

# IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR DOS PROFESSORES NA ÁREA DA SAÚDE

## TEACHING IDENTITY IN THE HIGHER EDUCATION OF TEACHERS IN THE HEALTH AREA

Valquiria Coelho Pina Paulino **1**  
Maria Alves Barbosa **2**  
Celmo Celeno Porto **3**  
Giulena Rosa Leite **4**  
Hellen Cristina Sthal **5**  
Ana Cláudia Souza Pereira **6**

Doutora, professora do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Jataí. E-mail: valquiria.enf.ufg@gmail.com **1**

Doutora, professora da Pós Graduação em Ciências da Saúde da Universidade Federal de Goiás. E-mail: maria.malves@gmail.com **2**

Doutor, professor da Pós Graduação em Ciências da Saúde da Universidade Federal de Goiás. E-mail: celmo1934@gmail.com **3**

Doutora, professora do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Jataí. E-mail: giulenaar@gmail.com **4**

Mestre, professora do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Jataí. E-mail: hellen\_sthal@hotmail.com **5**

Mestre, professora do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Jataí. E-mail: anita.claudia@gmail.com **6**

**Resumo:** Objetivou-se descrever a identidade docente nas dimensões pessoal, profissional e administrativa nos cursos de graduação em Enfermagem. Trata-se de uma pesquisa descritiva, transversal, com abordagem quantitativa, realizados com 213 professores de cursos públicos e privados. A coleta de dados foi realizada in loco utilizando um questionário que abordou as dimensões pessoal, profissional e administrativa da identidade docente. A análise foi feita com auxílio do programa SPSS versão 16.0. Os resultados mostraram diferenças significativas entre os professores dos cursos públicos e privados nas dimensões pesquisadas mostraram também que os professores estão buscando por qualificação e por formação específica para a docência, e que existe um movimento de mudanças no sentido da valorização da formação pedagógica nas pós-graduações. O cenário em que se insere o docente reflete diretamente na construção de sua identidade e valorizar o docente significa valorizar o processo de formação.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Educação em Enfermagem; Docentes de Enfermagem.

**Abstract:** The objective was to describe the teaching identity in the personal, professional and administrative dimensions in undergraduate nursing courses. This is a descriptive cross-sectional study with a quantitative approach carried out with 213 teachers from public and private courses. The data collection was performed in loco using a questionnaire that approached the personal, professional and administrative dimensions of the teaching identity. The analysis was done with the help of the SPSS version 16.0 program. The results showed significant differences between the teachers of the public and private courses in the surveyed dimensions also showed that the teachers are searching for qualification and for specific training for teaching, and that there is a movement of changes in the direction of the valorization of the pedagogical formation in the post-graduations. The scenario in which the teacher is inserted reflects directly in the construction of his identity and valuing the teacher means valuing the training process.

**Keywords:** Higher Education; Nursing Education; Nursing Faculty.

## Introdução

A formação na área de saúde ainda é um desafio para as instituições formadoras e para o serviço, uma vez que muitos problemas que ocorrem na saúde relacionam-se com a formação do profissional, fazendo-se necessária a aproximação da formação com as necessidades reais da população (BRASIL, 2007).

Esta pesquisa tem como ponto de partida a formação para a saúde no contexto do ensino superior de enfermagem, no cenário de expansão do ensino superior e de reorientação da formação dos profissionais de saúde. Teve o enfoque no docente, sua identidade e formação.

O foco dado ao professor se justifica, uma vez que a qualidade do trabalho e do produto em qualquer instituição de educação é determinada pelos seres humanos envolvidos no processo. Os professores têm um impacto na qualidade de ensino e na formação de profissionais, pois são eles os condutores do processo de ensino aprendizagem (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Esta formação encontra-se em um cenário de expansão do ensino superior e de implantação de política de reorientação da formação dos profissionais de saúde para atender as demandas do Sistema Único de Saúde (SUS). A expansão do ensino superior inicialmente ocorreu no final da década de 90 para atender as exigências neoliberais de educação como serviço a ser comercializado o que favoreceu a criação de instituições privadas de ensino em todo país (FERNANDES, 2013).

A partir do ano de 2001, esta política foi intensificada para cumprir o Plano Nacional de Educação, que dentre outras metas, propôs o estímulo ao acesso no ensino superior para atender especialmente a demanda de jovens de 18 a 24 anos e melhorar os indicadores sociais do país (TEIXEIRA, 2013).

