

Obstáculos para o encontro pedagógico entre professores e estudantes de enfermagem em diferentes contextos educacionais¹

Jouhanna do Carmo Menegaz²
Vânia Marli Schubert Backes³
Katheri Maris Zamprogna³
Margarete Maria de Lima³
Taís Pereira da Costa²

Resumo

Ao ensinar, o professor raciocina e age pedagogicamente, com vistas a transformar o conteúdo disciplinar em aprendizagem. Entretanto, em um contexto educacional, mais do que pela intenção do professor, a aprendizagem se produz pela capacidade de estabelecimento de uma relação dialógica entre professores e estudantes. Tendo isso em vista, este estudo coletivo de casos com abordagem qualitativa tem o objetivo de analisar obstáculos ao encontro pedagógico entre professoras e estudantes de enfermagem de universidade pública e privada da Região Sul do Brasil. Participaram do estudo duas professoras universitárias da área de enfermagem e os estudantes das disciplinas ministradas por elas. A coleta de dados ocorreu entre abril de 2014 e julho de 2015 e envolveu documentos, entrevistas e observação, delineados em fases orientadas pelos construtos de Shulman. Os dados foram analisados pelo método das comparações constantes de Strauss e Corbin, e os resultados apresentam-se articulados nas metacategorias: ação e raciocínio pedagógico como obstáculo; compreensão e atitude do estudante como obstáculo; e táticas de negação aos obstáculos. Apontam-se como obstáculos as fases de compreensão, transformação e ensino da ação e raciocínio pedagógico das professoras; compreensão e expectativas dos estudantes; atitudes de ambos diante de contrariedades. Sugere-se o compartilhamento de expectativas, intenções e avaliações mais francas entre professores e estudantes para o fortalecimento do encontro pedagógico.

Palavras-chave

Enfermagem – Estudantes – Professores – Aprendizagem – Obstáculos.

1- Texto com versão para inglês, traduzido por Sofie Tortelboom.

2- Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. Contatos: jouhanna@ufpa.br; taiscosta93@gmail.com

3- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Contatos: vania.backes@ufsc.br, katherizamprogna@gmail.com, margaretelima2@gmail.com



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844176325>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Obstacles to the pedagogical encounter between nursing faculty and students in different educational contexts¹

Abstract

In teaching, the teacher reasons and acts pedagogically, with a view to transforming the disciplinary content into learning. In an educational context, however, rather than by the teacher's intention, learning is produced by the ability to establish a dialogical relationship between teachers and students. With this in mind, this collective case study with a qualitative approach is aimed at analyzing obstacles to the pedagogical encounter between teachers and nursing students of public and private universities in the South of Brazil. Two university professors from the nursing area and the students from the disciplines they taught participated in the study. Data collection took place between April 2014 and July 2015 and involved documents, interviews and observation, outlined in phases guided by Shulman's constructs. The data were analyzed using Strauss and Corbin's constant comparison method, and the results are articulated in the metacategories: pedagogical reasoning and action as an obstacle; understanding and attitude of the student as an obstacle; and denial tactics of obstacles. The phases of comprehension, transformation and teaching of the pedagogical reasoning and action of the teachers are appointed as obstacles; understanding and expectations of students; attitudes of both towards setbacks. Franker sharing of expectations, intentions and evaluations between teachers and students is suggested in order to strengthen the pedagogical encounter.

Keywords

Nursing – Students – Faculty – Learning – Obstacles.

Introdução

Para atingir os objetivos da formação de nível superior em enfermagem, há um conjunto de políticas e diretrizes educacionais que orientam a construção de instrumentos pedagógicos, os currículos, mediados em sua intencionalidade no âmbito de cada disciplina pela *ação e raciocínio pedagógico* dos professores, movimento de reflexão articulado em fases, que envolve múltiplos conhecimentos e fontes, como a formação acadêmica, a sabedoria adquirida com a prática docente, a literatura científica e as estruturas e materiais didáticos (SHULMAN, 2005).

Essas fontes alimentam sete categorias de conhecimentos-base para o ensino: conhecimento do conteúdo; do contexto educacional; do currículo; dos alunos e suas características; dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos; conhecimento pedagógico de conteúdo; conhecimento pedagógico geral, que subsidiam a ação e a reflexão desenvolvidas pelos professores nas fases de compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e novas formas de compreender (SHULMAN, 2005).

Os resultados do movimento de reflexão realizado pelos professores e representado nas fases supracitadas, descritas pelo modelo de Shulman (2005), podem ser observados nos materiais didáticos elaborados, nos planos de ensino, na relação estabelecida com os estudantes, nas estratégias de ensino e avaliação eleitas. Toda e qualquer ação dos professores, explícita ou tácita, envolve *ação e raciocínio pedagógico* (LOUGHRAN; KEAST; COOPER, 2016) e possui a presença de categorias de conhecimento base, mais ou menos influenciadas pelas fontes.

Ao abordar a ação e raciocínio pedagógico, cabe uma analogia à terceira lei de Newton, na qual se estabelece que para toda ação há uma reação. Ou seja, em se tratando de ensino, a ação do professor tem a expectativa de que a reação seja a aprendizagem. Entretanto, em um contexto educacional, mais do que a intenção do professor, é a relação dialógica entre professores e estudantes, que chamaremos neste texto de encontro pedagógico (RIOS; SCHRAIBER, 2011), que possui o potencial de produção de aprendizagem. Considerar-se-á encontro pedagógico o vínculo estabelecido entre professor e estudante, com fins educativos, mediado pelo contexto educacional e seus instrumentos. Professores e estudantes são, portanto, os protagonistas deste encontro mediado pelos objetivos educacionais materializados em currículos, planos de ensino e pela relação pedagógica.

Ocorre que em contextos educacionais, por motivos distintos, os protagonistas não dirigem inteiramente sua própria formação, uma vez que, quando ingressam no ensino superior, em um curso de graduação ou pós-graduação em enfermagem para ensinar e aprender, deparam-se com questões dadas, pré-estabelecidas pelo contexto educacional, como o tempo de duração do curso, as disciplinas que compõem o currículo, a carga horária das disciplinas, o regime de trabalho dos professores, o horário de aula dos estudantes, dentre outras.

