trabalhistas e supressão de postos de trabalho considerados desnecessários” (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011, p. 155).

A literatura também aponta que dentre os efeitos vivenciados pelos docentes sejam como consequência e/ou enfrentamento desses fatores de precarização do trabalho estão o adoecimento físico e mental do professor, acirramento da competitividade entre os pares, individualismo nas relações de trabalho, intensificação da carga horária de trabalho, invasão dos limites de tempo e espaço do trabalho nos espaços e tempo da vida íntima do professor, com lazer e família, entre outros (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011; MANCEBO, 2007; SGUISSARDI, 2013a; SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2009; SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010).

Desse modo, se configura uma convivência de crise de identidade profissional visto que, os problemas entre profissionalização e proletarização do trabalho docente evidenciam os problemas da identidade, como por exemplo, o fato de trabalhadores ainda vislumbrarem a profissão como vocação ou sacerdócio, e ainda não terem reconhecimento desejado pelo desempenho da profissão, ocasionando em frustrações e dilemas de crise identitária (DUBAR, 2009, 2011; OLIVEIRA, 2008).

As professoras participantes deste estudo são oriundas de instituições públicas de ensino superior e de fundações municipais, e, nesses lugares configuram-se diferenças entre as instituições que são autarquias de esfera pública diferentes: federal (1), estadual (1) e fundação municipal (2).

Assim, o contexto do trabalho não pode ser interpretado de modo generalizado nas análises, todavia reforçamos que não foi objetivo dessa pesquisa analisar separadamente a constituição identitária das professoras pelo prisma da instituição a que estão vinculadas bem como a remuneração recebida por cada participante.

Contudo, as relevâncias desses fatores foram apresentadas pelas próprias participantes, durante as entrevistas, em relação ao desempenho do trabalho docente e as influências que sofrem com variações do tipo de instituição a que estão vinculadas e a remuneração que obtém deles como sendo satisfatórias ou não para elas.

As participantes discorrem principalmente sobre a carga horária de trabalho executada, regime de trabalho, tipo de vínculo que tem com a instituição de ensino, e as consequências no seu cotidiano do trabalho docente:

Aqui na faculdade eu faço 40 horas né, [...] e no município eu faço só 20 horas então eu consigo conciliar embora seja altamente cansativo né. [...] Tenho vontade de fazer um doutorado mas não consigo agora neste momento eu prefiro aguardar um pouquinho (Marta)

Eu acho que a gente trabalha muito, [...] eu sempre trabalhei dessa forma quase, nos três horários, na minha vida eu nunca tive muito tempo e assim, eu vejo que muita instituição tinha que incentivar mais a gente sabe, [...] eles não incentivam tanto assim, tudo você tem que chorar muito (Joana)

Dedicar-se por mais de 40 horas ao trabalho é uma realidade vivida especialmente pelas professoras que não tem regime de dedicação exclusiva e as que tem vínculo de trabalho em contrato temporário. Como evidenciado pelas professoras Joana e Marta, o excesso da jornada de trabalho pode ser advindo da acumulação de trabalhos ou ainda do excesso de atividades desenvolvidas na mesma instituição que configuram como invasões do espaço e tempo de vida das professoras (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011; MANCEBO, 2007).

Existindo uma tentativa de organização dos tempos (especialmente o cronológico) mas no cotidiano, sentem como é impossível conciliar o tempo excessivo dedicado ao trabalho com

as necessidades que a humanidade dessas mulheres exige. A professora Roberta exemplifica essa angústia tornando-a desejo para sua satisfação pessoal e profissional:

Eu faço tanto né, tantas horas a tantos anos, que meu sonho é trabalhar só 40 horas, chegar às 5 horas para poder coloca minhas pernas pra cima e descansar um pouquinho, eu conseguir ter tempo de ensinar uma tarefa, hoje eu almocei e ensinei uma tarefa em 10 minutos e levei o menino para a escola, então assim, é uma necessidade básica mesmo, levantar descansar, dormir umas sete ou 8 horas por noite, que eu não estou conseguindo ter, eu acho que sonho isso, é pequeno meu sonho, eu nem sonho com ter casa, carro melhor, é acho que isso é casa sendo confortável e atendendo às necessidades da sua família não precisa de luxo, carro também, tendo um carro confortável para poder viajar, acho que é só isso mesmo que eu sonho, é pouco. (Roberta)

Ela percebe a invasão do tempo do trabalho na sua vida pessoal, quando refere que não tem possibilidades de desempenhar e atender suas necessidades de sono, lazer, satisfazer-se no papel de mãe, e ter atendidos seus planos/sonhos para o futuro por meio do desempenho do trabalho em 40 horas, saindo do campo do direito do trabalhador e passando para o campo do desejo humano, o que se constitui num dilema.

Assim, se depara com a frustração do que foi planejado e “prometido” ao trabalhador, que exausto não consegue usufruir de momentos de prazer (dentro e fora do trabalho), quando se vê sem tempo para viver para além do trabalho (BORSOI, 2012; COUTINHO, MAGRO, BUDDE; 2011).

Estudo desenvolvido por Mancebo (2007) faz uma análise das modificações que ocorreram ao longo da história no capitalismo, na tecnologia, nos processos de trabalho e suas ‘sobreimplicações’ no processo de trabalho docente. Indicando que a partir do final do século XIX houve uma profunda mudança na organização do capitalismo. O chamado “capitalismo monopolista” em que se percebe a ampliação de oligopólios e o Estado intervencionista, trazendo como consequências para o trabalhador a perda da autonomia, surgimento de grandes sítios de trabalho industrial com intensa utilização de máquinas no lugar de homens.

Ainda com relação ao trabalhador, reformas no capitalismo na década de 70, incentivaram o desenvolvimento e uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC’s), ocasionando a intensificação do trabalho mais do que enriquecendo o desenvolvimento

profissional, movimento bastante difundido no cenário da educação por exemplo. (MANCEBO, 2007).

A interlocução dessa análise do sistema capitalista para com a experiência das docentes em relação a essa nova organização do trabalho remete a sensação de transformação do seu trabalho considerado como um trabalho imaterial (intelectual) em um molde fabril, como exigências excessivamente marcadas por subcontratos de trabalho, contratos temporários de trabalho, transformação das atividades de docência em atividades administrativas (por exemplo, considerar a supervisão de estágios como atividade administrativa e não de ensino), e, sobretudo transfigurar os termos flexibilidade, mobilidade e agilidade, em ações de controle e ocupação dos tempos e espaços do trabalho contratado para além de seus limites (MANCEBO, 2007; SGUISSARDI, 2008). Como observamos na fala da professora Joana:

[...]teve uma vez que eu recebi uma notificação porque eu saí dois minutos mais cedo, dois minutos mais cedo, não bati dez e quarenta, bati dez e trinta e sete, dez e trinta e oito, foi dois dias assim, [...] aí me falaram que teve um dia que eu cheguei cedo demais e não podia bater o ponto na hora que eu cheguei, tinha que esperar sete horas para eu bater o ponto, [...] eu acho isso muito ruim e eu acho que isso não incentiva em nada a gente, parecendo que você tá trabalhando de quê? De operário[...]. (Joana)

Repercutindo então uma crise identitária quando a professora tem dificuldades em se autoidentificar, questionando diante da sua experiência vivida no trabalho a dúvida se é operária ou professora, este processo gera uma tensão e insatisfação entre os processos relacionais sobre a que tipo de professora a instituição espera que ela seja e os processos biográficos que a professora assume para si do que é o seu trabalho e o que ele representa na sua vida (DUBAR, 2011).

Vivenciamos o paradigma da produção flexível (MANCEBO, 2007), e seu reflexo nas instituições de ensino são a produtividade acadêmica, como fator quase que exclusivo de mensurar/avaliar a produção e trabalho docente, ainda a intensificação dos processos de trabalho, com a invasão do tempo de trabalho nos outros tempos da pessoa como o tempo de lazer e reflexão, uso de redes sociais para criação de grupos de trabalho, uso de instrumentos pessoais como os laptops, para o uso no trabalho e domicílio; acesso a e-mails e notificações em celulares tornando a pessoa disponível em qualquer tempo e qualquer lugar também são exemplos sutis dessa invasão do tempo.

Por isso, a professora Joana se questiona “a gente trabalha de que? De operário”, como uma forma de exprimir a sensação de instabilidade e crise identitária; influenciada entre outros fatores pelas condições de precariedade como indica Dubar (2009).

O que foi apresentado por Mancebo (2007, p. 77) como o professor produtor de mercadorias “o professor é produtor de mercadorias “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento sócio produtivo”.

A contratação temporária de professores tem se constituído em prática comum em instituições particulares de ensino, no entanto, também tem sido verificada em instituições públicas de ensino, aumentando a insatisfação com o trabalho pois não propiciam a estabilidade ao trabalhador (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011).

Desse modo, se configura um ciclo de precarização do trabalho, no qual diversos fatores foram apontados pelas participantes como contratações temporárias, invasão do tempo do trabalho para os espaços íntimos, acumulação de vínculos empregatícios, desgaste nas relações com pares e instituição bem como a pouca participação política dos professores (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011; LAZZARI; MARTIN; BUSANA, 2016; MANCEBO, 2007):

[...] Da própria disponibilidade de tempo. [...] A pouca valorização, por exemplo, assim, você tem que ter dois, três, empregos. [...] Outro obstáculo que a gente tem, porque muitas vezes a gente sai cansada de um e vai para o outro (trabalho). [...] Às vezes a gente quer fazer até mais um pouco, eu sinto muito assim, por exemplo, eu queria fazer mais na Universidade. [...] Devido os nossos outros vínculos, a gente acaba não tendo disponibilidade. (Vitória)

A ação política deve estar presente na construção da identidade profissional na medida em que o professor se apodera de reflexões críticas sobre o seu desenvolvimento profissional, deixando de ser uma espécie de “vítima” de pressões externas para ser protagonista que analisa o contexto político, histórico, social e econômico em que está situado e passa a ter clareza sobre o seu papel no interior da universidade e da sociedade (MEDEIROS, 2007; NÓVOA, 1992; OLIVEIRA, 2008; SGUISSARDI, 2013a). Como demonstra a professora Sofia:

[...] poucos são os professores da nossa unidade que não estão vinculados ao sindicato, agora uma coisa é você ser associado e pagar sua mensalidade outra coisa é você buscar saber, participar de discussões, saber que existem instâncias maiores que estão decidindo e que a gente pode sim ir lá participar. (Sofia)

As participantes Vitória e Roberta indicam que condições de infraestrutura deficientes e salários baixos, atuam como meios que impedem o próprio crescimento do profissional docente e de sua permanência nessa profissão de modo exclusivo. Ainda, entende que essa diminuição do tempo devido aos múltiplos trabalhos diminui a qualidade da formação do professor, já que esta é pouco incentivada pelas instituições de ensino em que trabalham:

[...] outras dificuldades que a gente tem é referente a estrutura, no meu caso, a gente tem de problemas estruturais, falta de livros[...]. (Rosa)

[...] nos falta laboratório, temos laboratório, mas não temos laboratório à altura, para oferecer aulas de mais qualidade, a questão da remuneração também, porque se a gente é bem remunerada você não precisa se desdobrar e trabalhar em outras 500 funções você se dedica mais com mais tempo, você tem condição de estudar se você tem uma remuneração que te ofereça isso, tudo isso aí dificulta mesmo a permanência na docência, e, a falta de apoio institucional enquanto orientação né, capacitação informação. (Roberta)

Assim, a professora Roberta apresenta como é para si a experiência de ser professora em condições de trabalho insatisfatórias e das quais ela se apropriou para justificar as suas falhas no processo de trabalho docente, chegando inclusive a se questionar quanto a permanência ou não como docente universitária. Esse questionamento da professora pode estar relacionado “a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional” (TARDIF, 2012, p. 86). Entram em contradição os sonhos e a realidade da profissão e todas as influências de sua trajetória pessoal e profissional influenciam na configuração identitária profissional que para ela apresenta-se com desgastes.