Assim, o resultado da implantação dessa política foi a criação de cursos de graduação, especialmente no setor privado; para atender as exigências do mercado e as pressões de grupos da sociedade civil para a oferta de educação como mercadoria e em muitas vezes não atendendo as determinações das diretrizes curriculares nacionais (DOURADO, 2003).

No entanto essa expansão ocorreu de forma desordenada e rápida e o aumento dos cursos exigiu o acréscimo no número de docentes e muitos profissionais de saúde, incluindo os enfermeiros se tornaram professores sem formação específica para a docência (FERNANDES, 2013).

Paralela à expansão do ensino superior, ocorreu a implantação da política de reorientação da formação para a saúde com o intuito de corrigir o distanciamento entre os mundos acadêmico e o da prestação real dos serviços que vinha sendo apontada como uma das responsáveis pela crise do setor da saúde.

E para que a formação na saúde estivesse em consonância com os padrões de regulação e gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e com as propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de flexibilização, novas diretrizes curriculares e autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES); criou-se em 2005 o Programa Nacional de Reorientação da Formação dos Profissionais de Saúde que propôs uma reordenação da formação em três eixos: reorientação teórica, reorientação dos cenários de prática e reorientação pedagógica (BRASIL, 2007).

Neste cenário o professor um dos protagonistas da reorientação pedagógica, responsável por transformar o conteúdo em algo compreensível, a informação em formação e efetivar a política de reorientação da formação no cotidiano das instituições de ensino e saúde. No entanto, esses professores, protagonistas, foram inseridos no ensino superior, em sua maioria, sem preparo pedagógico para assumir a responsabilidade de colocar em prática a nova orientação para a formação de profissionais de saúde, incluindo os enfermeiros (BACKES, MOYA, PRADO, 2011; FERNANDES, 2013). Evidencia-se assim uma nova identidade docente e muitos desafios a serem transpostos por estes professores.

A identidade docente é dinâmica e tem relação direta com o contexto social e político ao qual o professor está inserido. Essa identidade se constrói a partir dos elementos presentes no universo da docência, o próprio professor, os alunos, os processos cognitivos, as políticas educacionais, o projeto pedagógico, os conhecimentos e habilidades para o exercício da docência. Assim, conhecendo os docentes, conhecem-se as mudanças através dele (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010).

Desta forma, se constrói as três dimensões da identidade docente a dimensão pessoal composta por características pessoais do docente, a dimensão profissional composta pelas

exigências e necessidades para o exercício da docência e a dimensão administrativa composta por situações relacionadas a formas de contrato, sistema de seleção, características e obrigações ocupacionais (ZABALZA, 2004).

Portanto este estudo se justifica partindo do pressuposto de que não há como investir em políticas de educação sem investir no professor que rege a implantação destas políticas. Não há como reorientar a formação dos profissionais de saúde sem reorientar a formação do docente, que é um dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e o que conduz o processo de formação.

Neste sentido, este estudo pretende responder a questão de como se constitui a identidade docente nas dimensões pessoal, profissional e administrativa nos cursos de graduação em Enfermagem.

## **Materiais e métodos**

Trata-se de pesquisa de campo, descritiva do tipo transversal. Foi realizada em vinte instituições de ensino superior, que oferecem o curso de graduação em Enfermagem no Estado de Goiás.

A população constituiu-se de 213 professores dos cursos de graduação em Enfermagem das instituições públicas e privadas do estado de Goiás. Foram considerados critérios para inclusão: ser docente dos cursos de Graduação em Enfermagem no Estado de Goiás; estar vinculado aos cursos com portaria de reconhecimento do Ministério da Educação; estar presente no local de trabalho no momento de coleta de dados. Para a constituição da amostra foram utilizados os critérios de seleção amostral por conveniência, a qual totalizou 213 professores o que correspondem a 74,2% dos deste profissional dos cursos de graduação em Enfermagem, sendo 60 vinculados aos cursos públicos e 153 aos privados.