Além das influências impostas pelos contextos educacionais, há de se considerar que professores e estudantes são pessoas distintas no que tange às suas trajetórias, vivências, conhecimentos e crenças sobre o ensino. Diferem nos seus papéis de estudantes e professores, criando juízos de valor prévios, em que estas diferenças podem tornar a produção de aprendizagem em um encontro pedagógico algo não tão linear como o postulado por Newton.

Ao explorar a ideia de encontro pedagógico apresentada por Rios e Schraiber (2012), há de se analisar, portanto, a ideia de obstáculos. Conhecimentos, crenças e ações que causam conflitos não identificados ou não sanados entre professores e estudantes serão chamados neste texto de obstáculos ao encontro pedagógico (MENEGAZ, 2015). Quando não há conhecimento ou reconhecimento desse aspecto e, por conta disso, em maior ou menor medida há um impedimento do encontro, pressupõe-se que obstáculos não superados dificultam o aproveitamento e a aprendizagem.

Se afirmarmos que não é a ação e raciocínio pedagógico dos professores o que produz aprendizagem, e sim a relação estabelecida no encontro pedagógico, entendemos que a compreensão e participação de estudantes e professores nos diferentes contextos mobilizam ações que podem ser benéficas ou deletérias a esse encontro, principalmente se muito opostas entre si. Esforços de reflexão mobilizados pelos professores na ação e raciocínio pedagógico e suas expectativas sobre o desenvolvimento do que planejaram para uma determinada disciplina não são sempre diretamente devolvidos em força e intensidade nem pelo contexto educacional nem pelos estudantes. Os esforços de reflexão dos estudantes, mais particularmente sua compreensão e expectativa, algumas vezes não são percebidos e considerados pelos professores.

Partindo do reconhecimento da relevância do encontro pedagógico nos contextos educacionais e da presença de obstáculos à sua efetivação, buscando torná-los evidentes ao seu desenvolvimento no âmbito da formação de nível superior em enfermagem, este texto tem como objetivo analisar obstáculos ao encontro pedagógico de professoras e estudantes de enfermagem de universidade pública e privada da Região Sul do Brasil.

Método

Trata-se de um estudo coletivo de casos (STAKE, 2007), com abordagem qualitativa, sobre a ação e raciocínio pedagógico de professoras de enfermagem de uma universidade pública e uma universidade privada localizadas na Região Sul do Brasil, aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa sob CAAE nº 32937214.2.0000.0121.

Participaram do estudo duas professoras, sendo uma de universidade pública e outra de universidade privada, 78 estudantes de graduação e pós-graduação vinculados às disciplinas ministradas pelas mesmas e dois professores que atuavam como coordenadores de curso, totalizando 82 participantes. Do total, 66 participantes estão vinculados a uma universidade pública, e 16 participantes a uma universidade privada. A diferença no número de participantes se justifica pelas especificidades de cada caso.

Para facilitar o entendimento do leitor quanto aos diferentes participantes e preservar o anonimato, chamaremos as professoras de “casos” quando for uma referência geral, ou “caso pública” e “caso privada” em referências específicas. A mesma lógica se aplicará aos demais participantes, quando for uma referência geral, os chamaremos de coordenadores e estudantes e, quando em uma referência específica, acrescentaremos as palavras “pública” ou “privada”, seguido pela ordem em que foram inseridos e codificados no Atlas.ti.

A coleta de dados foi realizada de abril de 2014 a julho de 2015 e teve delineamento dedutivo orientado pelos conceitos de fontes de conhecimento base para o ensino, categorias de conhecimento base para o ensino e modelo de ação e raciocínio pedagógico, de Shulman (2005), que se tornaram temas, como sugere Stake (2007).

Os temas originaram três fases e em cada fase estavam contempladas as múltiplas fontes de dados, a saber, documentos, entrevistas e observação. Os casos participaram de todas as fases, os coordenadores da primeira, e os estudantes participaram apenas da segunda fase.

A primeira fase ocorreu de abril a julho de 2014. Envolveu a identificação e inserção nos locais de estudo, entrevistas com coordenadores e identificação dos casos. Após o contato com os coordenadores dos cursos de enfermagem e aceite do desenvolvimento do estudo, marcou-se uma entrevista, na qual os casos foram identificados por eles, mediante pedido de que sinalizassem um dos professores do corpo docente por seu conhecimento do projeto pedagógico do curso (PPC) e sua boa prática pedagógica. Nesse encontro foi também solicitado aos coordenadores o PPC.

Indicados os casos, marcou-se uma primeira conversa para apresentação da proposta às professoras, que manifestaram aceite através da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, foram realizadas as entrevistas um (foco na trajetória de constituição docente) e dois (foco na descrição das fontes, conhecimento base e fase de compreensão e transformação) com os casos e solicitados os planos de ensino das disciplinas a ser ministradas no semestre seguinte. Esses documentos e o PPC foram analisados nessa fase.

A segunda fase ocorreu de agosto a dezembro de 2014 e envolveu a observação das aulas ministradas pelos casos, a realização das entrevistas três (foco na fase de ensino) e quatro (foco na fase de avaliação e reflexão) com casos e com quinze estudantes selecionados.

Foram observadas aulas de graduação e pós-graduação do caso pública. Na graduação, tratava-se de uma disciplina do segundo ano do curso, relacionada a práticas de enfermagem, e na pós-graduação, de uma disciplina obrigatória de pesquisa. Uma vez que o cronograma de aulas das disciplinas era partilhado com outros professores, foram selecionadas para observação somente as aulas que o caso ministrou.

As aulas de graduação tinham duração prevista de uma hora cada e as de pós-graduação de três horas. Todavia, houve sessões em que a aula foi encerrada em horário distinto ou cancelada. Assim, foram efetivamente observadas seis aulas de graduação com duração média de uma hora e nove aulas de pós-graduação de duração média de três horas, totalizando 33 horas de observação. Do caso privada, foram observadas somente aulas de graduação, de disciplina relacionada a primeiros socorros. As aulas tinham a previsão de duração de uma hora e quinze minutos. Foram efetivamente observadas dezessete aulas de, em média, uma hora, totalizando dezessete horas de observação.

O número de disciplinas e a diferença de horas observadas justificam-se pela carga horária de ensino que os casos possuíam no curso do semestre em questão. Parte das aulas foi registrada com auxílio de câmera de vídeo e todas em diário de campo para notas operacionais teóricas ou metodológicas. Os registros considerados mais relevantes foram transcritos.

