

## ARTIGO ORIGINAL

# Professores ainda que enfermeiros: processo identitário de docentes de enfermagem

*Professors who are also nurses: identity construction of nurse educators*

Daniele Delacanal Lazzari<sup>1</sup>, Jussara Gue Martini<sup>1</sup>, Sonimary Nunes Arruda<sup>2</sup>, Nelson Junior Cardoso da Silva<sup>3</sup>

## RESUMO

Objetivou-se compreender as concepções e identificações acerca das atividades docentes e formação para a docência como parte do processo identitário de professores de enfermagem. Estudo descritivo analítico, qualitativo. Participaram 18 professores enfermeiros de duas universidades (uma pública e outra privada) da região sul do Brasil. A coleta de dados ocorreu entre os meses de julho e setembro de 2015, por meio de entrevista com roteiro semiestruturado. Para tratamento dos dados foi utilizada a codificação aberta e axial conforme proposta por Strauss e Corbin, com o auxílio do *software* Atlas ti<sup>®</sup> 7. Emergiram as seguintes categorias: Ser enfermeira ou estar professora, Escolhas profissionais e Formação para a docência: entre a formação pedagógica e o experimento cotidiano. Professores de enfermagem se identificam sobretudo com a profissão de origem, mediante ausência de formação para a docência, com entendimentos distantes dos pressupostos da pedagogia universitária, o que é definidor em seus processos identitários.

**Descritores:** Docentes de Enfermagem; Ensino de Enfermagem; Prática do Docente de Enfermagem; Enfermagem.

## ABSTRACT

The objective of this study was to understand the conception and identification of teaching activities and training as part of the identity construction process of nurse educators. This is a descriptive, analytical and qualitative study. The participants were eighteen nurse professors from two universities (one public and another private) in the southern region of Brazil. Data were collected between July and September 2015, through semi-structured interviews. The data were processed using open and axial coding as proposed by Strauss and Corbin, with the aid of Atlas.ti<sup>®</sup> 7 software. The following categories emerged: Being a nurse or being an educator, Professional choices and Training for teaching: between educational training and the daily experiment. Nurse educators mainly identify with the profession of origin, because of an absence of teacher training, and have different assumptions concerning university education, which defines their identity formation.

**Descriptors:** Faculty, Nursing; Education, Nursing; Nursing Faculty Practice; Nursing.

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Catarina — Florianópolis (SC), Brasil. E-mails: [daniele.lazzari@ufsc.br](mailto:daniele.lazzari@ufsc.br), [jussara.gue@ufsc.br](mailto:jussara.gue@ufsc.br)

<sup>2</sup>Universidade do Planalto Catarinense — Lages (SC), Brasil. E-mail: [sonimary.n.a@gmail.com](mailto:sonimary.n.a@gmail.com)

<sup>3</sup>Universidade Estácio de Sá — São José (SC), Brasil. E-mail: [njrcardoso@yahoo.com.br](mailto:njrcardoso@yahoo.com.br)

**Como citar este artigo:** Lazzari DD, Martini JG, Arruda SN, Silva NJC. Professores ainda que enfermeiros: processo identitário de docentes de enfermagem. Rev. Eletr. Enferm. [Internet]. 2019 [acesso em: \_\_\_\_\_];21:57092. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ree.v21.57092>.

Recebido em: 07/02/2019. Aceito em: 24/09/2019. Publicado em: 31/12/2019.

## INTRODUÇÃO

Identidades docentes podem ser compreendidas por meio de múltiplos enfoques, desde o olhar da psicologia, sociologia e antropologia até outras perspectivas conectadas com estudos sobre a subjetividade, processos cognitivos, emocionais e relações sociais, que influenciam sobremaneira a constituição de um professor<sup>(1)</sup>.

É necessário considerar as histórias pessoal, social e política do professor como influenciadoras dos seus saberes, práticas e atitudes. Neste sentido, a identidade de um professor é entendida como um processo passível de mudanças, o que faz com que suas práticas tendam a ser modificáveis e ajustáveis a muitos contextos. É possível afirmar que a identidade é um conjunto de elementos que permite ao professor saber quem ele é, não como um produto (no sentido de estar posto, finalizado), mas como um lugar que comporta, permanentemente, maneiras de ser e estar na profissão. A tomada de consciência do professor sobre si envolve a constante necessidade de interpretação e transformação da realidade<sup>(2)</sup>.