Para a coleta, utilizou-se um questionário estruturado de acordo com Zabalza (2004). Antes da coleta de dados o instrumento passou por refinamento e adequação através de avaliação por estatístico, avaliação por professores e enfermeiros com domínio na temática que avaliaram a consistência interna e a validade de conteúdo. Foi realizado um estudo piloto com 10 professores que não fizeram parte da amostra. A coleta foi realizada pela pesquisadora em local privativo com duração média de trinta minutos totalizando uma carga horária aproximada de 6.390 horas. Os dados foram tabulados no programa Microsoft<sup>®</sup> Excel 2010 e a análise estatística realizada pelo programa SPSS<sup>®</sup> versão 16.0. Foi utilizado como nível de significância de 5% ( $p < 0,05$ ).

## **Fundamentação Teórica**

A formação de Recursos Humanos em Saúde é uma das atribuições do Sistema Único de Saúde (SUS), como determina a Constituição Federal de 1988 no artigo 200 (inciso III): Ao SUS compete ordenar a formação de recursos humanos para a saúde (BRASIL, 1988).

Reafirmado na lei orgânica 8080 de 1990 definindo que uma política para a formação da saúde deverá ter como objetivo organizar um sistema em todos os níveis, inclusive na pós-graduação, além de desenvolver programas de permanente aperfeiçoamento de pessoal e coloca os serviços de saúde como campo para o ensino e a pesquisa e expressa a indissociabilidade entre assistência, a gestão e a formação em saúde (BRASIL, 1990; BRASIL, 2007).

Para atender estas determinações, muitas ações têm sido realizadas no âmbito do ensino na saúde para adequar a formação dos profissionais de saúde às necessidades da população e às políticas indutoras de mudanças na área (CARNEIRO; COSTA, 2015).

Dentre as políticas indutoras está o Programa Nacional da Formação Profissional de Saúde que se constituiu como uma ação conjunta entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, lançado em 2005, contemplando os cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia e reformulado em 2007, estendido para todos os cursos da área de saúde (BRASIL, 2007).

Baseou-se na ideia da centralidade dos profissionais de saúde para a promoção, proteção e recuperação da saúde produção de cuidados e que o investimento em rede física, tecnologias, em medicamentos e outros insumos é em vão se não houver a formação adequada dos profissionais de saúde (BRASIL, 2007).

Esta formação constitui-se um desafio permanente e deve ocorrer articulando-se as

instituições formadoras e o serviço de saúde. Desta forma, para cumprir princípios constitucionais, exigem-se novos perfis profissionais e o comprometimento das instituições de ensino através do cumprimento de diretrizes curriculares (BRASIL, 2007).

Para a construção desses novos perfis de profissionais de saúde, devem-se realizar mudanças em três eixos, sendo estes: na orientação teórica, nos cenários de prática e na orientação pedagógica. No sentido de romper com modelos de currículos fragmentados, não inseridos nos serviços públicos de saúde com o enfoque pedagógico limitado às metodologias tradicionais baseadas na transmissão de conhecimento, que não privilegiam a formação crítica do estudante e não o prepara para as exigências do trabalho em saúde (BRASIL, 2007).

Neste sentido, as instituições de ensino e os professores têm papel preponderante, pois a tríade da formação é composta por três elementos que se interagem para produzir o conhecimento: o professor, o aluno e o conteúdo (PILETTI, 2004).

Sendo o professor, o ator principal do ensino; o aluno, o ator principal da aprendizagem e o conteúdo são a informação e o conhecimento que a interação professor/aluno objetiva (PILETTI, 2004).

Desta forma, as mudanças na formação dos profissionais de saúde passam necessariamente pela prática do professor, pois é ele quem conduz o processo de ensino e aprendizagem, quem é o agente de informação e transformação pela sua “capacidade de ligar e religar os saberes” (BACKES et al. 2010).

Assim como é importante discutir as políticas de formação, os métodos de ensino e aprendizagem, o novo perfil do profissional de saúde é fundamental para reconhecer o papel “insubstituível” do professor de formular, organizar, orientar o conhecimento e de efetivar as políticas de saúde e de educação na prática (RODRIGUES; MONTOVANI, 2007).

E, paralelo à implantação das políticas de reorientação da formação dos profissionais de saúde e das diretrizes curriculares, houve a expansão dos cursos de graduação, incluindo os da área de saúde.