Todos os estudantes regularmente matriculados nas disciplinas ministradas pelos casos assinaram o TCLE e foram observados. Todavia, apenas quinze foram entrevistados. A seleção considerou características que sinalizassem diversidade: estudantes com presença e ausência de vínculo empregatício, de formação de nível médio em enfermagem e com percebida maior ou menor participação nas aulas. Para os estudantes de pós-graduação, as características consideradas foram formação no local de estudo e em outras universidades, presença e ausência de experiência docente, bolsa de pesquisa e vínculo empregatício. Essas informações foram levantadas por meio de questionário de caracterização aplicado no início da fase e por meio de observação.

Na fase dois foi realizada nova entrevista com os casos para aprofundamento das entrevistas um e dois. Nesse momento, foram abordados aspectos da trajetória ou da descrição de fontes ou categorias de conhecimento base não inteiramente compreendidas pelas pesquisadoras. Nessa fase, houve ainda a análise de aulas, provas e trabalhos das disciplinas observadas.

Por fim, na fase três, que ocorreu de janeiro a agosto de 2015, deu-se a validação das entrevistas realizadas nas fases anteriores e a realização da entrevista cinco (foco na fase novas formas de compreender) com os casos. Foi solicitado novamente o plano de ensino, aulas, provas e trabalhos das disciplinas observadas no semestre anterior.

A análise dos dados foi ocorrendo concomitantemente ao processo de coleta e orientou-se pelo método das comparações constantes da teoria fundamentada nos dados e ordenada no *software* Atlas.ti, versão 7.1.7. Resumidamente, o processo de análise possui três etapas: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva (STRAUSS, 2008).

A análise de cada caso foi conduzida separadamente. Na codificação aberta do caso pública foram produzidos 154 códigos, e na do caso privada, 142. Na codificação axial esses códigos foram agrupados a partir dos temas, que se tornaram as categorias fontes de conhecimento base para o ensino, conhecimento base para o ensino e fases do modelo de ação e raciocínio pedagógico de Shulman (2005). Nessa etapa da análise, havia 28 e 27 códigos, relacionados ao caso pública e privada, respectivamente.

Neste texto são apresentados doze códigos, que na codificação seletiva originaram as metacategorias: ação e raciocínio pedagógico como obstáculo; compreensão e atitude do estudante como obstáculo; e táticas de negação aos obstáculos.

Na primeira metacategoria estão os códigos: episódios que reafirmam uma compreensão; fase de compreensão; fase de transformação; fase de ensino; conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico de conteúdo; e conhecimento dos alunos e suas características. Na segunda estão os códigos: ética dos estudantes; fase de ensino; e fase de avaliação. Por fim, a terceira envolve os códigos visão de si e visão de si: estudantes. O código limites da relação pedagógica está inserida em todas as metacategorias.

Resultados

O caso pública é uma enfermeira graduada em universidade privada, professora de ensino superior em enfermagem há 32 anos, que passou por universidade privada e estadual antes de se estabelecer no local de estudo, onde atuava como professora de graduação e pós-graduação em regime de dedicação exclusiva. É doutora em enfermagem formada no local de estudo e não possuía experiência como enfermeira assistencial. Atuava na graduação em disciplina sobre os fundamentos básicos para o cuidado profissional, do segundo ano do curso de enfermagem, cuja duração total é de cinco anos, e na pós-graduação, em disciplina do curso de doutorado relacionada à metodologia da pesquisa.

Nas observações do caso pública na disciplina de graduação, a turma era composta por 38 estudantes, dos quais alguns já possuíam formação de nível médio em enfermagem ou mesmo formação de nível superior. Alguns trabalhavam e eram chefes de família, mas a maioria não trabalhava, vivia com os pais ou com algum custeio deles e desenvolvia a

graduação aliada a atividades de monitoria, pesquisa ou extensão na própria universidade, com bolsa. A turma de pós-graduação era composta por 27 estudantes.

Na disciplina de pós-graduação, nem todos eram enfermeiros de formação, pois a interdisciplinaridade é uma característica do programa. Nenhum possuía bolsa de agências de fomento, pois naquele momento o curso não possuía cotas e não podia atender as demandas. Assim sendo, os que aguardavam por bolsa trabalhavam no local de estudo como professores substitutos ou tutores de ensino a distância, e os que não aguardavam bolsa eram majoritariamente professores da rede de magistério federal ou da rede privada.

Dentre os onze estudantes entrevistados no caso pública, nove eram do sexo feminino, e dois do sexo masculino. Dos cinco estudantes de graduação, quatro exerciam alguma atividade profissional, alguns na universidade, um na área de enfermagem e outro no comércio. Dos seis estudantes de pós-graduação, dois eram graduados no local de estudo, quatro haviam cursado o mestrado também ali, sendo um estudante estrangeiro. Quanto ao vínculo, dois aguardavam bolsa de pesquisa, e quatro eram professores em outras instituições de ensino, uma delas privada.

O caso privada é enfermeira graduada em universidade pública, professora de ensino superior há dezoito anos, dois como professora substituta em universidade pública, dezesseis no local de estudo e os últimos dois anos atuando também como supervisora de estágio em outra instituição privada da região, ambos como horista. Possui experiência de 28 anos como enfermeira assistencial na Secretaria de Estado de Saúde, mestre em enfermagem, formada pelo local de estudo do caso pública. Durante a coleta de dados, atuava na graduação em disciplina de caráter interdisciplinar relacionada a primeiros socorros.

Na turma observada no caso privada, doze estudantes participavam da disciplina. Sete eram estudantes de enfermagem, duas de odontologia, uma de fisioterapia, um de medicina e uma de educação física. Os estudantes de enfermagem cursavam o segundo e terceiro períodos do curso. Dentre os estudantes de enfermagem, cinco trabalhavam e estudavam, duas possuíam formação de nível médio em enfermagem e uma desenvolvia iniciação científica, sem bolsa. Dos quatro entrevistados, dois trabalhavam, um na área de enfermagem, e todos já haviam tentado cursar outros cursos de graduação, como fisioterapia, nutrição e medicina, antes de ingressar em enfermagem.

Ação e raciocínio pedagógico como obstáculo

Sendo os casos, em suas disciplinas, mediadoras entre currículo e ensino, no âmbito da ação e raciocínio pedagógico destaca-se como obstáculo particularmente a compreensão dos casos sobre como ensinar e como os estudantes devem aprender. O modelo de Shulman (2005) é sustentado por fontes e conhecimento base para o ensino, de modo que, quando se fizer referência a uma fase, esta quase sempre estará relacionada a uma ou mais fontes e categorias de conhecimento base.