Outra manifestação do processo de precarização do trabalho das professoras ocorreu no campo da sobrecarga de trabalho com múltiplas funções e no desgaste das relações interpessoais predominando o individualismo. Sobre o individualismo Dubar (2011, p. 180-1) nos apresenta como pode ser maléfico para a pessoa e que os seus efeitos extrapolam os limites do trabalho:

A exigência desse novo individualismo performático e desse *double bind* [duplo vínculo] (“torne-se autônomo”), desse culto do desempenho e da competição (“seja o melhor”), dessa singularidade distintiva (“seja você mesmo”) provoca distúrbios de todo o tipo (depressão, *burn out* e suicídios) entre aqueles que não encontram outros meios, que não o trabalho, de restabelecer sua autoestima e o reconhecimento do outro, indispensáveis à saúde física.

A competição entre pares favorece o individualismo, e como consequência tem o sofrimento e a desmobilização coletiva, para alguns, essa competitividade é oriunda da necessidade de se manter no trabalho, pela visibilidade no trabalho, consecução de status e reconhecimento institucional, mesmo à custa de todo o desgaste com os pares (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011).

Verificamos nas falas das professoras Lia e Fernanda situações em que se expressam o individualismo na prática profissional dos professores especialmente na relação com os pares:

[...] Eu chamo, ala jovem [...] Conversar com a gente no corredor, aqui, ali e tal é uma coisa, mas trabalhar é em bloco, é diferente, é separado. Eles acham que eles têm que fazer a vida deles e a vida deles é deles, não é nossa e não é conosco. (Lia)

Aqui, é muito difícil eu ter contato com os professores, a gente tem contato nas reuniões e parece que aqui, a gente é isolado, a gente se encontra nas reuniões pra discutir coisas que são importantes pra os alunos. O que é importante para a gente melhorar, mas é engraçado, cada um tem sua disciplina e parece a gente não convive, se encontra na sala dos professores, tem reunião, na hora do ponto [...] É uma coisa interessante, nós somos isolados. (Fernanda)

O produtivismo acadêmico está intimamente relacionado ao processo de precarização e intensificação do trabalho docente, seus estudos sobre este fato se amparam em análises muito profundas do caso brasileiro e também na compreensão das configurações internacionais, sobretudo aquelas ligadas aos movimentos econômicos e políticos no período atual em que se encontram a globalização e o neoliberalismo econômico (SGUISSARDI, 2008, 2013a, 2013b).

No caso do Brasil a implementação do produtivismo acadêmico tem diante da adoção do Modelo Capes de Avaliação, para avaliação e controle da pós-graduação no país, nos anos 1996/1997/1998; pois, instala-se a competitividade entre pares e entre instituições na corrida por pontos em rankings; a pressão por maior quantidade de produtos publicados, especialmente artigos em periódicos internacionais; sequestro do tempo de criação e reflexão para a produção intelectual com qualidade e não em quantidade de pesquisas científicas. Em decorrência dessa

supervalorização da pesquisa que gera pontos para avaliação dos programas de pós-graduação, influenciando no ensino de graduação que passa a ficar num segundo plano em relação a pós-graduação (SGUISSARDI, 2013a; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Diante desses dilemas e imposições, mesmo para os professores que não atuam em programas de pós-graduação, como a maior parte dos professores participantes desta pesquisa, já que dentre as onze apenas duas estão vinculadas aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. As professoras indicam a sobrecarga no trabalho, e as suas consequências no desgaste do professor, pois são inúmeras as pressões sofridas para além dos processos de ensino aos quais são responsáveis:

*[...] Esse semestre eu estou tão, tão cansada que eu falei assim **estou por um fio**, de muito cansada que eu estou, estou esgotada sabe? Por questão sabe e acontece muita coisa e você pede, você vai atrás, aí já, sabe, a instituição é muito política. [...] Coisas que te desgastam, isso me desmotivou muito nesse semestre sabe, não que diminuiu a qualidade, assim, mas eu sinceramente..., eu venho para trabalhar esse semestre mas, **eu estou vindo trabalhar arrastada mesmo**. [...] Vai parecendo assim que a gente não tem direito nenhum, só tem dever e parece que tudo que ruim que acontece a culpa é do professor, a culpa é de quem aqui? É do professor, sabe, vai indo assim. (Joana)*

A carga é pesada para ser professor, é pesada, porque a gente tem que assumir PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), PIVIC (Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica), Extensão, pesquisa, quando nós estamos no mestrado é uma outra cobrança de níveis de publicação, e não vale mais publicação agora tem que ser internacional, então, assim fica aquela coisa, mensagens que a gente recebe no whatsapp [...] tem horas que eu tenho medo de abrir e-mail [...] Só que acho que a gente está assim meio que cansado, meio que sobrecarregado demais. (Luiza)

[...] Eu não sei, eu acho que de agora em diante, pode ser que cada vez mais as exigências sejam maiores e que os professores se sintam muito pressionados, e até desmotivados porque precisam atender e não porque querem atender, tudo aquilo que vem sendo exigido. Bom, acho que isso é algo que desencoraja sim, de nem tudo ser muito flexível e olhar para o momento, e a gente fala do tripé ensino, pesquisa e extensão, mas a valorização não é a mesma, então ninguém cobra pelas ações de extensão da mesma maneira que cobra pelas de pesquisa, pela publicação em boas revistas. Então essa cobrança meio injusta pode desmotivar o professor. (Sofia)

[...] eu acho que trabalhar na parte administrativa é muito pesado na universidade, até porque, não acho que a gente é formado para isso. [...] Enquanto professor a gente não se forma para isso, a gente se forma para ser professor e ainda de determinada área, que é sua área de atuação e, que às vezes, se você precisar se deslocar para outras áreas você já não se sente confortável, você ir para a área administrativa da universidade, acho isso muito desafiador, você lidar com relações com instâncias maiores, acho isso muito difícil. (Sofia).

Enfrentar esse choque da realidade do trabalho docente com essas configurações e dilemas como sobrecarga de trabalho, produtivismo acadêmico, individualismo, invasão do trabalho no tempo e espaço de lazer, atender demandas externas institucionais fazem com que as professoras se deparem também com suas limitações e com as perspectivas iniciais que tinham para o que seria o trabalho docente (TARDIF, 2012).

Constituem desafios para as docentes se apropriarem de mecanismos de investimento e enfrentamento para as limitações da profissão e do campo do trabalho na docência universitária para consolidarem sua identidade profissional sem o prevalecimento da frustração, lamentação e adoecimento precoce em decorrência das imposições do trabalho, conforme apresentado por Dubar (2011, p. 183):

A crise das identidades toca a subjetividade das pessoas, que não são definidas e classificadas de uma maneira que elas próprias rejeitam [...] ou das pessoas a quem é recusada a designação e classificação que elas desejariam [...]. A crise é desencadeada pela imposição de uma identidade não desejada ou pela recusa de uma identidade reivindicada. [...] A crise das identidades é o questionamento da relação de si mesmo com os outros e consigo mesmo.

O reconhecimento da relevância das relações sociais estabelecidas no âmbito do trabalho e a relação da pessoa com o próprio trabalho na constituição identitária dos trabalhadores, seja ela profissional ou não (DUBAR, 2005; RAITZ; SILVA, 2014;) foi demonstrado na fala da professora Luiza em que o reconhecimento do outro e do contexto em que está situado seu trabalho possibilita compreender inclusive o processo de adoecimento docente:

[...] Nós aqui estamos muitos adoecidos fisicamente, as relações estão por vezes áridas, então a gente está deixando algumas coisas acontecerem nesse mundo globalizado que exige muitas coisas, entendeu? (Luiza)

As situações escolares são situações sociais caracterizadas por interações entre seres humanos se destacando como centralidade do trabalho docente as interações com os estudantes. Dentre os diversos eventos que ocorrem no cotidiano do professor e do aluno a interatividade pode ser caracterizada como “principal objeto de trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos” (TARDIF, 2012, p. 235).

Nesse sentido, Leite (2012) analisa o papel da afetividade nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no cotidiano especialmente da sala de aula, indicando que as relações entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem são marcadas profundamente por uma dimensão afetiva que produz impactos subjetivos em todos os participantes desse processo.

O relacionamento com os pares, com os alunos e com a instituição foi apresentado pelas participantes como gerador de ambivalências em relação à profissão, sejam para o desempenho do trabalho ou para a compreensão e identificação com ele.

As professoras Sofia, Clarice, Helena e Luiza indicaram em suas falas impressões e sentimentos que tem no desenvolvimento do seu trabalho professoral em diferentes dimensões com os alunos, os pares e com a instituição:

[...]acho que um crescimento junto com os meus alunos, eu sinto assim acho que aprendi muito nessa relação professor aluno [...]. (Sofia)

O que eu vejo assim como dificuldade... é... em ser professor... são os atritos entre aluno, professor, direção. [...] é... conversa paralela que dificulta a atuação da gente. Que aí você fica insegura, porque aí você não sabe se aquilo não está acontecendo, não aconteceu e de onde o colega de trabalho ou o aluno, não é, tirou aquilo, às vezes tem... tem colega assim de...de trabalho que parece que não te acolhe[...]. (Clarice).