A expansão do ensino superior impactou diretamente na configuração da identidade e na prática docente dos cursos de graduação e, conseqüentemente, na formação dos profissionais de saúde. Em busca de atender a esse crescimento, muitos cursos foram criados e seus profissionais passaram a professores, incluindo os enfermeiros, muitos deles sem formação específica para o exercício da docência (FERNANDES et al., 2013).

Assim, as mudanças tanto da expansão do ensino superior quanto da implantação da política de reorientação da formação na área da saúde trouxe mudanças no cenário do ensino superior e provocou mudanças na identidade docente. Sendo assim, a identidade do professor vem sendo repensada no ensino superior tendo em vista as novas atribuições e cenários que foram abertos a partir da expansão dos cursos de graduação e pós-graduação (FERNANDES et al., 2013).

## **Identidade docente no ensino superior**

De acordo com os pressupostos do professor Miguel Zabalza, psicólogo e pedagogo, que desenvolveu sua carreira na área da educação, especificamente sob a perspectiva curricular, centrada na docência e nas condições inerentes da área da didática e da organização escolar, a identidade docente se constrói a partir da articulação entre três dimensões: pessoal, profissional e administrativa. Zabalza (2004) faz uma abordagem sobre a universidade e o reflexo do trabalho do professor na qualidade do ensino superior.

A dimensão pessoal que é composta pelas características pessoais do docente como sexo, idade, número de filhos, situação conjugal e motivações. A dimensão profissional tem como componentes as exigências e necessidades da profissão. E a dimensão administrativa composta pelas formas de contrato de trabalho, sistema de seleção, características ocupacionais, obrigações de carga horárias (ZABALZA, 2004).

Essa identidade é dinâmica e tem relação direta com o contexto social no qual o docente está inserido. Por isso, no cenário atual, essa identidade está em crise, vivendo contradições e expectativas. Daí a necessidade de estas questões precisarem fomentar discussões no meio acadêmico para que se possa compreender o contexto e traçar caminhos em consonância com a realidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

## Dimensão pessoal da identidade docente

Neste estudo, os dados da dimensão pessoal mostraram que os professores dos cursos públicos estão predominantemente na faixa etária de 31 a 50 anos, nos cursos privados há o predomínio da faixa etária entre 20 a 30 anos 98 (64,1%). Quanto ao sexo, há o predomínio do feminino nos cursos públicos, 53 (88,3%) e nos privados o número é de 115 (75,2%). No que se refere à naturalidade, há um predomínio nos cursos públicos de professores que nasceram fora do estado de Goiás 29 (48,3%) e nos privados predomina os que nasceram no interior do estado 57 (37,3%). Em relação à situação conjugal, a maioria é casada 42 (70%) nos cursos públicos e 104 (68%) nos cursos privados. No que se refere ao número de filhos 25 (45,0%) nos públicos e 70 (45,8%) nos privados não tem filhos e há o predomínio de apenas um filho. Quanto aos motivos para escolher a docência, os professores que referiram como motivos para ingressar na carreira docente principalmente a oportunidade de trabalho e uma forma de ter um complemento da renda.

Estudar a identidade docente é estudar a realidade, pois retrata os sujeitos que a vivenciam. Conhecendo a identidade é possível aproximar-se das condições em que estão inseridos os professores e identificar como as políticas públicas influenciam seu cotidiano.

Neste sentido, a pesquisa sobre a identidade docente estimula a reflexão dos próprios sujeitos que participam deste contexto, os próprios professores e os mobilizam para assumir o seu papel enquanto um dos protagonistas do processo de formação juntamente com os alunos, estimulando-os a buscar mudanças para melhorar a sua própria prática e os conscientiza da sua formação identitária enquanto docentes do ensino superior (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010).

## Dimensão profissional da identidade docente

No que tange a dimensão profissional da identidade docente os resultados mostraram diferenças significativas na formação acadêmica, graduação e pós-graduação dos professores dos cursos públicos e privados

Em relação à graduação, os dados mostraram que nos cursos públicos 56 (93,3%) professores são enfermeiros e nos cursos privados, 93 (60,8%). Quanto ao local da realização da graduação, nos cursos públicos a maior parte relata ter realizado o curso em outro estado, 27 (45,0%); nos cursos privados há o predomínio dos que o fizeram na capital do Estado de Goiás, 87 (56,9%).