No âmbito da fase de compreensão destacam-se como obstáculos ao encontro pedagógico o conhecimento dos alunos, suas características e o conhecimento pedagógico geral que possuíam. Conhecimentos prévios, fruto de experiências que tiveram em outros semestres, ou seja, fruto da sabedoria adquirida com a prática, faziam com que o caso

pública iniciasse a disciplina com um pré-julgamento do que era esperado dela desde o início da fase de ensino. Se algo dessa sua compreensão, dentro do limite do esperado, não acontecesse, a sensação de instabilidade, conflito e insatisfação, era predominante na fase de avaliação.

Parece que tu pegou semestres um tanto quanto não típicos. O da pós-graduação eu também diria que não é típico [...]. É uma disciplina que eu sempre termino com muita satisfação, por isso que eu digo que não é típico. [...] nesse semestre eu não terminei com muita satisfação. E na graduação parece que está acontecendo a mesma coisa, porque foi um semestre que começou muito bem. (Caso pública, entrevista 4, 20:74).

O objetivo da disciplina de pós-graduação era “apropriar-se dos fundamentos onto-epistemológicos, metodológicos, éticos e políticos da pesquisa qualitativa” e se relaciona mais com a dimensão de conhecimento que de atitude, necessariamente. Todavia, demonstrava o desejo de que os estudantes falassem em sala, argumentassem entre si, discordassem de suas provocações, pois, para ela, nisso residia a postura de um doutor.

Entretanto, como essa compreensão e expectativa não foram concretizadas, predominou o sentimento de frustração que foi mantido pelo caso pública em relação aos estudantes no semestre seguinte. Antes mesmo do início do semestre, no âmbito da fase de compreensão, o conhecimento dos alunos assim como o conhecimento pedagógico geral foram subsídios para o desenvolvimento das fases de transformação e ensino.

No caso privada, o conhecimento dos alunos expressado pela professora, nessa fase, foi sustentado na sabedoria adquirida com a prática docente e influenciou, por sua vez, as fases de transformação e ensino com relação à seleção da metodologia a ser empregada. A compreensão do caso privada, sobre o que poderia se desenvolver na fase de ensino, isto é, a expressão do seu conhecimento pedagógico de conteúdo, fundamentado em um conhecimento estanque dos alunos, dificultou quando o semestre de fato estava em curso a conexão e a adaptação das estratégias de ensino às demandas reais dos estudantes, que eram de exercício prático de primeiros socorros, discussão de atuação em situações reais, caracterizando a compreensão do caso privada, assim como do caso pública, como um potencial obstáculo.

[...] eu gostaria de fazer uma aula assim, hoje vou falar de tal coisa e o aluno já ter tido conhecimento, para fazer uma discussão, para discutir o assunto, jogar uma discussão e pegar aquilo que eles conseguiram absorver do assunto. Só que, se você der o conteúdo para o aluno ler antes, ele não vai ler. (Caso privada, entrevista 2, 3:69).

A conexão entre o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico de conteúdo, demonstrada nesse exemplo de que só é possível discutir baseado na leitura, portanto, não é possível utilizar a discussão como estratégia pedagógica porque

o estudante não lê, também pode se caracterizar como um obstáculo fruto da ação e raciocínio pedagógico.

Compreensão e atitude do estudante como obstáculo

Além da ação e raciocínio pedagógico dos casos pública e privada, a compreensão do estudante sobre si mesmo, o papel do professor, o ensino e a maneira como lida com isso também foram obstáculos para o encontro pedagógico.

Na minha opinião o professor tem que vir motivado para dar aula. [...] a gente chega meio cansado na aula. Então muitas vezes você está aqui, mas o corpo está querendo estar em casa dormindo, principalmente aluno de universidade que trabalha durante o dia. Então, quando o professor interage bastante com o aluno, ele não deixa você ficar acomodado com a aula, mas quando o professor se acomoda... Acho que, o professor, ele tem que pegar firme com os alunos para que o aluno não fique displicente durante a aula. Eu acho que o aluno também, principalmente aqui ele teria que cobrar mais e se empenhar mais. (Estudante 4, graduação privada, Entrevista 3, 42:25).

Da mesma forma que os casos tinham expectativas, o estudante tinha expectativas sobre o que iria alcançar e vivenciar em uma disciplina. Expectativas frustradas ou preferências sobre como deveria ser o desenvolvimento da disciplina ou a conduta da professora frente às pessoas, ao grupo ou às atividades também se mostraram como obstáculos. Um obstáculo encontrado com o caso privada foi o não compartilhamento do desejo dos estudantes de desenvolverem ações mais práticas, gerando insatisfação na fase de avaliação da disciplina.

Os estudantes vinculados às disciplinas dos casos tinham, em geral, um conjunto de expectativas. Em ambos, no início do semestre foi criado um espaço para apresentação da disciplina, das pessoas e das expectativas de professores e estudantes para o semestre que iniciaria. Em um encontro pedagógico, estudantes e professores têm responsabilidades. Em termos bastante simplistas, poderíamos dizer que ao professor cabe escolher e preparar-se para a abordagem metodológica eleita, propor meios de avaliação da aprendizagem, acompanhar e auxiliar os estudantes no andamento da disciplina; ao estudante cabe opinar sobre a proposta, estar presente, ter ciência e cumprir as atividades propostas ou fazer sugestões de ajustes às mesmas em favor do seu aprendizado. Contudo, nem sempre os estudantes cumpriam as responsabilidades acordadas e isso prejudicava o andamento das atividades planejadas.

Hoje a aula é prática, no laboratório. A maior parte dos estudantes não se atenta para o fato e aguarda na sala onde ocorrem as aulas teóricas. A professora chega perto das 17h30 e chama quem está na sala, pois não tem ninguém no laboratório, bem como põe um aviso no quadro. (Caso privada, diário de campo, disciplina de graduação, 01/09/2014, 29:20).

Professora: Na próxima aula prática, eu vou fazer vocês colocarem o relatório. Porque aí, porque assim, tentando contar isso como algum pontinho na prova. Não, fazer um relatório. Porque assim, agora a gente está em uma aula prática, eu estou aqui para tirar as dúvidas, só que outras

pessoas, outros nesses momentos não estão fazendo nada. (Caso privada, observação graduação, 01/09/2014, 38:1).