[...] São pessoas competentes, nós temos um grupo competente, tanto dos jovens que estão em início de carreira, mas que já tem uma trajetória legal, como do pessoal que está saindo, competentes disponíveis interessados. (Luiza)

O que facilita é o grupo de professores que a gente tem, na enfermagem específica que todo mundo fica com olho gordo em cima da gente, porque nós enfermeiras, eu falo enfermeiras porque o pessoal do básico não é tão unido como a gente, as enfermeiras da instituição, nós somos muito unidas em conjunto com a nossa coordenadora, nós somos uma equipe mesmo, a gente trabalha juntas, eu acho que isso facilita muito o trabalho da gente aqui [...]. (Helena)

Compreender a sutileza dessas tramas de relacionamentos e implicações que se constroem no processo de trabalho do docente são fortalezas para exercer a docência como uma profissão de múltiplos sentidos e múltiplas tarefas, em que a complexidade desse exercício também se modifica à medida que a identidade da pessoa como docente do ensino superior em enfermagem é ampla e não se apoia numa redução da docência como técnica, já que são exigidos e também produzidos saberes, experiências, sentidos e identidade como um processo interdependente e inter-relacionado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Sofia representa por meio de suas preocupações como o exercício da docência pode promover impacto e sentidos em professores e alunos no processo de ensinar e aprender. Além disso, demonstra uma postura aberta para as diferentes possibilidades que o ensino de uma profissão também complexa como a enfermagem pode produzir sentidos para além de uma formação estritamente vinculada à racionalidade técnica:

[...] Eu acho que a gente exerce uma influência muito forte, e eu me preocupo muito com essa responsabilidade sabe [...] o que ele vai levar de mim nessa relação com ele, eu me preocupo muito com isso, fora a formação específica, não é? [...] Eu acho que os alunos têm que se sentir muito à vontade na relação com o professor para que as coisas se desenvolvam, de uma forma saudável também sem muito sofrimento nem para o professor, nem para o aluno, eu me preocupo com isso e acho que eu tenho conseguido atingir esse objetivo de despertar no meu aluno esse desejo pelo aprender, naquilo que eu sou responsável por trabalhar dentro do curso de formação do enfermeiro. (Sofia)

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao impacto do processo de expansão universitária que permitiu nas universidades públicas um aumento significativo de ingresso docente, estabelecendo efeitos no trabalho docente no campo das relações intergeracionais entre os professores como indica a professora Luiza:

Nós ficamos muito tempo sem concurso, aí vieram os recém –doutores, alguns alunos nossos, então entraram pessoas, que estamos convivendo, nós temos três gerações de professores aqui, a minha, que daqui quatro anos, se todo mundo se aposentar, a faculdade, vai ser completamente outra, um grupo forte, forte assim, das pessoas mais antigas, tem uma que vai ainda uns oito, dez anos que é uma turma intermediária, e tem outra que é um grupo que vai ficar trinta anos, que acabou de chegar, em tese ficará trinta anos, e nós temos, vivências diferentes, eu acho que esse é um ponto de salto, a convergência entre os três, eu posso ouvir da sua experiência, do seu modo de funcionar, que pode ser muito melhor que o meu, que não precisa ser esse desgaste, a gente fica fazendo de um tudo para levar a instituição para a frente [...]. (Luiza)

Nesse caso, percebemos como a constituição identitária e o processo de sentir-se reconhecido pelo outro, no caso do professor, os seus pares, alunos e a instituição em que trabalham, estão implicadas. Nos casos em que o trabalhador não tem sua identidade reconhecida aumentam os sentimentos de frustração e decepção, podendo culminar no desmoronamento de esperanças, tendo como efeito perverso o desamparo extremo, voltado contra o próprio trabalhador (DUBAR, 2009).

Diante da fala da professora Luiza, que não se trata apenas de um reconhecimento com ênfase em qualidades profissionais docentes, mas do reconhecimento de uma coletividade e, sobretudo de relações que existam respeito às histórias de vida dos diferentes professores que embora de grupos distintos (de idade, de procedência e formação/qualificação) experimentam como contemporâneos o exercício de uma profissão em crise (DUBAR, 2009; NÓVOA, 2013).

Mas será possível essa construção identitária coletiva em tempos de individualidade exacerbada? O próprio Dubar (2009, p. 153) indica:

Essa forma muito individualista, mas também muito incerta, essa identidade de rede muito ligada à sociedade de rede que se constrói através da globalização, primeiro no trabalho, depois alhures. Essa forma voltada para a ‘realização de si mesmo’, para o desabrochar pessoal, num contexto de forte competição, coloca os indivíduos na obrigação de enfrentar a incerteza e, cada vez com mais frequência, a ‘precariedade’ tentando dar-lhe um sentido.

Na fala das professoras enfermeiras também emergiram distintas fontes oferecendo sentido de prazer no trabalho docente, especialmente nas relações com os estudantes e o reconhecimento de si no outro, as professoras reconhecem que o sucesso ou conquistas alcançadas pelos estudantes também como suas ou ainda provenientes de sua dedicação e trabalho junto aos estudantes.

São exemplos desses prazeres a capacidade do estudante para a realização e conclusão de trabalhos de pesquisa; no aprendizado de funções da profissão enfermagem, na satisfação em estar junto aos alunos no processo de ensino e aprendizagem; nas conquistas profissionais como aprovação em concursos ou ocupação de trabalhos considerados de prestígio para a enfermagem:

Porque professor é tão desvalorizado, é tão difícil, eu acho a nossa trajetória assim muito complicada, mas o que eu acho bom é isso é que no final quando você vê que passou todo o tempo com eles e chega lá a evolução que eles tinham desde quando eles entraram e na hora que você vê no final quando tá lá no estágio com eles e você vê que realmente tudo o que você passou ou que eles aprenderam vão servir o resto da vida pra eles isso é muito bom, muito gratificante, acho que é isso. (Joana)

Eu gosto de dar aula, eu gosto do que eu faço, eu gosto de ensinar, eu gosto de ver um aluno meu aprendendo... eu gosto de ver um aluno meu me dando esse retorno, eu sinto uma satisfação muito grande em ver que ele aprendeu a estar fazendo aquilo que eu ensinei para ele, é uma satisfação muito grande [...]. (Helena)

[...] Eu saber que o meu aluno passou no concurso tal... Eu tenho alunos aqui que hoje são professores junto comigo aqui. Eu tenho alunos que hoje estão fazendo mestrado. Eu tenho alunos que passaram em um concurso bom. [...] Eu acho que o professor, no fundo, no fundo, ele se mantém dando aula pelo prazer. Pelo prazer assim de... na verdade, é quase que um espelho. É meio que um espelho. (Vitória)

E é gratificante quando você termina uma turma que você pega os seus alunos que passaram em concurso, que eles te mandam e-mail falando, então assim, a gente tem a mesma faixa etária de alunos e você vê que você conseguiu contribuir com alguma coisa. (Rosa)

[...] acho que a minha principal motivação realmente é o aluno [...] O aluno é ainda o, não sei nem como falar, assim uma ideologia de uma..., uma utopia na verdade de uma enfermagem ideal [...]. (Roberta)

[...]Eu vejo muitos dos nossos alunos assumindo cargos importantes na área de saúde pública, na área do ensino também, conquistando seus espaços, acho que isso é muito compensador. Você vê que seu investimento vale a pena. Porque os seus alunos que você está formando eles conseguem, a maioria deles pelo menos conseguem atingir bons lugares, conquistar bons espaços para trabalhar, acho que isso, traz muita satisfação. (Sofia)

O que penso a docência é um pouco disso, a gente pode ser a gente, a gente pode colocar o Eu da gente para os alunos e ver o resultado, [...]eu posso fazer meu trabalho eu posso ser eu, porque a instituição por mais que ela tenha seus critérios aqui a gente é respeitado em sala de aula. (Fernanda)

Eu acho que quando a gente vê que o aluno demonstra aquele conhecimento, quando ele faz uma boa apresentação, quando ele faz um TCC, um bom TCC, quando ele tem uma boa prática, um bom desempenho no estágio supervisionado, eu acho que isso que anima. Embora existam dificuldades, mas a gente vê muitos bons exemplos de sucesso, eu acho que isso é o que motiva, se a gente não tivesse alguém que correspondesse a essas expectativas, a gente pensaria até em desistir mesmo da prática, então, é eu ver o resultado dos acadêmicos nas atividades que eles fazem, é o que motiva ir à frente. (Marta)

Essas manifestações de satisfação advinda do êxito dos estudantes em investimentos no aprendizado, na pesquisa e na inserção no mundo do trabalho foram reconhecidas pelas professoras como o atestado de sucesso do estudante e conseqüentemente o entendimento de que como professoras realizaram bem seu trabalho. O que compactua com as expressões indicadas na categoria anterior sobre o sentimento exacerbado de responsabilização pelo estudante em sua formação ou identificação com a profissão enfermagem.

Resultados semelhantes também foram identificados em pesquisas sobre o prazer no trabalho de professores universitários indicando que as fontes de sofrimento identificadas são maiores que as fontes de prazer (BORSOI, 2012; COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011; GARCIA; OLIVEIRA; BARROS, 2008).

O reconhecimento e realização profissional na relação com os alunos caracterizado como gerador de satisfações no trabalho, também faz muitas vezes o papel de resistência em relação ao sofrimento no trabalho, dessa maneira, o professor consegue por meio dessa tensão criada, utilizar mecanismos para se fortalecer do ponto de vista identitário.

Tudo isso deve ser analisado à luz de muita criticidade para não haver um reforço do aspecto romântico da profissão, assim somos provocados por Borsoi (2012, p. 88) para reflexões sobre a questão do reconhecimento valorizado pelos professores:

Muito embora, os professores, em sua maioria, afirmem sentir-se estimulados ou até realizados profissionalmente por causa do contato com os estudantes, da oportunidade de estar em salas de aula, da importante contribuição à sociedade ao formar novos profissionais, é na pesquisa que eles se espelham quando se trata do sentimento de reconhecimento dentro da própria universidade e fora dela.

A fala da professora Marta representa a relevância dada ao reconhecimento pelos pares no processo de valorização de si no trabalho, e ainda da conversão de satisfações em mecanismo de resistência para o sofrimento:

[...]embora eu sofri muito, algumas vezes até chorei já, esse trabalho foi reconhecido pelo corpo docente, ainda eles reconhecem, então, a maior recompensa, é o reconhecimento. (Marta)

O exercício do trabalho com relações interpessoais saudáveis e passíveis de reconhecimento, especialmente com os alunos, se constituiu como fonte de satisfação e prazer no trabalho docente para as participantes dessa pesquisa, corroborando com Zabalza (2004, p.133) “a melhora da satisfação virá pela melhora nas relações que os sujeitos mantêm com seu trabalho”.

Percebemos que os processos de precarização influenciam sobremaneira a identidade profissional do docente ocasionando em crises de identidade, e nesse cenário os professores podem encontrar ambiguidades nas relações com os pares, os alunos e a instituição como geradoras de sentimentos de sofrimento e também de satisfações, configurando um clima mais prevalente de tensão e conflitos que de ajustamentos.

5.4 Formação profissional e identidade docente: experiências e necessidades

Por vezes a própria concepção do trabalho e do seu papel na vida das pessoas também se situam em lugar de muitas mudanças e transformações. No entanto, o que nos provoca é especialmente a relação dessas transformações com as tendências de formação profissional, que nesse momento histórico apresentam uma responsabilização voltada, quase que exclusivamente, aos indivíduos havendo inclusive uma ampla naturalização dessa concepção (DUBAR, 2009; FURLANETO, 2012; IMBERNÓN, 2009).