Em relação ao tipo de instituição, os dados mostraram que nos cursos públicos a maior parte, 43 (71,7%), fez o curso em uma instituição pública e, nos privados, a maior parte fez em uma instituição privada, 109 (71,2 %). No que se refere à Pós-graduação, nos cursos públicos há a predominância de doutores 33 (56,9%) e, nos privados, a maioria tem o título de mestre 80 (54,4%). Quanto ao tipo da pós-graduação, a maioria dos professores que atua nos cursos públicos a fez também em programas públicos – 52 (86,7%) – e a maioria dos que atua nos cursos privados, estudaram em instituição privada – 92 (60,1%).

No que tange a formação específica para a docência foi considerada neste trabalho como sendo a licenciatura, pós-graduação *Latu Sensu* em Educação, *Strictu Sensu* em Educação, disciplina sobre a formação para a docência nos cursos de pós-graduação, cursos de curta duração de 8 a 40 horas.

Os resultados mostraram que nos cursos de graduação em Enfermagem públicos, 9 (15%) professores não têm nenhuma formação para a docência e nos cursos privados esse número é de 41 (26,8%). Do total investigado, 51 (85%) professores dos cursos públicos e 113 (73,8%) dos privados disseram ter alguma formação específica para a docência.

Os dados mostraram que a maior parte dos professores, tanto nos cursos públicos quanto nos privados, tem alguma formação específica para a docência. Os professores referem ser importante ter buscado essa formação e comentam que a procuram por conta própria com estímulo por parte de suas instituições, 54 (90%) das públicas e 139 (91%) das privadas. Nas instituições públicas 36 (42,4%) são doutores; nas instituições privadas, 38 (44,7%); apesar de ainda existir 45 (37,5%) professores especialistas nestes cursos. Os dados evidenciaram que há um maior incentivo da instituição pública para a qualificação de seus docentes.

Quanto à formação específica para a docência, este trabalho mostrou uma realidade contrária a que a literatura tem revelado sobre a ausência de formação específica para a docência.

Para atender a demanda do aumento do número de cursos especialmente do setor privado, aumentou-se a demanda por docentes e muitos profissionais de saúde, incluindo os enfermeiros, os quais “tornaram-se professores” sem formação específica para a docência (RODRIGUES; SOBRINHO, 2008; FERNANDES et al., 2013).

Na área da saúde, os professores, na maioria das vezes, não têm formação específica para a docência o que pode dificultar o trabalho, uma vez que se cobra por aulas diferenciadas, mas o profissional não conhece os métodos de ensino para escolher com clareza e aplicá-los de forma adequada (MASSETTO, 2012).

No entanto existe uma preocupação dos enfermeiros professores na melhora na sua condição de docente e na busca por novas metodologias pedagógicas, com destaque as metodologias problematizadoras propostas atuais das políticas de reorientação da formação no ensino superior (VENDRUSCOLO, 2018).

### **Dimensão Administrativa da identidade docente**

No que se refere a dimensão administrativa foi abordado tempo de trabalho no ensino superior, vínculo empregatício, regime de trabalho, locais de trabalho, carga horária de trabalho, renda e produção científica.

Quanto ao tempo de trabalho no ensino superior, a pesquisa revelou que a média é maior nos cursos públicos de graduação, 11,13 anos com desvio padrão de 8,35. Nos cursos privados, a média é de 8,95 anos e desvio padrão de 7,72.

No que se refere ao vínculo empregatício, a grande maioria dos professores que trabalham nos cursos de graduação públicos é estatutária, 49 (81,7%) e 11 (18,3%) tem contrato temporário. Nos cursos privados, a grande maioria, 138 (90,8%) trabalha por contrato de trabalho.

No ensino superior privado, a maioria dos professores trabalha com regime de contrato, gerando uma instabilidade financeira e profissional. Neste regime, o trabalho do docente é atrelado ao número de aulas dadas, o professor busca o maior número de aulas possível para aumentar o salário e sofre uma instabilidade financeira, pois em cada semestre as aulas são redistribuídas dependendo da demanda e do interesse da instituição (MANCEBO, SILVA JUNIOR, 2012).

Em se tratando de regime de trabalho, a maioria dos professores das instituições públicas tem dedicação exclusiva à universidade 42 (70%), 12 (20%) são 20 horas e 6 (10%) têm contrato temporário. Nas instituições privadas, 20 (13,1%) dos professores têm dedicação exclusiva, 12 (7,8%) são de 20 horas e 121 (79,1%) são horistas.