Táticas de negação dos obstáculos

Os obstáculos criados por professoras e estudantes pareciam ter uma relação importante com a motivação, sinalizando a carga subjetiva existente no encontro pedagógico. A verbalização e resolução dos obstáculos pareceria o caminho mais adequado, entretanto, foi o menos adotado. Nessa direção, professoras e estudantes tinham suas próprias táticas de sobrevivência aos obstáculos.

Os casos tinham reações múltiplas que envolviam o relato verbal de frustração diante do reconhecimento de sua limitação em fazer com que os estudantes demonstrassem as atitudes que elas consideravam adequadas, até choque e desapontamento com as atitudes dos estudantes. Percebiam o uso do telefone celular e a manutenção de *notebooks* abertos durante a aula, conversas paralelas, risadas altas, o estudo de materiais não relacionados à disciplina, demonstravam não verbalmente o incômodo, adotando um estilo de esquiva e negação do obstáculo estabelecido.

Uma estudante fica mexendo no celular enquanto ela falava. Ela percebe, comenta e a estudante se faz de rogada. Uma colega reforça com a estudante que a professora estava falando com ela. Ela parece não se importar. (Caso pública, diário de campo, disciplina de graduação, 11/08/2014, 33:12).

[...] quando eles se sentirem no lugar do outro, no inverso da posição, pode ser que ele possa perceber que situação desagradável é essa. Então, eu digo. Isso a gente trabalha lá na graduação. Agora tu vai esperar que isso aconteça em um doutorado? Se o professor me faz um pedido desses, eu levanto na hora e vou sentar lá na frente, não importa quem é. Se um aluno estiver lá na frente apresentando um seminário e me disser isso, eu sou a primeira que levanto para atender o pedido dele, entendeu? Que é um respeito com a pessoa. Essas coisas eu não sei se é choque geracional. Essas coisas me incomodam e às vezes até a gente brinca, está na hora de se aposentar mesmo, porque começa esse choque geracional, parece que a gente não tem mais eco na conversa [...] (Caso pública, entrevista 4, 20:90).

Da parte dos estudantes, diante de um obstáculo estabelecido também adotavam o uma postura de esquiva. Quando discordavam de alguma colocação, teciam paralelamente comentários audíveis, como “ela não sabe do que está falando” ou “o professor X dá de dez a zero nela”.

Além dos comentários, eram comuns expressões faciais de reprovação durante as aulas, quando os casos diziam coisas com as quais os estudantes não concordavam ou propunham atividades que estes não queriam realizar, como ocorreu na aula prática do caso privada, em que foi solicitado que os alunos aferissem a pressão arterial uns dos outros. Era comuns também observações sobre os casos nos corredores, que tratavam desde a roupa dos mesmos até a conduta pedagógica. Por vezes, alguns estudantes adotavam, inclusive, uma conduta desrespeitosa. Esta questão em especial foi mais marcante no caso privada.

É dia de prova e a professora liga para um estudante dizendo que está presa no trânsito, vai se atrasar. Os estudantes conjecturam coisas diversas. Sobre o formato da prova, uma estudante diz: “Dou na cara dela, se for tudo discursiva”, o que me lembra de uma aula prática em que sozinhos, conversando, uma estudante disse que “ela não era nem louca” de marcar a prova no mesmo dia da prova de outra disciplina. Uns ficam indignados, afirmando que, se ela estava na fila, devia ter saído tarde do centro. Discutem se devem ligar ou não para ela, dizendo para ela não vir. Uma menina reclama por estar ali desde as três da tarde só para aquela prova, e afirma que devia ter ido embora. Quando a professora chega, ninguém se manifesta. (Caso Privada, Diário de Campo em 10.09.2014, 29:23).

E nos corredores, daí no lanche que a gente conversava, era aí, será que é porque ela realmente acha isso, porque ela não tem domínio da outra, do outro tipo de estudo, então é mais fácil falar assim, ou, sei lá, mas tipo, se evita comentário assim, porque a gente sabe que chega no ouvido do professor e, até onde isso vai ser positivo, não sei. (Estudante pós-graduação, entrevista 3, 44:21).

Nas aulas de ambos os casos, mas especialmente no caso privada, era comum que os estudantes faltassem ou chegassem sempre atrasados e que próximo do horário previsto de conclusão, quando a professora desligava o projetor, ouvia-se o barulho das mochilas se fechando e das cadeiras sendo movidas. Soma-se a isso o fato de que, quando em sala, os estudantes passavam a maior parte do tempo realizando tarefas de outras disciplinas, conversando ou no celular. A impressão é que todo e qualquer tempo que sobrava de aula era uma felicidade, porque podiam fazer outras coisas.

Discussão

Ao mencionar que já conhecem os estudantes, a maneira como se comportam, as características da turma que parecem proporcionar um bom trabalho no semestre, mencionar que determinam os recursos didáticos, as professoras sugerem basear-se substancialmente na fonte de conhecimento base sabedoria adquirida com a prática docente (SHULMAN, 2005). O uso da sabedoria adquirida com a prática docente como fonte de conhecimento é relevante, pois esta é a fonte mais acessível ao professor, visto que é produzida e regulada pela experiência, construída e apreciada pela capacidade de reflexão dos casos. Contudo, a potencialidade desta fonte pode ser reduzida se sua apreciação não for submetida a um novo escrutínio do experimento e da reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1998).

Com os anos de experiência docente, ambas já vivenciaram muitas situações, tiveram contato com distintos perfis de estudantes, ensinaram de diferentes formas, constituíram-se professoras pela prática, a qual as levou a uma determinada compreensão sobre o ensino, o que Shulman (2005) chama de conhecimento pedagógico geral. Esse conhecimento pedagógico geral, produzido pela experiência e sustentado pela sabedoria adquirida com a prática docente, tem um peso relevante e pode, inclusive, auxiliar a determinar de que forma esta fonte será apreciada e utilizada na prática docente. O passar

do tempo e o acúmulo de experiências parecem cristalizar o conhecimento pedagógico de conteúdo, limitando sua moldagem para novas situações (CORREIA et al., 2012).