No trabalho docente também percebemos a forma identitária de identidade em rede (DUBAR, 2009), uma vez que muitas das relações dos trabalhadores estão frágeis, há presença de competitividade e individualismo entre os pares, e ainda a precariedade como marca principal ao que tange os vínculos de emprego. O que chama a atenção é sobre o aspecto da formação profissional de professores, pois mesmo sendo valorizada nessa forma identitária (identidade em rede), o que se observa na realidade cotidiana dos professores universitários pesquisados são movimentos tímidos:

[...] então eu digo, enfermeiro a gente tem que ser, mas a gente tem que saber ser professor, e os nossos cursos de graduação pouco abordam isso, os nossos mestrados que seriam para isso, infelizmente estão tendo um desvio de concepção, até entendendo algumas coisas, estão se formando pesquisadores, no doutorado até que tem esse papel, e onde é que está a parte pedagógica? Onde se discute isso? Se as escolas não têm sistematizado grupos. (Luiza)

O contexto do trabalho docente influencia diretamente as práticas formativas e a prática pedagógica dos professores, podendo repercutir em inovação e mudança, ou em casos reversos em desacreditação da formação profissional como mecanismo de transformação docente, para isso é “fundamental que, no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe no processo da mesma e suas opiniões sejam consideradas” (IMBERNÓN, 2009, p. 27).

O que pensam as professoras sobre os processos formativos que já vivenciaram? Uma parte delas não consegue elaborar um sentido positivo e de desenvolvimento profissional aos processos formativos que participaram especialmente os oferecidos (em sua maior parte em condição obrigatória) pelas instituições em que trabalham, como indicam as participantes:

Eu acho que... sinceramente para mim não teve... não acrescentou nada na minha vida. E apesar... eu acho... sei lá... além de ser cansativo, que foram todos os sábados, foram uns seis sábados seguidos não acrescentou nada, você já está cansado a semana toda e não apresentou nada de novo [...]. (Joana)

Quando a gente entra na universidade, a gente faz aquele curso de formação mas, naquele momento. Mas, particularmente, não achei que fez tanta diferença, você estuda algumas coisas, vê algumas novidades, mas não foi um curso de formação assim com uma carga horária mais expressiva eu nunca fiz não. (Sofia)

Existe um tal de encontro pedagógico que é um atraso de vida, um atraso de vida não porque eu não acho interessante haver encontros pedagógicos, mas não é interessante da forma que é realizado.[...] Que tem acontecido né, acho que tem que acontecer mais assim tem que ser um momento de instrução mesmo né, de trabalho de construção de mudança, de avaliação do que foi o semestre, alguma coisa assim com propostas novas para o próximo, trazer novidades, tipo, para nós professores porque a gente tem sede de novidade [...]. (Roberta)

Importantes elementos influenciam na educação e na formação do professorado como as mudanças aceleradas no campo da cultura, conhecimento científico, modelos de organização social e política, meios de comunicação de massas e tecnologias, modelos de educação e papel docente (multitarefa) e sobretudo as mudanças no papel do Estado com sua crescente desregulação por meio de lógica mercantilista e neoliberalista, complementado pelo neoconservadorismo implicado nas políticas educacionais (IMBERNÓN, 2009).

Nesse contexto, infelizmente, houve uma ampliação da divulgação de uma imagem sombria sobre a profissão professor e a pessoa do professor no século XXI, com marcas de perversidade como “[...] corporativista; avesso às mudanças; acomodado pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado, ou seja, como obstáculo as reformas” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

Divulgar uma imagem pervertida dos professores como sendo os desinteressados ou desmotivados serve para uma desestabilização e enfraquecimento dos professores para a relação com a sociedade, mas estando por traz disso estão as implicações políticas que pretendem rotular os professores como uma corporação falida, desorganizada e enfraquecida politicamente, para que os interesses de recuo do estado na assunção das tarefas relativas inclusive a sua gestão e ao financiamento público para a garantia social da educação com qualidade para se conformarem com os ditames/orientações das agências internacionais de financiamento (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Obviamente que não se trata de excluirmos o componente da pessoa do professor na aceitação ou negação das pressões exteriores ao seu domínio mais direto, mas sobretudo, de

buscar analisar como esses professores se sentem e o que pretendem com a formação de professores e suas influências na sua identidade profissional, diante desse contexto político e econômico vigente no século XXI e da constante criação e busca de superação das crises.

Quando as docentes Joana, Sofia e Roberta indicaram que não lhe serviram de nada (ou quase nada) a formação profissional muito provavelmente, não foram criadas condições para que essas propostas formativas relatadas por elas provocassem de fato repercussões diretas na aprendizagem dos estudantes, na mudança de suas crenças e atitudes, que trouxessem condições mais amplas de aplicação e reflexão sobre o que discutiam no seu cotidiano e de seus alunos, para então o sentido dado à formação ser o de benefício e não o de obrigação apenas (IMBERNÓN, 2009).

As professoras reconhecem a importância da formação profissional específica e indicam que a maneira como vem acontecendo as formações das quais participaram não provocam um impacto no seu cotidiano. Como verificado:

Eu acho que deveria ter realmente um curso de formação, mas um curso diferenciado, que realmente te mostrasse algumas didáticas de ensino, alguma coisa diferenciada, algumas práticas, algumas coisas assim pedagógicas que acrescentaria. (Joana)

Durante a realização de especializações em áreas específicas da enfermagem as professoras indicam que houve a realização de disciplinas ou módulos voltados para a formação pedagógica, e reconhecem que elas ocuparam o lugar da formação continuada do professor, mas ainda assim reconhecem os limites que essa formação tem e que não conseguem atender às suas necessidades profissionais pedagógicas:

[...]nas especializações, que a gente tem o módulo de docência universitária dentro de cada uma das especializações. Mas especialização em docência universitária, em uma capacitação específica para professor, para formação, não. [...] Então, assim, dentro dos módulos que eu tive de docência universitária nas especializações, eu acho que o que mais contribuiu foi essa disciplina de sequenciar que mudou um pouco a visão do que é ser professor e do que é ser aluno. (Rosa)

[...] eu trabalho com saúde mental e psiquiatria, mas não tenho uma especialização específica para isso e também nem acho que ficar fazendo especialização vá resolver, mas assim, como docente eu acho que o aluno merece que a gente saiba mais, e eu acho que eu preciso fazer um mestrado urgente, tanto é que eu falei, não faço nenhuma

especialização mais, me nego, eu não vou fazer porque eu vou perder tempo, não vai, o conhecimento que eu adquiero lá eu adquiero aqui se eu estudar sozinha [...] (Roberta)

A formação específica da profissão enfermagem é requisitada para o desenvolvimento da docência universitária nesta área do saber, no entanto, seu sentido se justifica na medida em que tanto os programas de formação, como os professores conseguem integrar durante esse processo os saberes específicos para o desenvolvimento pedagógico (LAZZARI; MARTINI; BUSANI, 2015).

Outro aspecto contido na fala das professoras é de que a formação continuada obtida não consegue suprir as necessidades das docentes, por não acontecerem de modo sistemático e profundo, que não provoca situações mais concretas para refletirem sobre o seu cotidiano profissional com as necessidades e dificuldades para enfrentarem os dilemas de uma docência complexa e também para atenderem as exigências que as instituições demandam dos professores. Como observamos:

[...] tem que ter competência para ser professor, de competências que passam pelos processos pedagógicos, comunicacionais, pelo processo de olhar o aluno como pessoa, e lógico com o domínio, se ele é professor de enfermagem médico-cirúrgica, ele tem que saber cirúrgica, ele vai ser professor de UTI, ele tem que saber UTI, senão [...]. (Luiza)

Mesmo diante da pouca ou inexistente formação inicial pedagógica dessas professoras universitárias, houve relato de que alguns cursos realizados denominados por elas como atualizações ou capacitações, como cursos de formação docente oferecidos pelas instituições, possibilitaram impressões satisfatórias como relatam Lia, Clarice e Marta:

Então pequenos cursos de vinte horas, trinta horas, quarenta horas, não é? Dez horas, foram décadas... Dez anos fazendo todos os anos. E aqui na escola tem essa preocupação, não é? Tem algumas colegas que se especializaram nessa área que são referências para gente e... Então não tem assim um ano que a gente passe sem estar...(se atualizando). Agora um curso específico, sair para estar fazendo isso não. (Lia)

Na graduação, eu tive a disciplina didática. [...] E depois da graduação, nós tivemos algumas capacitações sobre metodologia de ensino, também sobre didática em salas de aulas, sobre as metodologias ativas, para a gente estar não assim desenvolvendo

só aquela educação tradicional, bancária. Em que o aluno só ouve e o professor só fala. Então, sempre a universidade oferece para a gente, esses, nas férias, esses cursos de capacitação voltados para didática de ensino, para a área pedagógica. (Clarice)

[...]outro momento que foi bom também, [...]foi em 2012 e a gente teve quase um tempo bem extenso de preparo para trabalhar é problematização, então abriu muito a mente para o processo de ensino e aprendizagem. (Marta)

Foi sinalizada por Lia a importância dos professores considerados “referências”, que parecem assumir um papel de apoio e segurança para o coletivo docente ao que tange a formação pedagógica. Possibilitando o fortalecimento do professor não só como gerador de conhecimento mas, também valorizando a experiência no desenvolvimento dos saberes pedagógicos (TARDIF, 2012).

Instrumentos legais foram ressaltados pela professora Luiza como mecanismos de mobilização e valorização do docente, como a formação pedagógica e a participação nos processos de acompanhamento e avaliação do PPC dos cursos, como indicado:

Eu participei muitos anos de comissão de ensino, que discutia isso, currículo, como que faz um plano, como faz um plano de ensino, que verbo que eu coloco, pode parecer uma bobagem mas não é [...] então a comissão de ensino tinha um pouco esse papel, por algumas razões ela foi se desstituindo e enfim não está numa fase muito legal, aí vem o Núcleo Docente Estruturante (NDE), que é uma instância que é para isso também, e eu pedi para fazer parte do NDE.[...] Teve um momento aqui na Faculdade, que pelo Pró-saúde, nós tínhamos verba, que a gente tinha muita capacitação, metodologias ativas, discussão curricular, foi muito bom e agora a gente tá sentindo necessidade de novo. (Luiza)

Sobre sua definição o NDE “constitui-se de grupo de docentes com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização ao Projeto Pedagógico do Curso” (BRASIL, 2010, p. 1).

Assim, o NDE pode se constituir num importante instrumento legal de valorização do curso de graduação e também da formação pedagógica dos professores, visto que, para se cumprir as atribuições normatizadas para o funcionamento do NDE, se faz necessária uma aproximação e aprofundamento de temáticas sobre política educacional, formação de professores, processos de aprendizagem e de ensino, análise constante do funcionamento, aperfeiçoamento e acompanhamento do curso de graduação.

Cada IES deve por meio de seus colegiados superiores definir atribuições e critérios de constituição atendendo às exigências apresentadas no artigo 3º da Resolução 01/2010 (CONAES), sendo que cada curso de graduação possui seu NDE (BRASIL, 2010).