No regime de trabalho horista, o professor se dedica apenas ao ensino: são os “professores-taxi” que recebem um determinado valor por um período de aula. As instituições de ensino não garantem a estes professores a estabilidade profissional e nem dão condições para as atividades de pesquisa que são realizadas pelos docentes em suas casas à noite ou em finais de semana, pois mesmo o professor horista é cobrado pela qualificação e pela produtividade na instituição de ensino superior (MANCEBO, SILVA JUNIOR, 2012).

Quanto aos locais de trabalho, 49 (81,7%) dos docentes das instituições públicas trabalham exclusivamente na universidade, 7 (11,7%) trabalham em duas ou mais instituições de ensino e 4 (6,7%) trabalham em instituição de ensino e instituições de saúde ou outro tipo de instituição. Nas instituições privadas 66 (43,1%) docentes trabalham somente na universidade, 60 (39,2%) trabalham em duas ou mais instituições de ensino e 27 (17,6%) trabalham em instituição de ensino e instituição de saúde ou outro tipo de instituição.

No que se refere à Carga Horária (CH) de trabalho semanal, os dados mostraram que a média de trabalho semanal é de 38,53 horas com desvio padrão de 9,29 para os professores dos cursos públicos e 42,46 horas para os professores dos cursos privados com desvio padrão de 16,00.

Já para a renda mensal, considerando o salário mínimo de 788 reais, 33 (55%) professores dos cursos de graduação públicos ganham mais que 8 salários mínimos; 10 (16,7%) ganham entre 4 a 8 salários e 17 (28,3%) ganham entre um a 4 salários. Nos cursos privados, 43 (28,1%) ganham mais que 8 salários mínimos; 76 (49,7%) ganham de 4 a 8 salários e 34 (22,2%) ganham entre um a 4 salários.

Tanto nos cursos privados quanto nos cursos públicos, os docentes sofrem com as novas demandas de trabalho. Tem uma carga horária maior de trabalho que a registrada, pois leva o

trabalho para casa e parece não haver mais diferença entre o tempo de trabalho e o tempo de descanso.

Especialmente nas instituições públicas há uma valorização e preocupação com a pesquisa e os professores sentem-se pressionados para atingir metas de titulação e produtividade acadêmica. O docente é avaliado pela sua produção científica e, cada vez mais, se exige do docente o produtivismo e que o mesmo busque fomento para suas pesquisas. O produtivismo acadêmico tem uma correlação com a intensificação do trabalho docente (MANCEBO, SILVA JUNIOR, 2012).

No entanto, diferenças mais significativas estão relacionadas aos vínculos trabalhistas mais estáveis, a maioria não tem outro emprego, a carga horária contratual é maior e têm mais tempo de experiência docente. Tais condições podem favorecer a formação mais qualificada de profissionais de enfermagem (ALEXANDRE et al. 2018).

Entretanto há uma cobrança pelo o aumento produção científica dos professores dos cursos públicos. O professor se divide entre a pesquisa mais valorizada no meio acadêmico e o ensino. Assim classifica-se na academia o professor produtivo e o professor não produtivo, os docentes que se dedicam ao ensino são, na maioria das vezes, considerados não produtivos e geram um desconforto e uma cobrança do próprio professor a si mesmo para envolver-se em projetos de pesquisa para sentir-se como parte produtiva da Universidade e passar a ser valorizado pelos pares (BORSOI, PEREIRA, 2013).

Além disso, os professores têm que participar de uma série de atividades que fazem parte do calendário das instituições como conselhos de classe, reuniões pedagógicas, reuniões de colegiado, comissões para a realização de atividades institucionais o que faz com que o professor assuma uma carga horária acima do que está registrada e que, formalmente, deveria cumprir o que contribui para o aumento da sobrecarga de trabalho (MADEIRA, LIMA, 2010). Essa sobrecarga de trabalho pode levar ao adoecimento docente

## Conclusão

Este trabalho de pesquisa trouxe uma contribuição para o estudo e a reflexão sobre a identidade docente nos cursos de graduação em enfermagem. Na análise da dimensão pessoal, destaca-se o domínio feminino nas instituições e a imigração de professores de outros estados para o estado de Goiás em razão especialmente, dos concursos públicos.

Na dimensão profissional os resultados da pesquisa foram de encontro com o que a literatura científica vem publicando e ao encontro das políticas de reorientação e de avaliação da formação para a saúde. Trouxe uma realidade diferente do que vem sendo retratado na literatura sobre a qualificação docente e sobre a formação específica para a docência. Mostrou que os docentes estão em um movimento de construção identitária e buscando tanto a qualificação acadêmica quanto a formação específica para docência que eles consideram importante para o exercício da mesma.

O trabalho revelou também que existe uma resposta dos docentes as exigências do sistema de avaliação do ensino superior e ainda um movimento de mudanças na pós-graduação no sentido de ofertar possibilidades de formação específica para a docência juntamente com a formação para a pesquisa.

Sugere-se que outros trabalhos sejam realizados com esta temática e que as pós-graduações em saúde incentivem a formação específica para a docência através de ações de formação inicial com a oferta de disciplina e permanente através da realização de fóruns, congressos sobre a temática e ainda com o incentivo para a realização de pesquisas sobre esta temática.

Sugere-se ainda o fortalecimento da linha de pesquisa formação de recursos humanos para a saúde e que se estude esta formação em todos os seus cenários ensino-pesquisa-serviço para que possibilite a reflexão e a mobilização de todos os agentes no sentido do cumprimento da Constituição Brasileira e as demais legislações que contemplam essa formação e que haja a valorização do docente como protagonista desse processo.

## Referências

ALEXANDRE, K.C.R.S.; WERNECK, A.L.; CHIANÇA, E. CESARINO, C.B. **Docência em cursos superiores : formação e práticas pedagógicas.** Revista Baiana de Enfermagem 2018; (32) 24945.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial*. Brasília, DF: 2007. P.86.(Série C. Projetos, Programas e Relatórios).

BACKES, V. M. S.; MOYA, J. L. M.; PRADO M. L. do. **Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem**. *Rev. Latino-Am. Enfermagem [online]*. 2011, vol.19, n.2, pp. 421-428.

BACKES, V. M.S. et al. **Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem**. *Texto contexto - enferm. [online]*. 2013, vol.22, n.3, pp. 804-810.

BARBOSA, T. S.; BAPTISTA, S. S. **O movimento de expansão dos cursos de Enfermagem na Região Centro oeste**. *Rev. Eletrônica de Enfermagem UFG* 2008;10(4):945-56.

BORSOI, I. C. F., & Pereira, F. S. (2013). **Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento**. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1211-1233.

DOURADO, L.F. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: Editora UFG,2003.

FERNANDES, J. D. et al. **Expansão da Educação Superior no Brasil: ampliação dos cursos de graduação em Enfermagem**. *Rev Latino – Americana Enfermagem* maio jun, 2013 : 21 (3):1-8.

MADEIRA M. Z. A.; LIMA, M. G. S. B. **O significado da prática docente na constituição do Saber ensinar das professoras do curso de enfermagem da Universidade federal do Piauí**. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2010 Jan-Mar; 19(1): 70-76.

MANCEBO,D.;SILVA JUNIOR,J.R. **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ,2012.

MASETTO,M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2° Ed. São Paulo Sammus,2012.

PIMENTA, S.G.;ANASTASIOU ,L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. 4° ed. São Paulo: Cortez,2010.

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

RODRIGUES, M.; PACHECO, T.; SOBRINHO. J. A. C.M. **Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor**. *Rev bras enferm*, Brasília 2008 jul-ago; 61(4): 435-40.

RODRIGUES, J. A. et al. **Tendências pedagógicas: conflitos, desafios e perspectivas de docentes de enfermagem**. *Rev. bras. educ. med.* [online]. 2013, vol.37, n.3, pp. 333-342.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14° Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA E. et al. **Panorama dos Cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares**. *Rev bras. enferm.*2013; 66 ( esp):102-10.

VENDRUSCOLO, C. POZZEBON, A. BENDER, J.W. KLOH, D.; ZOOCHÉ,D.A.A;ZANATTA,E.A. **Enfermeiro professor: limites e possibilidades da carreira docente**. *Revista Brasileira Ciências da Saúde* 2018; 22(2): 95-100.

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

Recebido em 30 de setembro de 2018.

Aceito em 6 de novembro de 2018.