Se o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento dos alunos e de suas características e o conhecimento pedagógico de conteúdo, construídos a partir da sabedoria adquirida com a prática docente forem apreciados como receita e não como parte de um repertório (SCHÖN, 1998) possível, corre-se o risco de perder seu potencial longo de proporcionar um aprendizado relevante (TARDIF, 2012) para a prática docente. Isso é particularmente importante se considerarmos as fases do modelo de ação e raciocínio pedagógico de Shulman (2005) e seu ponto de partida, a fase de compreensão, apresentada aqui como obstáculo.

A compreensão é sustentada em conhecimento base (SHULMAN, 2005) e, como se observou nos resultados, a compreensão dos casos é sustentada por determinadas e distintas categorias de conhecimento base: conhecimento pedagógico geral e conhecimento dos alunos e de suas características, explicitado em falas que sugerem verdades absolutas, como, por exemplo, de que turmas pequenas são mais governáveis e que os estudantes de graduação não leem textos previamente enviados. Essa compreensão prévia, fruto da sabedoria adquirida com a prática docente, dirige as escolhas que fazem na fase de transformação (LOUGHRAN; KEAST; COOPER, 2016).

É possível que o que aprenderam com outras experiências, outras turmas, ao longo dos anos, estabeleça mesmo um padrão de características do perfil dos estudantes do curso de enfermagem daquela universidade. Contudo, é possível que isso não seja verdadeiro, isto é, que os estudantes fujam desse padrão e as professoras não percebam por estarem imersas no conhecimento que já possuem. Mesmo que os estudantes tenham um perfil comum, de coisas que são semelhantes e se repetem a cada semestre, cada grupo de estudantes é particular e, mais que grupo, contém também indivíduos cujas características particulares precisam também ser consideradas na eleição de estratégias de ensino (DRAGANOV; SANNA, 2013).

É nesse sentido que a compreensão atua como obstáculo, pois a forma como as professoras compreendem o ensino e a aprendizagem não somente dos estudantes, mas o seu próprio, limita a apreciação que têm a cada semestre, não contextualizando e desafiando sua reflexão sobre a ação na fase de transformação e ensino, conseqüentemente atrofiando a sua capacidade de desenvolver conhecimento pedagógico de conteúdo.

Se a sabedoria adquirida com a prática docente for adotada acriticamente como fonte, o conhecimento construído dos alunos será em parte obsoleto e, se este for utilizado como base para a mobilização de conhecimento pedagógico de conteúdo, categoria que expressa as múltiplas possibilidades e recursos que o professor possui para ensinar um conteúdo, será um protótipo. Não importará a turma, a forma de ensinar dos casos será sempre muito parecida.

Essa limitação fruto da compreensão pode ser deletéria tanto para a motivação dos estudantes quanto para a motivação das professoras, pois estabelece uma forma de ensinar descontextualizada do público a que se destina. Quando sugerimos que o conhecimento dos alunos subsidie mais as fases de transformação e ensino, não estamos fazendo a defesa de que o professor deve dar ao estudante o que quer, da forma como quer, pois isso seria possivelmente uma redução de potencial de aprendizagem (MEIRIEU, 2007).

Não significa também que o professor deva ceder a autoridade pedagógica ao estudante e deixar que eleja e defina tudo. A questão talvez seja a partilha de responsabilidades, construída a partir do diálogo e do verdadeiro reconhecimento do outro como ele se apresenta. Não baseada em outros estudantes, mas nestes, o que não ocorreu em nenhum dos casos. A relação entre professor e estudante é assimétrica, por mais que se queira colocar que exista uma relação democrática. Ao professor estão destinadas todas as escolhas e uma posição de destaque na sala de aula. Isso confere, naturalmente, um poder maior ao professor do que ao estudante (QUADROS et al., 2010). Contudo, o professor pode estabelecer uma relação pedagógica marcada por um tom dialógico e reflexivo, abrindo caminhos para novas possibilidades, criando espaços pedagógicos estimuladores da autonomia e de atitudes críticas e reflexivas do estudante (LIMA et al., 2016).

A ausência de um diálogo franco, do estabelecimento de contratos, de momentos de avaliação mais frequentes (MERIGHI et al., 2014) aliada a expectativas distintas de professores e estudantes, pode acabar por se tornar um obstáculo ao encontro pedagógico, como observado entre os casos e os estudantes. Os relatos de insatisfação e desmotivação apresentados nos resultados podem guardar relação com a falta de franqueza entre professores e estudantes. Nesse sentido, outro aspecto da ação e raciocínio pedagógico do professor demanda reflexão: a fase de avaliação.

A fase de avaliação, segundo Shulman (2005), envolve a apreciação do professor acerca da compreensão atingida pelos estudantes ao fim de uma disciplina e o próprio desempenho do professor. Para além do proposto por Shulman (2005), entendemos que a avaliação não deveria ocorrer somente após a fase de ensino e com vistas a avaliar o passado, quando, diante de obstáculos, não há nada mais a fazer, exceto lamentar. Ela deveria ser simultânea à fase de ensino, considerando a percepção do professor e do estudante.

O real desenvolvimento de conhecimento pedagógico de conteúdo pressuporia a existência da avaliação na fase de ensino e a capacidade do professor de adaptar o que fosse necessário para proporcionar maior possibilidade de aprendizagem aos estudantes (MENEGAZ, 2015). Para tanto, particularmente diante de obstáculos, seria preciso que o professor se dispusesse a incorporar à sua reflexão o motivo da resistência dos estudantes, o motivo de seus comportamentos evasivos, estabelecendo o diálogo como instrumento de mediação, dispondo-se a interrogar a si mesmo se seria produtor insistir em um método de ensino que é desprezado; qual a medida para estabelecer o que professor acha que é bom para os estudantes e o que os estudantes precisam (POULOU, 2017).

Novamente a compreensão pode ser um obstáculo a essa tentativa, se o professor entender que seu papel é transformar os estudantes. Shulman (2005) chama esse desejo de conhecimento dos objetivos. O caso privada relatou em suas entrevistas o desejo de transformar as práticas cotidianas dos enfermeiros. O caso pública expressou desejos de formação mais amplos, de mudanças na sociedade, na visão de mundo dos estudantes. Por mais legítimos que sejam esses desejos, seriam estes os desejos dos estudantes? A intenção pode ser justa, mas é possível que uma diferença entre as expectativas dos professores e dos estudantes seja um dos principais obstáculos ao encontro pedagógico (LAPPONI, 2017).