A identidade docente é tecida por meio do entendimento que os professores têm sobre suas atividades, que podem ser agrupadas em três grandes esferas: suas atribuições profissionais (englobam a formação recebida e experiências profissionais), processos instrucionais de ensino, aprendizagem e avaliação (crenças, concepções e teorias que os docentes possuem sobre ensinar) e sentimentos desencadeados pelo exercício docente (impacto afetivo produzido pela docência)<sup>(2,3)</sup>.

Associa-se a isso a heterogeneidade inerente à docência no ensino superior: nível em que se dá o ensino, disciplinas lecionadas, situação contratual (se professor concursado ou contratado), habilitação acadêmica e profissional (licenciado, especializado, mestre ou doutor), tempo de serviço e posição na carreira, localização (sala de aula, instituições assistenciais ou mesmo a divisão em departamentos) e dimensão do local de trabalho, experiência profissional (trabalhos progressos, cargos, funções e atividades específicas desempenhadas nas escolas e sistemas educativos) e associações profissionais a que pertence<sup>(4,5)</sup>.

Neste contexto, a docência na Enfermagem lida ainda com estereótipos e crenças advindas de sua história profissional que permeiam suas ações e estão firmemente arraigadas ao seu fazer. No que compete à construção de uma identidade para ser professor, a dimensão individual, os valores pedagógicos e a forma como estes são construídos e professados, também são aspectos relevantes<sup>(6)</sup>.

Para as profissões da área da saúde, a docência é considerada, amiúde, como secundária em relação à profissão de formação e em escolas privadas, frequentemente exige-se experiência técnica para contratação. Desta forma, os professores de enfermagem, formados para atuar como enfermeiros, situam-se num universo de deslocamentos e descentralizações

identitárias, espaço de conflitos numa sociedade que ainda lida com concepções estáveis de identidade<sup>(7,8)</sup>.

Compreender identidades docentes é necessário para definição de políticas ou estratégias de formação que pensem a realidade dos professores de enfermagem num cenário tão diverso, no qual a ausência de formação para a docência impele à repetição de modelos internalizados do que é ser um professor. A docência na enfermagem, mesmo quando não acidental, é quase sempre marcada pela falta de preparação específica para tal, principalmente quanto às suas especificidades e desafios. Ao tornarem-se professores, enfermeiros se deparam com uma nova identidade profissional e a lacuna epistemológica acerca da docência carece de profundas reflexões.

Para tanto, o objetivo deste estudo foi compreender as concepções e identificações acerca das atividades docente e formação para a docência como parte do processo identitário de professores de enfermagem.

## MÉTODO

Trata-se de pesquisa descritiva, analítica, de abordagem qualitativa, realizada com 18 professores enfermeiros de duas universidades da região sul do Brasil, uma pública e outra privada, escolhidas em função de a primeira ser a única universidade federal da região e a segunda, a particular com mais tempo de atuação na região. Como estratégia de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. A seleção dos participantes ocorreu por convite a todos os professores enfermeiros que compunham o quadro docente das instituições, num total de 43.

Como critérios de inclusão, adotou-se: professores enfermeiros, contratados ou concursados efetivos, em atividade há pelo menos um ano nas universidades. Excluíram-se aqueles em férias ou afastamento durante o período destinado à coleta dos dados. Esta, teve duração de quatro meses (julho a setembro de 2015). As entrevistas foram previamente agendadas, adequando-se as possibilidades de cada participante e realizadas em ambiente reservado nas universidades, a fim de manter a privacidade. As entrevistas foram gravadas em arquivo digital e tiveram duração de 40 a 120 minutos.

Os participantes foram identificados com as letras F (de Universidade Federal), P (de Universidade Privada) e A (de Assistência), seguidos do número correspondente à ordem de realização das entrevistas.

Dos 18 entrevistados, 16 eram mulheres. A faixa etária predominante para ambos os sexos, foi de 35 a 40 anos. Dez eram doutores, seis mestres (uma cursando o doutorado) e dois especialistas cursando mestrado. Dentre os professores da universidade privada, dois dedicavam-se apenas à docência e seis possuíam vínculo com a assistência de enfermagem em concomitância. O tempo de experiência

docente no ensino superior variou de dois a 18 anos, sendo a média simples, nove anos.