São apontadas como exigências mínimas para a criação e funcionamento do NDE: ter no mínimo cinco professores do corpo docente do curso; pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*; ter pelo menos 20% dos membros em regime de trabalho integral e assegurar condições para renovação parcial dos membros para assegurar continuidade do processo de acompanhamento do curso (BRASIL, 2010). Desse modo, cada IES deve instituir o NDE em conformidade as orientações legais.

Além do NDE, a professora Luiza fez menção à política indutora “Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde)”, instituída pela portaria interministerial Ministério da Saúde (MS) e Ministério da Educação (MEC) nº 2.101, de três de novembro de 2005, que apresentou como objetivo para instituir o Pró-Saúde aos cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Odontologia, que formam membros da Estratégia Saúde da Família, “à necessidade de incentivar transformações do processo de formação, geração de conhecimentos e prestação de serviços à comunidade, para abordagem integral do processo de saúde-doença” (BRASIL, 2005). Posteriormente o Pró-Saúde foi ampliado para todos os cursos da área da saúde (BRASIL, 2007).

Desse modo, para que se implantasse toda essa transformação na prática cotidiana do atendimento à saúde da comunidade, tornou-se urgente a transformação da formação dos profissionais no âmbito da universidade, assim, as instituições participantes tiveram que se (re)formar e construir redes sólidas e ampliadas com os serviços de saúde nas regiões em que se localizavam, possibilitando aos estudantes variação nos cenários de práticas e uma formação implicada na convergência entre o SUS e as DCN para os cursos de graduação em saúde. Esse movimento logicamente exigiu uma transformação do corpo docente que para atingir os pressupostos do Pró-Saúde tiveram que se apropriar de concepções e práticas de ensinar e aprender mais ativas, o que também fortaleceu a questão da formação profissional docente (BRASIL, 2005, 2007).

As professoras também valorizam a formação docente no âmbito da qualificação em programas de pós-graduação *stricto sensu*, como realidade ou como desejo, como verificamos abaixo:

Sempre estar estudando, participando de congressos, de eventos para se atualizar,

não é, na minha área para tentar dar uma aula de qualidade para os meninos. Porque já que eu resolvi partir para a docência, então eu tenho que me dedicar à docência, não é, então por isso que eu optei pelo mestrado. (Clarice)

[...]quer saber se eu for estudar eu vou fazer um mestrado e agora com a aprovação do concurso público...[...]. É agora eu vou ter condição de pensar nisso, até mesmo pela opção de cargos né. Da própria instituição, tem a possibilidade da gente se afastar para estudar continuar com a remuneração, que no momento de hoje como contratada, eu não consigo me afastar e abrir mão da docência, porque o salário é importante na minha vida familiar, e eu nem abri mão do outro serviço para fazer mestrado, aqui eu não tenho, na nossa cidade não tem. (Roberta)

Então eu acho que as coisas estão vindo no momento certo, que agora as pessoas voltaram, grande parte já está qualificada, nós temos alguns professores que ainda estão em processo de doutorado, já tem uma leva indo para pós-doc, que essa é a meta, mas eu acho que nas academias não pode descuidar do papel do professor. (Luiza)

A qualificação profissional do professor nos programas de pós-graduação *stricto sensu* possibilita às professoras a formação para o ensino superior como orienta a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no entanto ainda são referenciados por elas, alguns dos dilemas enfrentados como, por exemplo, o fato de nem todos os professores gozarem durante o curso da qualificação de condições favoráveis como o afastamento para qualificação, devido às limitações de cada tipo de organização da instituição e do próprio tipo de vínculo com a IES:

Eu acho, assim, todo professor quando vai para um mestrado ou para um doutorado, ele tinha que ter um... uma licença para se dedicar, para ter oportunidade de fazer um mestrado, não é? [...] A gente não dorme, fica cansada, fica preocupada, fica abatida, aí aquela preocupação em preparar aula, aquela preocupação em escrever. (Clarice)

Depara-se novamente com uma situação caracterizada pela invasão do tempo de trabalho/formação para outros tempos da vida do professor (MANCEBO, 2007; SGUISSARD, 2008).

A complexidade da profissão professor se estende à questão da formação de professores universitários, visto que, a formação é essencial para o fortalecimento identitário do docente (NÓVOA, 1992), mas por si só, não é a única responsável por desenvolver os saberes necessários para ser docente:

[...] O professor por sua vez, deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. Assim, o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 185).

A formação no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* será capaz de fortalecer os saberes do campo específico e para muitos será considerada uma formação inicial no campo dos saberes pedagógicos, quanto ao desenvolvimento dos saberes da experiência, apenas será possível diante da experiência em ser professor, e ainda mediante o reconhecimento e investimento na pessoa do professor (NÓVOA, 2013; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). As transformações sobre as quais os docentes enfrentam no decorrer de sua trajetória e carreira profissional indicam como a cada fase do ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 2013) pode indicar maior satisfação em reconhecimento de si no desenvolvimento de sua profissionalidade, como indica a professora Luiza:

Invista em você porque adianta, eu sempre investi em mim e estou colhendo frutos. E eu sempre fiz tudo com muita seriedade. (Luiza)

5.4.1 Formação profissional e prática pedagógica: mobilizando saberes

Os professores apresentam como a sua experiência pessoal os torna mais sensíveis para o desempenho da atividade docente. As experiências variam desde quando eram alunos de graduação, essas experiências se constituem nos saberes provenientes de formação escolar anterior (TARDIF, 2012), e são integrados pela formação e socialização pré-profissionais, como se observa:

[...]Eles não tem paciência eu acho que se eu não tinha paciência eu acabo colocando no lugar do aluno e eu não suporto o professor que vem todos os dias enche a lousa e da aula e lê e faz slides a vida inteira, aquilo lá e assim fica sentado e o professor está

lá, tem aluno que gosta, que prefere a aula assim, mas eu não gostava e eu achava que não era por aí, então, cada aula eu quero dar de formas diferentes né, uma aula eu trago artigos atualizados, e aí vai, vou buscando filme para fazer uma análise[...]
(Roberta)

A professora ao lembrar como foi sua formação na graduação pretende não repetir as mesmas sensações/efeitos por ocasião da utilização de estratégias de ensino que não privilegiavam a participação e a cooperação entre os estudantes e, sobretudo não proporcionavam o desenvolvimento do pensamento crítico, criatividade e autonomia na formação dos enfermeiros.

Resgatar essas experiências permite uma releitura para o planejamento de suas atividades de ensino, embora elas ocorram num contexto totalmente diferente, como a cidade, o papel desempenhado, o tipo de universidade, o perfil dos estudantes, o projeto pedagógico do curso entre outros.

Também foram mobilizados saberes provenientes de sua própria experiência na profissão como enfermeiras, pelo resgate das experiências da prática profissional do enfermeiro assistencialista para fundamentar modelos explicativos, e também conferir segurança a professora, como descreve Rosa:

Trabalho como enfermeira em hospitais. [...] E é um fator que é bom para a gente como docente dar aula na área da enfermagem porque daí você consegue relacionar bem a questão da teoria com a prática. E aí acaba, que claro, a gente consegue identificar a criança, o paciente, porque eu trabalho mais com criança, mas você faz os estudos de caso. (Rosa)

Nessa fala a professora Rosa aborda a sua capacidade de relacionar e compartilhar as experiências no âmbito da prática assistencial em enfermagem hospitalar/clínica transformando em potências para o ensino de graduação por meio da possibilidade de apresentar a realidade do cotidiano profissional do enfermeiro e das pessoas que buscam os serviços de saúde em modelos para o ensino em enfermagem, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico nos espaços para formação, nesse caso, a partir da utilização de estudos de caso baseados em situações reais vivenciadas pela docente enfermeira.

Quando o professor inicia a carreira seus conhecimentos são muitas vezes limitados a sua área de atuação específica, especialmente visível nas áreas de formação em saúde o professor tem um corpo de conhecimento relacionado às especialidades enfermagem, medicina, odontologia entre outras sem, no entanto, ter tido uma formação consolidada sobre a docência universitária (CARNEIRO, 2010; PIMENTA; ALMEIDA, 2011; ZABALZA, 2004).

Os saberes docentes são múltiplos e suas origens são diversas desde os oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. A formação inicial do educador deveria englobar atividades que proporcionam conhecimentos, destrezas e disposição para desempenhar a docência (PIMENTA; ALMEIDA, 2011; TARDIF, 2012).

Nesse sentido, o mais relevante é como os professores conseguem mobilizar e utilizar os saberes na interação com os estudantes, e ainda na sua constituição identitária podendo ampliar sua capacidade de atuar e tornar-se autônomo indo contra as exigências da racionalidade técnica, que pressupõem a aplicação de teorias e técnicas científicas para resolver problemas da prática e interagir no processo pedagógico. Ainda se ressalta que o valor conferido pelo professor aos saberes que ele compôs na sua trajetória variam de pessoa para pessoa, e poderá fundamentá-lo para lidar também com as subjetividades do trabalho docente, já que.

O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF, 2012, p. 64)

No entanto, o que se verifica é que nem sempre o professor tem durante a sua trajetória profissional o acesso a mecanismos de formação para desenvolver saberes pedagógicos, reforçando dessa maneira a expressão “se aprende fazendo”. Sem mecanismos para acessar ou desenvolver outros tipos de conhecimentos o professor lança mão essencialmente de sua experiência pregressa ou atual, seja na própria relação de ensino com os alunos, ou em outras atividades profissionais relacionadas à área em que atua, para repensar a sua prática profissional no ensino em enfermagem e implementar atividades no seu cotidiano (VEIGA; VIANA, 2010).

No entanto, se não houver um fortalecimento de outros saberes mediados por processos de desenvolvimento profissional do docente, haverá um empobrecimento de sua ação, e da sua capacidade de autonomia e reflexão (VEIGA; VIANA, 2010).

Observamos uma ‘descoberta’ para possíveis mudanças na forma como trabalha passando de modelos estritamente tradicionais para aproximações com modelos mais ativos de ensino:

Antes, disso daí, é, dessa capacitação de metodologia ativa, que eu não conhecia, as aulas eram expositivas, mais o professor falava e o aluno só ouvia, bem assim aquela educação tradicional mesmo, não é, aquela educação bancária. (Clarice)

Verificou-se que muitas vezes a professora desconhece outras formas de ensinar, ela pode por não ter acesso aos processos de formação pedagógica, ficar centrado em ações de repetição de modelos que considerou bem-sucedidas durante a sua formação, ou ainda a concepções particulares de como ‘ser um bom professor’ e permanecer desenvolvendo modelos tradicionais de ensino, como apresentou a participante “aquela educação bancária” (BRAGA, 2013; HERDEIRO; SILVA, 2008; TARDIF, 2012).