Particularmente no ensino superior, qual é o limite e o caminho para estabelecer acordos de ensino entre professores e estudantes? Será que o que deseja o estudante deve

ser sempre subjugado pela compreensão do professor? Isso não estaria na contramão da autonomia, do estímulo à criatividade? Entendemos que repensar essas questões é relevante para uma formação de enfermeiros baseada em diretrizes curriculares que orientam a formação profissionais críticos, criativos e reflexivos. Como estimular o desenvolvimento dessas competências se não partilharmos realmente os objetivos de aprendizagem? Podemos renunciar a construir o outro sem com isso renunciar a educá-lo? (MEIRIEU, 2007).

Meirieu (2007) aborda o paradoxo da educação como fabricação, estabelecendo como exemplo o paradoxo do amo e do escravo, em paralelo com a relação que se estabelece entre professor e estudante na perspectiva de transformação do outro.

Para além do professor e das questões que de sua parte podem constituir-se em obstáculos, em um encontro pedagógico há de se ter a presença, a satisfação e o engajamento dos estudantes, que têm suas próprias demandas, objetivos e expectativas em relação ao ensino e acerca do professor (WENTZEL et al., 2017). Há estudos que sugerem formas de promover o engajamento dos estudantes, bem como estudos abordando os fatores que atrapalham a aprendizagem e a performance acadêmica.

O engajamento pode ser entendido como o tempo e a energia que os estudantes dedicam a atividades de ensino e têm influência o nível de desafio acadêmico, o aprendizado ativo e colaborativo, a interação entre estudante e professor, as experiências educacionais significativas e um ambiente acolhedor (KUH, 2002). Com relação ao engajamento, ainda segundo Kuh (2002), o que os estudantes fazem durante a escolarização tem mais peso do que quem são ou onde estudam. Isto nos sugere que a qualidade não reside somente na universidade e que são relevantes o esforço para o delineamento de estratégias de ensino que favoreçam o engajamento dos estudantes, bem como a rotina acadêmica e o relacionamento com colegas e professores (BARDAGI et al., 2012). Todavia, para que isso ocorra, o foco do professor e seu tempo têm de estar consideravelmente voltados para as atividades de ensino.

Considerando que a maior parte dos professores de universidades privadas é horista (INEP, 2013), como é o caso privada, e que os professores de universidade pública têm cada vez mais atribuições, caracterizando um cenário de sobrecarga de trabalho (LEMOS; PASSOS, 2011) e priorização das atividades de pesquisa (SILVA JUNIOR et al., 2013), como farão isso? É preciso levar em conta ainda o choque geracional, isto é, o estranhamento causado por formas de compreender e fazer distintas entre gerações.

Ainda que a geração Y, atual geração de estudantes que cursa a graduação em enfermagem, seja bastante afetada pela cultura multitarefa, que prevê a execução de mais de uma atividade ao mesmo tempo sem perda de eficiência e eficácia, observa-se que há efeitos negativos para a aprendizagem e a performance acadêmica (KIRSCHNER; KARPINSKI, 2010), sendo que, nesse cenário, as mídias sociais têm grande potencial de influência negativa (JUNCO, 2012). Esse comportamento foi observado nos estudantes que, enquanto estavam em sala, também estavam no Facebook ou estudando outras disciplinas.

Ultrapassando a caracterização padrão da geração Y, parte do seu comportamento multitarefas pode ser reforçado pela própria universidade e pela sociedade que exige que façam e sejam muito, sobrecarregando-os com uma infinidade de tarefas diárias

(HIRSH et al., 2015), algo que pode ser extremamente violento para adolescentes e jovens adultos. Estariam sua personalidade e maturidade suficientemente consolidadas a ponto de capacitá-los para fazer as escolhas que se colocam quando ingressam em uma profissão? Não seria essa característica acelerada potencializada pelo discurso do sucesso, pela valorização da dimensão econômica?

Os motivos que podem levar os estudantes a expressar um determinado comportamento devem ser subsídios de nossa reflexão, mas não devem servir de rótulos. É preciso buscar compreender também se e em que medida o próprio ambiente universitário reforça isso. Pelas atitudes dos participantes deste estudo, para além de franqueza no diálogo e estabelecimento de contratos pedagógicos que reconheçam o estudante, é necessário discutir a dimensão ética da formação, sob prejuízo de que nada do que foi abordado até aqui seja suficientemente relevante para dirimir obstáculos ao encontro pedagógico.

Isso remete à discussão dos papéis de estudantes e professores, em ambas as partes demonstraram expectativas que, quando não compartilhadas ou levadas a cabo, frustram, imobilizam, geram culpados e reações diversas. Correia e colaboradores (2012), usam a expressão *ideologias defensivas*, que chamamos aqui de táticas de negação, para fazer referência a esses sistemas e disposições cognitivas que o professor constrói para lidar com dificuldades que vivencia no cotidiano do exercício profissional.

Já, com relação às táticas de negação dos estudantes, o comportamento deles transcende o descontentamento e a insatisfação, sentimentos de seu direito, e se transforma em conduta desrespeitosa para com as professoras. Gerenciar o desenvolvimento dos aspectos atitudinais tem se mostrado como uma nova responsabilidade dos professores, ainda que não tenham sido formados para tal (NUNES; OLIVEIRA, 2017).

Os casos possuem formação acadêmica na disciplina que lecionam e possuem experiência docente. Contudo, como apontado pelo caso pública, há a percepção de limitações diante de um conflito geracional, para cuja resolução não se sentem preparados, uma vez que nem a formação *stricto sensu*, nem a formação continuada oferecida pelas universidades, geralmente centrada na didática e na técnica, é capaz de fornecer esse preparo.

Outro estudo traz achados de comportamento não ético por estudantes, relacionando-o, inclusive, ao uso das mídias sociais (SMITH; KNUDSON, 2015). O não enfrentamento educativo do comportamento antiético dos estudantes, que, nos casos observados, particularmente no caso privada, foi predominante por parte dos estudantes, é pernicioso para a formação profissional do enfermeiro.

Como futuros profissionais enfermeiros, os estudantes estarão submetidos ao código de ética profissional, que dentre outras coisas, aponta como uma responsabilidade a fundamentação das relações no direito, prudência, respeito, solidariedade, diversidade de opinião e posição ideológica (COFEN, 2017), elementos pouco observados na postura dos estudantes para com os casos. Assim sendo, independentemente da divergência, há condutas que não devem ser negadas na relação estabelecida entre professores e estudantes, podendo se ampliar ou estender para a relação profissional-paciente. Discutir abertamente tais condutas seria o primeiro passo para encontrar soluções.