A pesquisa teve parecer favorável no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos no Brasil, aprovado sob o parecer nº 724.391, CAAE nº 33241314.2.0000.0121, em 21 de junho de 2014. Os professores que aceitaram participar da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Procedeu-se à análise das entrevistas, produzindo inferências embasadas nos pressupostos teóricos de Monereo e Badia<sup>(2)</sup> sobre a identidade profissional de professores. A análise dos dados deu-se mediante o procedimento de codificação, com base em Strauss e Corbin<sup>(9)</sup>.

O referencial metodológico utilizado<sup>(9)</sup> propõe a organização conceitual dos dados em categorias, por meio de um processo de codificação, direcionando o pesquisador na descrição e compreensão acerca do fenômeno em estudo. Trata-se de um movimento constante de retorno aos dados com liberdade e sem o rigor da linearidade, demandando do pesquisador sensibilidade, flexibilidade e criatividade para identificar e compreender os significados. O procedimento de análise é composto por três etapas distintas, porém complementares denominadas de:

1. codificação aberta;
2. codificação axial; e
3. codificação seletiva<sup>(9)</sup>.

Para este estudo, adotou-se as etapas de codificação aberta e codificação axial, para enfim chegar às categorias de análise. A etapa de codificação seletiva não foi cumprida, pois esse procedimento tem como finalidade a construção da teoria, o que não corresponde aos objetivos deste estudo.

A codificação aberta se deu mediante as transcrições das entrevistas em arquivo do Word e nomeadas por ordem de acontecimento, salvas em uma pasta no computador para o procedimento de tratamento e análise, por meio do *software* Atlas ti<sup>®</sup> 7. Nesse software, criou-se uma unidade hermenêutica e nela foram inseridas todas as entrevistas realizadas, para então, iniciar a leitura em profundidade de cada arquivo, retomando as questões de pesquisa e observando em cada linha os aspectos que correspondiam ao fenômeno em estudo. A partir disso, deu-se início ao processo de codificação aberta. Nesse procedimento emergiram 186 códigos e, após releitura, os códigos semelhantes foram reorganizados, sem alterar ou perder qualquer excerto de fala correspondente a ele, encontrando ao final desse procedimento um total de 153 códigos.

Após esse procedimento, procedeu-se à codificação axial e os códigos que se assemelhavam ou se relacionavam foram agrupados e deram origem a 14 famílias. A intenção foi reunir os dados e estabelecer conexões entre os códigos. A criação de famílias, por sua vez, corresponde a um recurso do software Atlas ti, em que o pesquisador agrupa códigos, deixando-os em um mesmo grupo, pois reúnem aspectos semelhantes acerca

de um tema, questão ou conceito relacionados ao objeto de estudo. Finalizado esse processo, foi possível visualizar de um modo geral o que os dados apresentavam acerca do fenômeno em estudo, e o desafio de retornar aos questionamentos acerca do fenômeno.

Por fim, de posse de todo o material empírico devidamente organizado, realizou-se o agrupamento das famílias que convergiam para uma mesma temática e emergiram três categorias centrais de análise, a saber: Ser enfermeiro ou estar professor; Escolhas profissionais e Formação para a docência: entre a formação pedagógica e o experimento cotidiano.

## RESULTADOS

### Ser enfermeiro ou estar professor

Os entrevistados situam-se entre sentir ou assumir-se como enfermeiros que, em dado momento, são professores; ou unicamente como professores, sendo isto determinado pelo momento de vida ou por conflitos internos. Para os que se denominam enfermeiros, há apontamentos entre “ser” e “estar”, caracterizando a permanência em uma identificação (sou enfermeiro) e uma impermanência em outra (estou professor).

*Eu sou enfermeira. E minha função, dentro da enfermagem, é ser professora, ensinar. Eu me formei enfermeira, mas estou professora. (F01)*

*Como enfermeira, trabalho na assistência. Também trabalho na docência, mas me identifico mais como enfermeira. (PA14)*

*Eu estou professora na enfermagem. Tudo que sei sobre ensinar, aprendi sozinha ou com colegas. Mas me formei enfermeira, estudei cinco anos para tal. Por isso, me identifico como enfermeira. (PA11)*

A docência é percebida como uma atribuição dentro da Enfermagem, cuja possibilidade apenas existe, pois a primeira assim a determina. Este conflito, mesmo que latente, faz surgir novas configurações sobre o que seria a atividade docente dos participantes deste estudo. Enfermeiro que ensina, enfermeiro moderador ou enfermeiro que forma enfermeiros, apareceram como denominação mais apropriada para alguns, em detrimento de professor de enfermagem ou mesmo, professor.