A formação do professor pode valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional contribuindo para a qualidade do ensino. Como foi representado na fala da participante, a partir do seu modo de trabalhar na docência universitária:

[...] Porque aquela aula cansativa, que era só expositiva, com data show, hoje, a gente não fica mais em cima disso, eu trago um artigo para o aluno discutir, não é, a gente cria um problema e coloca ele para buscar, correr atrás daquele problema e discutir, a gente trabalha com seminário, a prática de laboratório sempre teve, ou seja, assim, as aulas tornaram-se mais dinâmicas, eu não fico presa, restrita, só a slides, porque quando eu trago aquela aula expositiva, aquilo lá eu estava trazendo para ele a minha ideia, do que eu li, do que eu pesquisei, do que eu preparei. [...] Eu... eu achei que foi melhor, [...] teve uma boa aceitação. (Clarice)

O reconhecimento de que a sua prática pedagógica pode ser modificada, pode ganhar sentido e potência se partilhado com o grupo de professores e validado pelos estudantes. O desenvolvimento do docente pode ser potencializado se acontecer num contexto coletivo, contínuo e que envolve professores experientes e iniciantes. Essa condição implica na possibilidade do docente “produzir sua professoralidade, o que implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também na sensibilidade em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência” (BOLZAN; ISAIA, 2010, p. 16).

O que os participantes consideram como ‘engessado’ ou ‘tradicional’, podemos entender como a concepção e prática usual nas universidades, que mantém o enfoque tecnicista do que seja a prática docente, relacionada a uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados que tem como centro o professor, ele retém conhecimento e os transmite aos alunos, a aula é previsível para o professor que obedece ao planejamento sistemático das etapas da aula que tem caráter instrutivo, informacional e de repasse de informações/conteúdo (PIMENTA; ALMEIDA, 2011):

[...]tinha uma noção de didática, assim trabalhava muito de colocar o aluno para conversar, questionar, buscar [...] Então, sair daquela matéria engessada. Então assim, dá para a gente mudar um pouco a questão do aprendizado, o aluno ir fazer aula ficar um pouco mais interessante para a gente e para eles. (Clarice)

Não verificamos com esses modelos tecnicistas a ênfase no processo de aprendizagem, mas na valorização do papel do professor na transmissão e do estudante na retenção de informações (MASSETO, 2012).

Como proposta para modificação dessa situação, as professoras têm usado algumas estratégias de ensino que valorizam a participação dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, o conhecimento pode ser compartilhado e construído coletivamente e não está centralizado apenas na figura do professor. São tentativas iniciais no sentido de buscar modificações, no aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Mesmo diante destes investimentos iniciais para algumas das professoras, houve o apontamento da formação profissional docente como um limite e como uma necessidade pessoal e coletiva:

[...] Na pós (especialização) tem a disciplina de docência, fiz a disciplina pela necessidade de dar aula, mas eu vi necessidade de aprender a ser professora né, por estar aqui eu vi que eu precisava aprender [...]. (Helena)

Eu não tenho eu não sou licenciado só bacharel. [...] Mas, hoje eu sinto falta porque, a gente tem ensino de didática e eu não fiz, se eu tivesse feito, hoje me ajudaria bastante. (Roberta)

[...] Mas eu participo (cursos de formação pedagógica), eu tenho interesse em participar sempre. Sempre. Porque não é fácil lidar com aluno. (Vitória)

Eu acho que se tivesse um curso de capacitação de realmente para o docente, seria mais viável. Acho que todo professor deveria passar. (Rosa)

Sendo que mais uma vez lançam mão de estratégias para um fortalecimento da sua professoralidade e identidade para além do que é ou não proposto pela instituição em que estão vinculadas:

O lado professora precisa se capacitar, então eu tenho que saber o que é metodologia ativa, o que é esse negócio de DCN, o que é ético-humanista, eu sou professora então vou estudar, vou me capacitar. [...] todo esse investimento de eventos, de congressos, que fazem parte de qualquer profissão, que eu acho que é obrigação. (Luiza)

Sempre busquei fazer leituras em relação a essas questões de como ser professor, das questões mais didáticas, dos referenciais teóricos que embasam a formação, eu gosto muito também dos referenciais, da psicologia que envolve a questão de aprendizado, porque eu trabalho com criança, então tem tudo a ver estudar desenvolvimento infantil e estudar processo ensino-aprendizagem, então acho que isso também colaborou muito para o meu processo de formação enquanto professora. No doutorado a gente acaba fazendo aprofundamento em algumas leituras, não é, e eu tive essa possibilidade de estudar, as disciplinas do doutorado, ajudaram também nesse despertar do quanto é importante se embasar teoricamente, para as questões relativas ao ensino, a formação de pessoas, ao trabalho com pessoas, acho que o doutorado faz muito esse despertar assim, quando a gente se preocupa com a formação dos alunos e também com a nossa formação dos professores, assim, enquanto pesquisadores [...]. (Sofia)

Agora eu me preocupo muito com a minha formação como professora, com a qualidade do que eu faço. (Sofia)

Há por meio das falas de Sofia e Luiza uma demonstração de caminhos para avançar no movimento do investimento da pessoa do professor que são realidades possíveis para essas

professoras que convivem com um cotidiano adverso com sobrecarga de tarefas e invasão do trabalho nos seus outros tempos.

Assim, formação pedagógica dos docentes consiste em um instrumento para o fortalecimento das transformações no âmbito do ensino, pois não se limitam ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, mas englobam dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência, implicadas aos aspectos que muitas vezes levam a precarização da formação e do trabalho docente.

O reconhecimento de si e do seu trabalho na relação com os outros, promove a criação de oportunidades para novas configurações identitárias, que possibilitam a alteridade e a autonomia do professor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da década de 90, junto com as ideias neoliberais, ocorreu um avanço na expansão da oferta de cursos de enfermagem estando a iniciativa privada responsável por assumir a maior parcela dessa oferta. As condições de trabalho professoral nesse contexto são marcadas pela precarização, baixos salários e baixa perspectiva de desenvolvimento de carreira, diminuindo as possibilidades de investimento e reconhecimento de si por meio do trabalho.

Considerando que o processo de constituição da identidade profissional docente se dá diante de tensões entre processos relacionais e biográficos, e que podem ser influenciados pelo contexto em que o docente se situa como o processo histórico, econômico, social e cultural, quando o docente assume uma forma identitária, poderá existir a modificação da mesma variando de pessoa para pessoa e também em relação ao tempo para mais ou para menos.

Diante da análise realizada entre os professores de instituições de ensino superior no estado de Goiás encontramos algumas características de aproximação entre as participantes sendo elas mulher para todos participantes, com estado civil de casada para sete em onze participantes, e ter filhos oito das participantes tem entre um e três filhos, com idade variando entre 33 e três anos. A idade das participantes variou entre 58 e 28 anos, sendo a média de 37,9 anos.

Um distanciamento foi em relação à qualificação acadêmica das participantes têm-se três doutoras, duas mestres e seis especialistas. Indicando ainda uma necessidade de fortalecimento da formação *stricto sensu*.

A relação com o trabalho para essas participantes se apresentou sendo sete das participantes ocupam cargos efetivos nas instituições de ensino e quatro trabalham com vínculo de contrato temporário. O tempo de experiência na docência universitária entre as professoras variou entre três e 35 anos, representados no ciclo de vida profissional docente da seguinte maneira, seis professoras na fase de estabilização; quatro na fase de diversificação e questionamento e duas na fase de distanciamento afetivo e desinvestimento (HUBERMAM, 2013). Seis participantes têm mais de um vínculo empregatício, articulando geralmente trabalho na docência e serviços de saúde.

O ingresso na profissão docente para a maior parte das docentes foi decorrente de contingências diante da necessidade de trabalhar para se manter financeiramente, uma oportunidade para complementar a renda ainda na crença de uma determinação divina. Também houve casos em que o planejamento para o ingresso na profissão se manifestou desde a graduação com participação em programas de iniciação científica e realização de pós-graduação *stricto sensu*.

Entre as professoras enfermeiras em cursos superiores de enfermagem coexistem os dilemas da cisão entre a formação específica de enfermeira e a profissão professora. Há uma identidade social virtual forjada tanto para a enfermeira quanto para a professora, que valoriza a formação, e quando não os aspectos de profissão em que são exigidas dimensões relacionais, como uma intencionalidade na relação com o outro, seja usuário do serviço; estudante ou os pares.

Assumir para si uma identidade única é processo exigente e que expõem as fragilidades para essas docentes que vivenciam uma espécie de jogo identitário, em decorrência das variadas tensões pessoais e profissionais, de valorização e escolha dos processos relacionais (o que o aluno, os pares e a instituição esperam do professor) e os processos biográficos (como eles se reconhecem profissionalmente), para aceitarem ou negarem no processo real de sua constituição identitária.

Permanece a valorização de uma identidade social virtual de professora exigente, que domina e sabe “passar/transmitir” conteúdos, que antecipa situações adversas, e que de certo modo determinará como será a identidade profissional dos futuros enfermeiros. Essa crença foi construída simbolicamente a partir dos sofrimentos vivenciados no exercício da enfermagem e da docência especialmente para as professoras com menos de seis anos de carreira.

Há nessa figura professoral pretendida e assumida para algumas professoras, um apego aos modelos tradicionais de ensino indicando a pouca valorização do aprendizado da formação pedagógica e o uso da reprodução de modelos professorais considerados exitosos influenciando a composição dos saberes experienciais das docentes.

Durante a trajetória de constituição de si no trabalho surgiram sentimentos de insegurança e temor sobre que profissional estão se tornando, ameaçando a segurança das docentes e, sobretudo, o que os outros (os alunos) vão perceber ou como vão qualificá-las como professoras.

Como aspecto de fortalecimento da confiança docente houve o reconhecimento de limites e também de possibilidades de transformações, ou seja, essas professoras reconhecem e sentem a mudança profissional como algo vivo já que percebem um certo vazio quanto à formação para a docência universitária “a gente não se forma para ser professora”, para isso utilizaram de variadas estratégias como formação *stricto sensu*, fortalecimento de uma rede de apoio junto aos professores mais experientes, reconhecimento de limites e também de possibilidades de transformações diante da mobilização e sensibilização dos pares para os efeitos perversos das exigências e da sobrecarga do trabalho tanto no desenvolvimento do trabalho professoral, como na saúde e nas relações interpessoais.

A busca para promover espaços de integração com as dimensões pessoal e profissional docente foram usados como meio de dar ou estimular o sentido da vida à pessoa e potência para o profissional.

A participação política teve uma expressão tímida pelas professoras como instrumento de fortalecimento docente e de produção de saberes para o fortalecimento identitário.

Houve o reconhecimento do trabalho como fonte de experiências, saberes e aprendizagens, no entanto ainda foi considerada sutil a luta por uma formação para profissionalização docente especialmente no campo dos saberes pedagógicos, pois houve em todos os relatos indicativos de participação em práticas formativas, no entanto uma insatisfação com os mecanismos assumidos para oferta dessa formação, consideradas muitas vezes, como impositiva, e que não forneceu instrumentos significativos para serem incorporados no cotidiano do professor.