Considerações finais

Ao analisar os obstáculos ao encontro pedagógico de professoras e estudantes de enfermagem de universidade pública e privada, destaca-se o papel da própria ação e raciocínio pedagógico dos casos, especialmente da fase de compreensão, e o não enfretamento das táticas de negação utilizadas por ambos, como geradores de obstáculos. Parece existir rigidez na reflexão que orienta a prática pedagógica, frustração diante de expectativas não atendidas e posturas de negação de conflito sustentadas em comportamento não ético. É possível que exista ainda um componente geracional que imputa uma carga maior de dificuldade.

Ainda que este seja um caso localizado na área de enfermagem, algumas reflexões gerais podem ser estabelecidas. Diante dos obstáculos, como pensar o ensino e a formação de professores para o ensino superior a partir de novas relações, em tempos tão dinâmicos? Ainda é possível centrar o ensino no conteúdo em detrimento do desenvolvimento de atitudes? O ensino superior, à semelhança do que tem sido requerido do ensino fundamental, acolherá para si a demanda de formar não somente profissionais tecnicamente capazes, mas cidadãos éticos em suas relações?

Como movimento inicial, parece relevante superar as ideias de neutralidade na relação pedagógica, bem como a noção de que o professor ensina e o estudante, automaticamente, aprende. Assim, pode ser possível tornar professores e estudantes conscientes de suas atuações e responsabilidades na construção do encontro pedagógico. Nesse sentido de ajuda mútua, a relação, para ser saudável, precisa deixar de ser vertical e se tornar horizontal, requerendo para tanto maturidade e respeito. O diálogo e os contratos pedagógicos podem ser de ferramentas importantes nesse processo.

Referências

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 174-184, 2012.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Código de ética dos profissionais de enfermagem**: resolução n. 564 de 06 de novembro de 2017. [S. l.]: Cofen, 2017.

CORREIA, José Alberto; PEREIRA, Luísa Álvares; VAZ, Henrique. Políticas educativas e modos de subjectivação da profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 388-407, 2012.

DRAGANOV, Patricia Bover; SANNA, Maria Cristina. Avaliação das competências de professores de enfermagem para desenvolver programas educativos para adultos. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 66, n. 4, p. 543-549, 2013.

HIRSH, Carolina Domingues et al. Preditores do estresse e estratégias de coping utilizadas por estudantes de Enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 28, n.3, p. 224-229, 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame nacional de desempenho dos estudantes**: relatório síntese enfermagem. Brasília, DF: Inep, 2013.

JUNCO, Reynol. The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities,

and student engagement. **Computers & Education**, Boston, v. 58, n. 1, p. 162-171, 2012.

KIRSCHNER, Paul; KARPINSKI, Aryn C. Facebook® and academic performance. **Computers in human behavior**, Boston, v. 26, n. 6, p. 1237-1245, 2010.

KUH, Georg D. The national survey of student engagement: conceptual framework and overview of psychometric properties. **Framework & Psychometric Properties**, Bloomington, p. 1-26, 2002

LAPPONI, Silvina Funes. Las emociones em el professorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 785-798, 2017.

LEMOS, Maithê de Carvalho; PASSOS, Joanir Pereira. Satisfação e frustração no desempenho do trabalho docente em enfermagem. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 48-55, 2011.

LIMA, Margarete Maria et al. Diálogo: rede que entrelaça a relação pedagógica no ensino prático- reflexivo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 69, n. 4, p. 610-617, 2016.

LOUGHRAN, John; KEAST, Stephen; COOPER, Rebecca. Pedagogical reasoning in teacher education. In: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lynn (Org.). **International handbook of teacher education**. Singapore: Springer, 2016. p. 387-421.

MEIRIEU, Philippe. **Frankenstein educador**. 3. ed. [S. l.]: Laertes, 2007.

MENEGAZ, Jouhanna do Carmo. **Ação e raciocínio pedagógico de professoras de enfermagem em diferentes contextos educacionais**. 2015. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MENEGAZ, Jouhanna do Carmo. **Práticas do bom professor de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos acadêmicos**. 2012. Dissertação (Mestrado em enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MERIGHI, Miriam Aparecida Barbosa et al. Ensinar e aprender no campo clínico: perspectiva de docentes, enfermeiras e estudantes de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 67, n. 4, p. 505-511, 2014.

NUNES, Claudia Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, 2017.

POULOU, Maria. The relation of teachers' emotional intelligence and students' social skills to students' emotional and behavioral difficulties: a study of preschool teachers' perceptions. **Early Education and Development**, London, v. 28, n. 8, p. 996-1010, 2017.

QUADROS, Ana Luiza de et al. Percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n.1, p. 103-114, 2010.

RIOS, Izabel Cristina; SCHRAIBER, Lilia Blima. A special relationship: a study on teacher-student encounters.

Interface - Comunicação, Saúde, Educação, São Paulo, v. 15, n. 36, p. 39-51, jan./mar. 2012.

SCHÖN, Donald. **El profesional reflexivo**: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, p. 1, 2005.

SILVA JUNIOR, João Dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grello. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 435-456, 2013.

SMITH, Gloria Copeland; KNUDSON, Troy Keith. Student nurses' unethical behavior, social media, and year of birth. **Nursing Ethics**, Thousand Oaks, v. 23, n. 8, p. 910-918, 2015.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 2007.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

WENTZEL, Kathryn R. et al. Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: a multi-level study. **Contemporary Educational Psychology**, Boston, v. 49, p. 32-45, Apr. 2017.

Recebido em: 24.02.2017

Revisões em: 14.11.2017

Aprovado em: 03.04.2018

Jouhanna do Carmo Menegaz é doutora em enfermagem e professora adjunta da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal do Pará. Possui experiência em formação profissional de nível superior em enfermagem, com destaque para a formação docente.

Vânia Marli Schubert Backes é doutora em enfermagem e professora titular aposentada do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do EDEN. Pesquisadora CNPq 1C.

Katheri Maris Zambrogna é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

Margarete Maria de Lima é doutora em enfermagem e professora adjunta do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

Tais Pereira da Costa é estudante do curso de graduação em enfermagem da Universidade Federal do Pará.