*Olhando para minha trajetória, penso que enfermagem é muito mais formação do que profissão. Mas aí vem o outro olhar, que é aquele que justifica talvez, a postura de que enfermeiros formam enfermeiros, pois só quem exerce a enfermagem, pode ensiná-la. (PA18)*

*Profissionalmente, sou enfermeira. Mas tenho como uma de minhas ocupações, dar aulas. Ser enfermeira é a mais importante, pois subsidia tudo o que faço. (PA04)*

Há participantes que se denominam como professoras universitárias ou professoras, designação esta advinda de um processo de construção pessoal.

*Eu digo que sou professora. Sinto-me mais confortável, mas essa é uma construção pessoal recente. Sempre me identifiquei como enfermeira, afinal, só sou professora porque sou enfermeira. (F08)*

*Eu sou professora universitária. Eu optei por ficar no ensino, mas exerci a docência e a assistência ao mesmo tempo por vários anos. (FP05)*

Para os participantes deste estudo, há dúvida sobre seu modo de ser enquanto profissional e incertezas sobre qual território ocupar. A impermanência de identidades profissionais situa-se entre a conveniência de assumir-se professor ou enfermeiro em momentos distintos de suas vidas.

## Escolhas profissionais

Para os participantes deste estudo, a escolha da profissão se dá por meio de afinidades individuais, alimentadas desde a infância e adolescência por meio de lembranças familiares ou experiências escolares.

*Planejar a trajetória profissional é possível, mas é a dinâmica da vida que vai te mostrar onde parar. (F01)*

*Meus pais são professores. É uma memória afetiva que tenho, não pensava em ser outra coisa que não professora, exatamente como eles. A enfermagem veio muito tempo depois. (PA16)*

*Eu quis ser professora antes de ser enfermeira. Meus pais são professores. Gostava de brincar de ensinar amigos, bonecas. Depois de me tornar enfermeira, por uma questão financeira, fui entrando pouco a pouco na docência. Ai, além dos meus pais, pensei muito nas minhas professoras ao longo da vida e naquelas que me marcaram na graduação. Para o bem e para o mal. (PA12)*

No entanto, as vivências durante o processo de formação parecem impelir à percepção de que mudanças são necessárias e que estas poderão ser feitas mediante ingresso na carreira docente. Fazer parte, fazer diferente, modificar condutas com as quais não concorda são aspectos citados como fatores motivadores para a docência.

*Incomodava-me os professores competentes, extremamente qualificados em suas áreas, mas excessivamente teóricos. Já haviam cursado mestrado, doutorado, pós-graduações, mas nunca haviam entrado em um hospital. Isso me incomodava muito. (F06)*

*Eu quis ser professora porque sabia que ensinar poderia ser diferente. Acompanhando as aulas como aluna, eu pensava como faria se fosse eu a professora, que estratégias diferentes eu usaria, como eu orientaria os alunos. Fui me identificando como professora a partir daí. (F03)*

*Frequentemente, quando vou preparar uma aula ou organizar uma atividade avaliativa, a primeira coisa que penso é em não expor meus alunos como fui exposta. Não quero alimentar o jogo de poder do “eu que sei, afinal eu sou a professora e você é só um aluno”. Eu passei por isso, faço questão de fazer diferente. (F01)*

## Formação para a docência: entre a formação pedagógica e o experimento cotidiano

A carreira docente em universidades públicas só é possível mediante titulação de mestre e doutor. Com base nos achados deste estudo, mestrados e doutorados em enfermagem ou áreas afins não possuem como objetivo central formar professores. Essa é a exigência formal para ingresso na carreira e não há nenhuma relativa à formação docente. Para instituições particulares, mestrados e doutorados não são exigências, mas são altamente recomendados.

*Mestrado e doutorado podem até formar um ótimo pesquisador, mas não tem relação com a formação do docente. É um requisito para entrar numa universidade pública, mas não ajuda na docência. (P13)*

*Eu posso ser doutor em enfermagem, doutor em educação, mas isso não faz de mim um professor, pois essas vivências não me ensinaram a planejar aula, selecionar conteúdos e transpô-los para os alunos. (FP02)*

As propostas de cursos de formação ou mesmo estágios de docência que pretendem desenvolver habilidades ou conhecimentos sobre a docência parecem não propiciar compreensão acerca da função docente, pois são percebidas como ações isoladas ou genéricas.