As professoras participantes do estudo rejeitam algumas das experiências vivenciadas no exercício da enfermagem assistencial para optar e valorizar a construção de uma nova identidade profissional, ou seja, ainda lidam com o dilema de construírem uma identidade profissional docente, uma vez que nem todas participantes, se sentem valorizadas ou em condições de exercê-la plena e exclusivamente.

Houve a manifestação do desejo quase que unânime em continuar a profissão docente de enfermagem, ora como representatividade de uma satisfação profissional como reflexo de todos os desejos esperados para a carreira profissional e como oportunidade de constante aperfeiçoamento; ora como um refúgio do drama experimentado que é ser enfermeira

assistencial do ponto de vista da pouca valorização social, da sobrecarga de trabalho e baixa remuneração.

Foram indicados aspectos da precarização do trabalho e das relações no trabalho docente como a invasão do tempo de trabalho no tempo familiar e social do professor, a baixa valorização docente, o produtivismo acadêmico, a sobrecarga de trabalho, necessidade de atuação em mais de um vínculo de trabalho e os conflitos entre gerações.

Ainda assim, as professoras se identificam com a profissão e desejam continuar na profissão docente e conseguem identificar situações de satisfação no trabalho especialmente advindas das relações com os estudantes, do reconhecimento com os pares, do sucesso profissional conquistado pelos egressos dos cursos de enfermagem em que trabalham.

A formação para docência no ensino superior foi considerada um importante instrumento para modificações na prática pedagógica das participantes do estudo na medida em que fizeram sentido para transformações no cotidiano das relações profissionais.

Diante disso, acreditamos que o presente estudo contribua para a compreensão dos processos de constituição identitária docente e possibilite reflexões para a ampliação do desenvolvimento de pesquisas sobre a prática profissional de docentes inseridos em cursos de enfermagem. Havendo necessidade de estudos futuros no sentido de ampliar e fortalecer esse campo de pesquisa na enfermagem, possibilitando intervenções políticas e institucionais para promover a qualidade de trabalho e ensino na educação superior.

REFERÊNCIAS

ADAMS, R. Exploring dual professional identities, the role of the nurse tutor in higher education in the UK: role complexity and tensions. **J. adv. Nurs.**, Oxford, v. 67, n. 4, p. 884-92, 2011.

AGUAYO-GONZALEZ, M.; CASTELLO-BADIA, M.; MONEREO-FONT, C. Incidentes críticos em docentes de enfermagem: descobrindo uma nova identidade. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 68, n. 2, p. 219-227, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672015000200219&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2015.

AGUAYO-GONZÁLEZ, M.; MONEREO-FONT, C. The nurse teacher. Construction of a new professional identity. **Invest. educ. enferm.**, Medellín, v. 30, n. 3, p. 398-405, 2012.

ALMEIDA, E.; RAMOS, T. H. S. A formação continuada de docentes do ensino fundamental no contexto de trocas/transmissões intergeracionais. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, Águas de Lindoia. **Anais...** 2014. p. 1-13. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/289.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

ALMEIDA, L. S. Mãe, cuidadora e trabalhadora: as múltiplas identidades de mães que trabalham. **Rev. Dep. Psicol., UFF.**, Nitéroi, v. 19, n. 2, p. 411-422, 2007.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2007.

BACKES, V. M. S.; MOYÁ, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construcción del conocimiento pedagógico del docente universitario de enfermería. **Rev. latinoam. enferm. (Online)**, v. 19, n. 2, 8 telas, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/es_26.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2013.

BAKER, S. L. Nurse educator orientation: professional development that promotes retention. **J. contin. educ. nurs.**, New Jersey, v. 41, n. 9, p. 413-7, 2010.

BARBOSA, T. S.; BAPTISTA, S. S. Movimento de expansão dos cursos superiores de enfermagem na região centro-oeste do Brasil: uma perspectiva histórica. **Rev. eletrônica enferm.**, v. 10, n. 4, p. 945-56, 2008. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v10/n4/v10n4a07.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trab. educ. saúde.**, Rio de Janeiro, v. 03, n. 02, p.283-294, 2005.

BISINOTTO, M. M. **Trabalho docente e formação profissional do enfermeiro**: caminhos, saberes e dificuldades. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2011.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. diálogo educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cad. psicol. soc. trab.**, v. 15, n. 1, p. 81-100. 2012.. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/49623/53726>>. Acesso em: 25 set. 2015.

BRAGA, M. J. G. Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente. **Cad. educ.**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 98-117, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3**, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Pró-saúde**: programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde /Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. **Portaria Interministerial nº 3019**, de 26 novembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde – para os cursos de graduação da área da saúde. 2007. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/pri3019_26_11_2007.html>. Acesso em: 25 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Resolução CONAES nº 04**, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Institui diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas e testes em seres humanos. 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. E-mec Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. 2014. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. E-mec Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. 2016a. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Plataforma Sucupira. **Dados quantitativos de programas recomendados e reconhecidos**. 2016b. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativos.jsf?areaAvaliacao=20&areaConhecimento=40400000>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

CARNEIRO, M. H. S. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, I. P. A. V.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010. cap. 5, p. 101-16.

CHAMON, E. M. Q. O. Estratégias identitárias de professores em uma formação docente. **Rev. Ibero-Am. Estud. Educ.**, v.10, n. 3, p. 874-887, 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8097>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

COÊLHO, I. M.; GUIMARÃES, G. Educação, escola e formação. **Rev. Inter-Ação**, v. 37, n. 2, 2012. Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/about/editorialPolicies#focusAndScope>>.
Acesso em: 16 abr. 2014.

COUTINHO, M. C.; MAGRO, M. L. P. D.; BUDDE, C. Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários. **Psicol. teor. prá.**, São Paulo, v. 13, n.2, p. 154-67, 2011.

CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES; CNPq, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Rev. FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 127-136, 2013.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-67, 2012.

DUBAR, C. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, 1998.

DUFFY, R. Nurse to educator? Academic roles and the formation of academic identities. **Nurse educ. today.**, Edinburgh, v. 17, n. 6, p. 620-4, 2013.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E.O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-41, 2007.

FALK, N. L. Strategies to Enhance Retention and Effective Utilization of Aging Nurse Faculty. **J. nurs. educ.**, v. 46, n. 4, p. 165-9, 2007.

FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na Enfermagem. **Rev. latinoam. enferm.**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 12, p. 821-7, 2004.

FERNANDES, J. D.; TEIXEIRA, G. A. S.; SILVA, M. G.; FLORÊNCIO, R. M. S.; SILVA R. M. O.; ROSA, D. O. S. Expansão da educação superior no Brasil: ampliação dos cursos de graduação em enfermagem. **Rev. latinoam. enferm.**, v. 21, n. 3, 8 telas, 2013. Disponível em: <www.eerp.usp.br/rlae>. Acesso em: 23 jan 2015.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. saúde pública**, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v24n1/02.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

FRANÇA, D. S. Políticas de formação de professores e suas repercussões na sala de aula. **Poiéses Pedag.**, Catalão, v. 3, n. 3, p.77-94, 2006.

FRANCO, M. E. D. P.; GENTIL, H. S. Identidade do professor de ensino superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Orgs) **Pedagogia universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre: série RIES/PRONEX Edi Pucrs, v.1, 2007. p. 39-58.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FURLANETTO, E. C. Os processos de construção identitária docente: a dimensão criativa e formadora das crises. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p.115-25, 2012.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo. Rev. Ciênc. Educ.**, n. 8, p. 23-36, 2009. Disponível em: <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2014.

HERDEIRO, R.; SILVA, A. M. Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 4., COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES: CURRÍCULO, TEORIAS E MÉTODOS, 8., 2008, Florianópolis. **Anais...** 2008. p. 1-17. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

HOBOLD, M. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A constituição das formas identitárias dos coordenadores dos cursos de licenciatura. **EntreVer**, v. 2, n. 3, p. 200-24, 2012. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/34250/27132>>. Acesso: 20 jul. 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013, p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior**: Identidade, Docência e Formação. Brasília: Plano, 2001, p. 21-33.

LAZZARI, D. D.; MARTINI, J. G.; BUSANA, J. A. Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura. **Rev. gaúch. enferm.**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 93-101, 2015.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicol.**, v. 20, n. 2, p. 355-68, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

LEMO, M. C.; PASSOS, J. P. Satisfação e frustração no desempenho do trabalho docente, em enfermagem. **REME rev. min. enferm.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 01, p. 48-55, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MANCIBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicol. reflex. crit.**, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MANN, A. S. Eleven Tips for the New College Teacher. **J. nurs. educ.**, Thorofare, v. 43, n. 9, 2004, p. 389-90.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Rev. Ciênc. Educ.**, n. 8, p. 07-22, 2009. Disponível em: <[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2014.

MASSETO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. M. C. (Orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 4, p. 79-106.

MEDEIROS, A. M. S. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Rev. Faced.**, n. 12, p. 71-87, 2007. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2859/2027.%20Data>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

MERIGHI, M. A. B.; JESUS, M. C. P.; DOMINGOS, S. R. F.; OLIVEIRA, D. M.; BAPTISTA, P. C. P. Ser docente de enfermagem, mulher e mãe: desvelando a vivência sob a luz da fenomenologia social. **Rev. latinoam. enferm.**, v. 19, n. 1, 8 telas, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n1/pt_22>. Acesso em: 10 dez. 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORISSETTE, P. J. Recruitment and retention of Canadian undergraduate psychiatric nursing faculty: challenges and recommendations. **J. psychiatr. ment. health nurs.**, v. 18, p. 595–601, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2014.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: Identidade e profissionalização. **Rev. Retratos Esc. (Esforce)**, Brasília, v. 2, n. 2;3, p. 29-39, 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/122/225>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

OLIVEIRA, J. F. **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

PAULINO, V. C. P. **Identidade, prática docente e características ocupacionais dos professores dos cursos de graduação em enfermagem do estado de Goiás**. 2016, 115 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência: In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

RAITZ, T. R.; SILVA, C. D. L. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. **Psicol. soc.**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 204-13, 2014.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RODRIGUES, R. M., CALDEIRA, S. Movimentos na educação superior, no ensino em saúde e na enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 61, n. 5, p. 629-3, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2014. p. 63-92.

SAIPPA-OLIVEIRA, G.; KOIFMAN, L. Uma reflexão sobre os múltiplos sentidos da docência em saúde. **Interface comun. saúde educ.**, Botucatu, v. 17, n. 44, p. 211-8, 2013.

SANTANA, F. R.; NAKATANI, A. Y. K.; SOUZA, A. C. S.; ESPERIDIÃO, E. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem: uma visão dialética. **Rev. eletrônica enferm.**, v. 07, n. 03, p. 295-302, 2005. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/Revista/revista7_3/original_06.htm>. Acesso em: 24 jan. 2012.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedag.**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar.**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, v.29, n. 105, p. 991-1022, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

SGUISSARDI, V. O produtivismo acadêmico: sequestro do tempo livre e ócio criativo do professor-pesquisador. In: CONGRESO EN DOCENCIA UNIVERSITÁRIA, 2013, Buenos Aires. **Painel...** 2013a. p. 1 Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/vs-o-produtivismo-academico-e-o-sequestro-do-tempopdf.html>>. Acesso em: 26 out. 2013.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, 2013b.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. Centralidade da pós-graduação e produtivismo acadêmico. In: SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009. cap. 6, p. 191-232.