*As capacitações que as universidades oferecem são focadas em grandes grupos, não no indivíduo. São válidas, sem dúvida, mas não são suficientes. Uma formação mais direcionada ajudaria mais. (F06)*

*Eu fiz várias capacitações relacionadas à docência. Elas quase sempre se constituíram em palestras e isso para mim não é uma formação. Assistir uma palestra sobre como avaliar, até pode despertar algumas ideias, mas não vai te fazer compreender amplamente o processo, muito menos, melhor avaliar. (PA15)*

Em contrapartida, há professores que não acreditam na formação como uma necessidade presente. As percepções que possuem de si mesmos como professores são limitadas e sua função docente está centrada na transmissão de conhecimentos. Há intenção de fazer algo diferente, porém, há o entendimento de que o cotidiano aprimorará a prática docente.

*Não falta capacitação ou formação. Vai muito de cada um, de buscar, tentar fazer diferente. (F03)*

*Eu vou me constituindo professora todos os dias, na prática, na relação com os alunos e colegas. Já fiz tentativas de utilizar menos aula expositiva ou dialogada e focar mais em seminários. Discutimos avaliação entre o grupo de professores todos os anos. Creio que damos conta. Não preciso de uma formação. (PA17)*

## DISCUSSÃO

No contexto do professor de enfermagem, a formação e o tipo de experiências profissionais relacionam-se diretamente com o modo como estes desenvolvem suas práticas. Logo, as interpretações sobre si e seu próprio trabalho constituem fator importante de compreensão do processo identitário de um professor. Ensinar é uma atividade que pode ser aprendida e a construção de diferentes versões de si mesmo permitiria aos professores comportamentos e respostas variadas, de acordo com os diferentes contextos<sup>(2)</sup>.

Com relação à enfermagem, se estabelece um cenário complexo situado para além de explicações binárias (são ou não são professores, são bons ou maus, precisam de formação ou não, etc) em que inúmeros aspectos ora são conflitivos, ora complementares à própria história da enfermagem. Porém, estes seguem à margem de uma exploração profunda e múltipla, que auxilie professores de enfermagem a compreender a docência de maneira a modificar e qualificar suas práticas<sup>(10)</sup>.

É fato que para ser professor de enfermagem, há que ser enfermeiro. São atividades que coexistem no universo da enfermagem<sup>(10)</sup>. Há o domínio da profissão de origem e o domínio da profissão docente, este último centrado na prática pedagógica, que sustenta o processo identitário de um professor, de acordo com a vivência de suas funções profissionais e o modo como ele as desempenha<sup>(11)</sup>.

A identidade não é única e contínua, mas processual, e comporta permanente negociação consigo mesmo<sup>(12)</sup>; não há necessariamente uma passagem de um ponto a outro ou o abandono de posturas adotadas, mesmo na ausência de formação. Professores participam de diferentes contextos, com diferentes grupos de alunos em diferentes disciplinas, logo, há espaço para diferentes discursos, posturas, estratégias e sentimentos<sup>(2)</sup>.

A ausência de reflexão sobre ser enfermeiro ou ser professor, pode contribuir para a dicotomia existente entre o ensino e a prática de enfermagem e também para o caráter informal da docência, cujas práticas pedagógicas permanecem assentadas em exemplos, situações já vividas e/ou práticas consideradas exitosas, experiências cotidianas ou na crença de saber ensinar como algo inerente ao ser humano<sup>(13)</sup>.

As denominações citadas por alguns participantes desde estudo, tais como “enfermeiro que ensina”, “enfermeiro moderador”, “enfermeiro que forma enfermeiro” sugere a noção de que há distanciamento das concepções pedagógicas. Neste sentido, a forma como se dá a escolha profissional pela docência se relaciona às memórias afetivas, experiências escolares positivas na infância ou adolescência, percepção de problemas na formação e desejo de modificar o ensino fazendo parte do processo e promover a diminuição da distância entre teoria e prática<sup>(14)</sup>. A escolha pela profissão docente entre os professores de ensino superior está relacionada a fatores tais como gostar de ensinar, ter modelos familiares de professores, vocação (pois brincavam desde crianças e sentiam-se professores), complementação de renda ou por acaso. Alguns dos motivos estão atrelados a representações associadas à realização pessoal e profissional<sup>(15)</sup>.

Participantes deste estudo apontaram a formação docente como válida, porém insatisfatória: não há a consideração individualizada do professor ou um referencial seguro que ensine como fazer na prática. Uma perspectiva não profissional da docência a considera, de maneira simplista, possível por meio de uma formação que reproduza modelos existentes, porém, uma perspectiva profissional, a considera como tarefa complexa, que demanda exigências intelectuais, com habilidades que podem ser adquiridas e continuamente aprimoradas<sup>(16)</sup>.

No que compete à ausência de formação para docência, há a percepção de que a prática cotidiana é também formadora e que os saberes experienciais e o uso de estratégias por meio de tentativa e erro são suficientes para a condição de ensinar<sup>(17)</sup>. Estudo<sup>(18)</sup> considerou como uma das principais dificuldades para o exercício da docência, os poucos conhecimentos pedagógicos, sendo necessária uma nova postura epistemológica sobre as práticas formativas e profissionais na educação superior em enfermagem.

De maneira geral, o preparo para a docência no ensino superior no Brasil fica sob responsabilidade de

disciplinas isoladas em programas de especialização, mestrado e doutorado, frequentemente intituladas Metodologia do Ensino Superior ou “Didática do Ensino Superior”, quase sempre com carga horária insuficiente. Estes são, frequentemente, os únicos momentos para que os professores reflitam sobre seus papéis na docência e o processo de ensino-aprendizagem<sup>(19)</sup>.

É essencial, portanto, a compreensão da importância de manter-se atualizado, bem como, do estímulo por parte das instituições de ensino superior à formação continuada promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas necessárias ao ensino. A formação docente deve sustentar-se na reflexão sobre as práticas pedagógicas<sup>(20)</sup>.

Desta forma, nesse universo em que há parcial ou nenhuma identificação com o sentido de ser professor e em que os processos formativos não costumam ser satisfatórios por não considerar o sujeito individualmente ou limitar-se a tentar instrumentalizar os docentes para as relações pedagógicas, há amplo espaço para o desenvolvimento de uma pedagogia do ensino superior que perceba e promova aprendizado para os bacharéis que optam pela carreira docente<sup>(17)</sup>.

## CONCLUSÕES

Este estudo buscou compreender as concepções dos professores sobre sua identificação profissional, função docente e formação para a docência. No que compete à identificação profissional, os participantes, bacharéis em enfermagem e professores universitários, em diversas configurações em termos de contrato e regime de trabalho, permanecem quase sempre se identificando com a profissão de origem, por ausência de formação para a docência ou por uma percepção improvisada desta, em que não há necessidade de formação.

A percepção da docência como uma vocação ou predestinação retira desta o necessário caráter de entendimento de sua profissionalidade e como tal, mandatária de formação que não limite o sujeito à apreensão de uma coleção de estratégias. São inúmeros os desafios a ser enfrentados para ressignificar a função docente. Neste sentido, as representações que os professores participantes desde estudo têm sobre a forma como se identificam com a docência, as escolhas ou a formação profissional está distante dos pressupostos de uma pedagogia universitária, mas compõe parte importante de seus processos identitários.

Estimula-se o desenvolvimento de outros estudos, com diferentes delineamentos metodológicos, que avaliem a importância e o impacto de investimentos na formação pedagógica de professores. Se faz necessária, igualmente, a análise crítica sobre a organização do ensino enquanto atividade fundamental para a construção da identidade docente.

## REFERÊNCIAS

1. Woods A, Cashin A, Stockhausen L. Communities of practice and the construction of the professional identities of nurse educators: A review of the literature. *Nurse Educ Today* [Internet]. 2016 [acesso em: 10 mar. 2016];37: 164-69. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691715005109>. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.12.004>.
2. Monereo C, Badía A. Los heterónimos del docente: identidad, selfs y enseñanza. In: Monereo C, Pozo JL. *La identidad en psicología de la educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. Madrid: Narcea; 2011.
3. Steinert Y, O’Sullivan PS, Irby DM. Strengthening teachers’ professional identities through faculty development. *Acad Med* [Internet]. 2019 [acesso em: 18 set. 2019];94(7):963-68. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30844931>. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002695>.
4. Cross M, Ndofirepi E. On becoming and remaining a teacher: rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Res Pap Educ* [Internet]. 2015 [acesso em: 18 nov. 2017];30(1):95-113. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2013.851729?scroll=top&needAccess=true>. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.851729>.
5. Costa NMSC. Docência no Ensino Médico: porque é tão difícil mudar? *Rev Bras Educ Med* [Internet]. 2007 [acesso em: 15 nov. 2017];31(1):21-30. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v31n1/04.pdf>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022007000100004>.
6. Pereira F, Lopes A, Marta M. Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education. *Educ Res* [Internet]. 2015 [acesso em: 15 nov. 2018];57(4):451-69. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2015.1078142>. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1078142>.
7. Marziale MHP, Lima RAG. Doctorate education and producing knowledge in nursing. *Rev Latino-Am Enferm* [Internet]. 2015 [acesso em: 10 mar. 2018];23(3):361-2. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.0000.2563>.
8. Arian M, Soleimani M, Oghazian MB. Jobs satisfaction and the factors affecting satisfaction in nurse educators: a systematic review. *J Prof Nurs* [Internet]. 2018 [acesso em: 18 set. 2019];34(5):389-99. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S875572231830098X>. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2018.07.004>.
9. Strauss AL, Corbin J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento*. 2ª ed. São Paulo: Artmed; 2008.

10. Freire LIF, Fernandez C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. *Ciênc Educ (Bauru)* [Internet]. 2015 [acesso em: 10 mar. 2018];21(1):255-72. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n1/1516-7313-ciedu-21-01-0255.pdf>. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150010016>.
11. Ferreira LG, Bezerra PO. O professor do ensino superior e sua formação: uma discussão necessária. *Rev Ciênc Educ* [Internet]. 2015 [acesso em: 10 mar. 2018];7(32):193-208. Disponível em: <http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/viewFile/396/316>.
12. Duffy R. Nurse to educator? Academic roles and the formation of personal academic identities. *Nurse Educ Today* [Internet]. 2013 [acesso em: 10 mar. 2018];33(6):620-24. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691712002626>. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.07.020>.
13. Leonard L, McCutcheon K, Rogers KMA. In touch to teach: Do nurse educators need to maintain or possess recent clinical practice to facilitate student learning? *Nurse Educ Pract* [Internet]. 2016 [acesso em: 10 mar. 2018];16(1):148-51. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595315001304>. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.08.002>.
14. Monereo C, Monte M. Docentes en tránsito. Análisis de incidentes críticos en secundaria. Barcelona: Graó; 2011.
15. Vanassche E, Kelchtermans G. Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teach Teach Educ* [Internet]. 2014 [acesso em: 10 mar. 2018];44:117-27. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14001036>. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.006>.
16. Madriaga LCV, Souza NVDO, D'Oliveira CAFB, Carvalho EC, Lisboa MTL, Andrade KBS. O docente de enfermagem: uma análise sociodemográfica, laboral e de saúde. *Rev Enferm UFPE on line* [Internet]. 2019 [acesso em: 18 set. 2019];13(2):438-48. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/235941/31355>. <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v13i02a235941p438-448-2019>.
17. Gui L, Gu S, Barriball KL, Enquanto AE, Chen G. The working lives of nurse teachers in mainland China and the United Kingdom: A questionnaire survey. *Nurse Educ Today* [Internet]. 2014 [acesso em: 10 mar. 2018];34(5):730-37. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691713003018>. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.08.010>.
18. Alexandre KCRS, Cesarino CB. Formação e prática pedagógicas docente em cursos superiores de enfermagem em instituições particulares. *Arq Ciênc Saúde* [Internet]. 2014 [acesso em: 10 mar. 2018];21(1):79-87. Disponível em: [http://repositorio-racs.famerp.br/racs\\_ol/vol-21-1/ID-577-21\(1\)-\(Jan-Mar-2014\).pdf](http://repositorio-racs.famerp.br/racs_ol/vol-21-1/ID-577-21(1)-(Jan-Mar-2014).pdf).
19. Bono-Neri F. Pedagogical Nursing Practice: Redefining nursing practice for the academic nurse educator. *Nurse Educ Today* [Internet]. 2019 [acesso em: 18 set. 2019];37:105-108. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595318304694?via%3Dihub>. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.04.002>.
20. Freire LIF, Fernandez C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. *Ciênc Educ* [Internet]. 2015 [acesso em: 12 jul. 2019];21(1):255-72. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150010016>.