SILVA, E. P.; SILVA JÚNIOR, J. R. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho. **Rev. HISTEDBR On-line**, v. 1, p. 1-16, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art14_38e.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

SOUZA, M. C. B. M. **O ensino de Enfermagem Psiquiátrica e/ou Saúde Mental**: avanços, limites e desafios. 2010, 168 f. Tese (Livre docência) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

SPENCER, C. From bedside to classroom: From expert back to novice. **Teach. Learn. Nurs.**,(N.I.), v. 8, n. 1, p. 13-6, 2013.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. S. Mulher e trabalho: a história de vida de mães trabalhadoras de enfermagem. **Rev. latinoam enferm.**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 593-600, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas: Papirus, 2010.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro norteador para entrevista semi-estruturada

Questões norteadoras:

- Como você se tornou professor?
- Como você se percebe na sua atuação profissional docente?
- Como você se descreve como professor?
- O que faria de diferente na sua trajetória profissional?
- Você tem planos para sua carreira profissional docente?
- O que facilita o desempenho de sua profissão docente?
- O que dificulta o desempenho de sua profissão docente?

Questões de aprofundamento:

Roteiro
<p>*conhecendo o perfil do professor</p> <p>Idade:</p> <p>Sexo:</p> <p>Naturalidade:</p> <p>Estado civil:</p> <p>Filhos/Idade:</p> <p>Graduou-se quando?</p> <p>Onde?</p> <p>Titulações? Área? Local de qualificação?</p> <p>Tempo de profissão docente:</p> <p>Tempo de profissão docente na instituição:</p> <p>Disciplinas que trabalha atualmente:</p> <p>Cargos que ocupa:</p> <p>*conhecendo o processo de escolha profissional</p> <p>Me conte como se deu o processo da sua escolha para se tornar professor?</p> <p>Antes de ser professor em que você trabalhava?</p> <p>Qual foi a sua motivação para escolher essa área de atuação?</p> <p>*conhecendo a vinculação e atuação do professor na instituição</p>

Como se deu o seu ingresso nessa instituição?

Em que áreas ou disciplinas já trabalhou?

Em que área ou disciplina trabalha atualmente?

Quais cargos já assumiu na instituição?

Houve algum desses cargos que você se sentiu mais confortável em exercer? Qual? Por que?

E houve algum cargo em que você se sentiu menos confortável em exercer? Por que?

Houve algum tipo de preparo para você assumir esses cargos?

***conhecendo a relação com a profissão**

Como você se descreveria enquanto professor?

Como você se sente em relação à docência universitária para os cursos de enfermagem?

Quais caminhos você percorreu para se tornar professor?

O que ainda quer percorrer nesta carreira?

Existiram momentos em sua vida que tiveram relação ou impacto na forma como você trabalha?

Quais foram eles? E como afetaram a sua profissão?

Você participa de algum movimento político, social e ou cultural vinculado à docência? Porque?

Em algum momento de sua carreira você fez ou faz algo para se formar professor? O que?

Quais relações você costuma estabelecer para ser professor?

Com quem você as estabelece?

Como você avalia cada uma delas?

Como você considera a sua participação na construção do curso de enfermagem nessa instituição?

E como você considera a participação da instituição na sua vida de professor?

Para você como é o exercício da sua profissão?

Na sua opinião o que favoreceria o exercício satisfatório da sua profissão? E o que tem percebido como limite desse exercício?

Se você fosse hoje fazer uma nova escolha profissional qual seria? Porque?

O que faria de diferente na sua trajetória profissional?

O que você ainda tem desejo de realizar na sua trajetória profissional?

Tem mais algum aspecto que você acha importante compartilhar comigo, relacionado à sua experiência como professor no ensino superior em enfermagem?

Como foi para você realizar esta entrevista?

APÊNDICE B - Carta convite para as instituições participantes

Projeto de pesquisa: Identidade profissional dos docentes no ensino superior: caminhos de constituição na enfermagem.

Pesquisadora responsável: Carla Natalina da Silva Fernandes.

Orientadora: Dra. Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza.

Projeto vinculado à Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Programa de Pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica, nível: Doutorado.

Ribeirão Preto, 24 de março de 2014.

Prezado(a) Pró-reitor (a) /Diretor (a),

Permita-me que me apresente sou Carla Natalina da Silva Fernandes, professora da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, no curso de Enfermagem, atualmente sou aluna do curso de doutorado no Programa de Pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

A pesquisa que me proponho desenvolver durante o doutorado é intitulada **Identidade profissional dos docentes no ensino superior: caminhos de constituição na enfermagem**, e tem como objetivo investigar o processo de construção da identidade docente dos professores que atuam em cursos de graduação em enfermagem nas instituições públicas de ensino superior no estado de Goiás.

Esta pesquisa atende aos pressupostos éticos contidos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466 de 12 de dezembro de 2012, que dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos, e somente será desenvolvida após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP).

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória. Para tanto foram selecionadas as instituições públicas no estado de Goiás compostas por autarquias federal e estadual, e fundações municipais; dentre os critérios utilizados para escolher o curso de enfermagem a ser pesquisado utilizamos a data de criação de curso, optando pelo curso mais antigo de cada instituição selecionada. Dessa maneira, a sua instituição e curso foram selecionados atendendo a esses critérios.

Para a escolha dos professores participantes elegeremos aqueles que são enfermeiros, que trabalham na instituição há mais de três anos, mediante sorteio dentre os professores que atendam os critérios de inclusão iniciaremos o contato com os mesmos, apresentaremos a pesquisa, solicitaremos o consentimento do professor participante e assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para então iniciarmos a coleta de dados por meio de entrevista individual, que será realizada em local

previamente agendado com o professor, garantimos que o anonimato e segurança do professor participante serão resguardados, a entrevista poderá ter duração de aproximadamente 60 minutos, o professor que consentir em participar poderá a qualquer momento se recusar de continuar a sua participação na pesquisa sem que isso ocasione qualquer dano para si ou para a pesquisa. A entrevista será áudio-gravada com a permissão do professor entrevistado.

Para tanto, solicito uma lista dos docentes vinculados ao curso de enfermagem da sua instituição para que possa realizar a seleção dos professores que atendam os critérios de inclusão desta pesquisa, para então realizar o contato- convite, e a apresentação do estudo.

Os resultados desta pesquisa serão publicados na forma de trabalhos científicos (tese de doutorado), e também serão divulgados em eventos, além de artigos publicados em revistas científicas da área.

Assim, aguardamos sua colaboração e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Segue em anexo o projeto de pesquisa.

Disponibilizo os meus contatos: (16) 98252-9676, (16) 3289-3569, E-mail: carla_natalina@yahoo.com.br

Sem mais para o momento, despeço-me cordialmente.

Atenciosamente,

Carla Natalina da Silva Fernandes

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica- EERP/USP

Professora do curso de Enfermagem, Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa: Identidade profissional dos docentes no ensino superior: caminhos de constituição na enfermagem. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias assinadas pelo pesquisador e pelo participante. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CEP/EERP/USP), que tem a finalidade de proteger eticamente o participante da pesquisa. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética (CEP/EERP/USP) pelo telefone (16) 3602-3386, com horário de funcionamento de segunda a sexta das 8h às 17h, e ainda você pode realizar contato com a pesquisadora responsável pelo telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (16) 98252-9676.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da pesquisa: Identidade profissional dos docentes no ensino superior: caminhos de constituição na enfermagem.

Pesquisadora responsável: Carla Natalina da Silva Fernandes.

Professora orientadora: Dra. Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo: investigar o processo de construção da identidade docente dos professores que atuam em cursos de graduação em enfermagem nas instituições públicas de ensino superior no estado de Goiás.

O instrumento que será utilizado na coleta de dados foi elaborado, levando-se em consideração o objetivo proposto do trabalho. A técnica de coleta de dados será a entrevista individual conduzida pela pesquisadora responsável, que deverá ser realizada em local previamente agendado com você, e que garanta o seu anonimato e das informações, de preferência no seu local de trabalho. A entrevista será realizada conforme a sua disponibilidade de horários, podendo ser necessário um segundo encontro caso a pesquisadora encontre algum ponto a esclarecer e validar os dados, com duração média de 60 minutos. Haverá gravação em áudio da entrevista, caso você permita. Sua identidade será mantida em sigilo. Você tem o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo para você ou para a pesquisa. Os resultados desta pesquisa serão publicados na forma de trabalhos científicos, que serão divulgados em eventos, além de artigos publicados em revistas científicas da área.

Caso seja indicado por você despesas para deslocamento para participar da pesquisa, você será ressarcido na forma de vale-transporte. Ainda informo que caso você vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no TCLE, têm direito à indenização, conforme as leis vigentes no país, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa (Item IV.3-h – Resolução 466/2012-CONEP-MS).

Os riscos dessa pesquisa relacionam-se ao desconforto em ter que disponibilizar parte do seu tempo (cerca de 60 minutos) na entrevista e pela possibilidade de sentir-se desconfortável ou constrangido em responder alguma questão, assim como meio de minimizar esses riscos e desconfortos a entrevistadora realizará agendamento prévio da entrevista, poderá remarcar outro encontro caso o participante não se sinta em condições de continuar a entrevista, e ainda oferecer suporte e apoio ao participante que manifestar ou ser percebido que houve desconforto e constrangimento, poderá ainda sugerir ao participante a procura por serviço de saúde especializado caso o mesmo não esteja em acompanhamento. Os benefícios podem envolver você direta ou indiretamente, visto que os resultados poderão contribuir para o enriquecimento do debate da formação de professores e sua identidade como docente no ensino superior.

Eu, _____, RG, _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **Identidade profissional dos docentes no ensino superior: caminhos de constituição na enfermagem**, como participante. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Carla Natalina da Silva Fernandes sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. A pesquisadora certificou-me de que será mantido o meu anonimato. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do participante	Local/Data
------	----------------------------	------------

Nome	Assinatura da pesquisadora	Local/Data
------	----------------------------	------------

ANEXO

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde
para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP 14040-902
Fone: 55 16 3602.3382 - 55 16 3602.3381 - Fax: 55 16 3602.0518
www.eerp.usp.br - eerp@edu.usp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP

Of.CEP-EERP/USP – 131/2014

Ribeirão Preto, 7 de julho de 2014.

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa, abaixo especificado, foi analisado e considerado **APROVADO AD REFERENDUM** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, em 7 de julho de 2014.

Protocolo CAAE: 31315114.5.0000.5393

Projeto: IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS DE CONSTITUIÇÃO NA ENFERMAGEM.

Pesquisadores: Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza
Carla Natalina da Silva Fernandes

Em atendimento à Resolução 466/12, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Claudia Benedita dos Santos
Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.

Prof. Dra. Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza
Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP