



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS MÉDICAS

Paula Thais Avila do Nascimento

**Efeitos da comunicação docente em estudantes de graduação das Ciências da
Saúde: uma revisão sistemática e metassíntese**

Florianópolis

2024

Paula Thais Avila do Nascimento

Efeitos da comunicação docente em estudantes de graduação das Ciências da Saúde: uma revisão sistemática e metassíntese

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Ciências Médicas
Orientadora: Prof^a. Dra. Suely Grosseman
Coorientador: Prof. Dr. Roger Flores Ceccon

Florianópolis

2024

Nascimento, Paula Thais Avila do

Efeitos da comunicação docente em estudantes de graduação das Ciências da Saúde : uma revisão sistemática e metassíntese / Paula Thais Avila do Nascimento ; orientadora, Suely Grosseman, coorientador, Roger Flores Ceccon, 2024.

85 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Ciências Médicas. 2. Comunicação. 3. Docentes. 4. Estudantes de Ciências da Saúde. I. Grosseman, Suely . II. Ceccon, Roger Flores. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. IV. Título.

Paula Thais Avila do Nascimento

Efeitos da comunicação docente em estudantes de graduação das Ciências da Saúde:
uma revisão sistemática e metassíntese

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 22/07/2024, pela
banca examinadora em composta pelos seguintes membros:

Profa. Suely Grosseman, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Maria Marlene de Souza Pires, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Rosana Alves, Dra.
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Certificamos que é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Mestre em Ciências Médicas.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Suely Grosseman, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2024

Para a menina que tem mar e luz,
Maria Luiza.

AGRADECIMENTOS

Às pessoas próximas que foram apoio, companhia e compreensão,

À minha orientadora que, amorosamente, em meio a tantos revezes da vida, não largou minha mão e me guiou nessa aventura bonita,

Às professoras Tânia Harumi Ushida e Mitsue Fujimaki, minha profunda gratidão pela parceria e, sem as quais, esta pesquisa não existiria,

À minha mãe, parceira de tantos momentos, cuidando de mim e da minha filha e que segue sendo meu modelo de professora dedicada,

Ao meu companheiro Wag, por ser calor, alegria e leveza nos dias mais difíceis e incentivador desta trajetória,

Aos meus amigos, pelas trocas reflexivas e, especialmente, pelas risadas que fizeram do caminho algo mais humano,

À gestão da clínica, parceiros de trabalho e de vida,

À Universidade Federal de Santa Catarina que possibilitou que me tornasse médica, professora e agora mestre,

Aos estudantes do curso de Medicina da UFSC Araranguá e Unisul Pedra Branca por me causarem nessa busca de querer saber mais sobre o que é ser professora, porque me escutaram e porque escutei eles.

RESUMO

A comunicação docente é um aspecto da prática pedagógica que comporta concepções e intencionalidades da formação acadêmica e pode gerar efeitos benéficos ou prejudiciais nos estudantes. Levando em conta a necessidade de realizar uma síntese da literatura sobre esses efeitos, o objetivo deste estudo foi analisar os efeitos da comunicação docente nos estudantes de graduação das Ciências da Saúde por meio de uma revisão sistemática e metassíntese. Método: Foram analisados os registros de todos os artigos produzidos nas bases PubMed, Bdenf, Cinahl, Embase, Lilacs, Scielo, Scopus e Web of Science. Foram incluídos estudos primários, quantitativos, qualitativos ou com abordagem mista, escritos em português, inglês, espanhol, publicados em qualquer ano até a data da busca. Resultados: Foram selecionados 48 artigos e o número de participantes incluídos totalizou 8.238 estudantes e 575 docentes. Efeitos benéficos como promoção do bem-estar, sentimento de valorização e autonomia discente foram gerados quando os docentes tinham atitudes como empatia, respeito e motivação. Segundo os docentes, o equilíbrio entre habilidades atitudinais, cognitivas e didáticas pode promover tanto o bem-estar quanto o aprendizado. Sobre os efeitos da comunicação ineficaz os estudantes destacaram os sentimentos de frustração e impotência diante dos comportamentos antiéticos e agressivos dos professores. Os efeitos da comunicação docente violenta foram pouco valorizados pelos professores, mas os estudantes ressaltaram, entre eles, isolamento, sentimento de desconsideração e desvalorização, levando a prejuízo nas interações sociais e sofrimento mental como depressão e ansiedade. Conclusões: A comunicação eficaz e não violenta deve ser abordada no desenvolvimento docente e praticada no cotidiano da formação acadêmica, para promover melhor aproveitamento e bem-estar nos estudantes dos cursos de graduação na área da saúde.

Palavras-chave: Comunicação; Docentes; Estudantes de Ciências da Saúde.

ABSTRACT

Faculty communication is an aspect of pedagogical practice that encompasses conceptions and intentions of academic training and can generate beneficial or harmful effects on students. Considering the need to synthesize the literature on these effects, the objective of this study was to analyze the effects of faculty communication on undergraduate health science students through a systematic review and meta-synthesis. Method: We analyzed records of all articles produced in the PubMed, Bdenf, Cinahl, Embase, Lilacs, Scielo, Scopus, and Web of Science databases. Primary studies, whether quantitative, qualitative, or mixed-method, written in Portuguese, English, or Spanish, and published at any time up to the search date, were included. Results: A total of 48 articles were selected, and the number of participants included 8,238 students and 575 teachers. Beneficial effects such as the promotion of well-being, a sense of appreciation, and student autonomy were generated when teachers displayed attitudes such as empathy, respect, and motivation. According to teachers, a balance between attitudinal, cognitive, and didactic skills can promote both well-being and learning. Regarding the effects of ineffective communication, students highlighted feelings of frustration and helplessness in the face of unethical and aggressive teacher behaviors. The effects of violent teacher communication were undervalued by teachers, but students emphasized feelings of isolation, disregard, and devaluation, leading to impaired social interactions and mental suffering such as depression and anxiety. Conclusions: Effective and non-violent communication should be addressed in faculty development and practiced in the daily academic training environment to promote better learning outcomes and well-being for undergraduate students in health science courses.

Keywords: Communication; Faculty; Students, Health Occupations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de triagem dos artigos.....	24
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados gerais dos artigos incluídos	29
Quadro 2 – Principais desfechos e risco de viés dos artigos incluídos	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anova	Análise de variância
DeCS	Descritores em Ciências da Saúde
DP	Desvio Padrão
Mesh	<i>Medical Subject Headings</i>
PROSPERO	<i>International Prospective Register of Systematic Reviews</i>

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVOS	17
1.1.1 Objetivo geral.....	17
1.1.2 Objetivos específicos.....	17
2. MÉTODO	18
2.1 Delineamento do estudo	18
2.2 Definição da estratégia de busca	18
2.3 Registro do protocolo de pesquisa	20
2.4 Seleção dos artigos	20
2.5 Extração dos dados	21
2.6 Avaliação da qualidade metodológica e risco de viés	21
2.7 Análise dos dados	23
3 RESULTADOS	24
3.1 Perfil geral dos artigos selecionados	24
3.2 Desfechos mencionados nos artigos	57
3.2.1 Efeitos da comunicação docente eficaz e suas relações com características dos professores.....	57
3.2.2 Efeitos da comunicação docente ineficaz e da comunicação violenta.....	62
4 DISCUSSÃO	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	75

1. INTRODUÇÃO

A prática pedagógica demanda a relação do professor com o estudante, mediada pela comunicação e comporta concepções e intencionalidades (Zani, Nogueira, 2006; Rodrigues, 2001). Seja de modo consciente e deliberado, com propósito educativo claro, seja através daquilo que escapa à intencionalidade, a comunicação do professor afeta os educandos.

Para Silva e Castro (2011), a comunicação docente é facilitada quando o professor conhece o repertório comunicativo dos estudantes e quando ele demonstra interesse em modificar e ampliar seus próprios repertórios adequando-os às necessidades identificadas no corpo discente.

O professor que reconhece o saber do estudante e propicia sua maior participação e diálogo contribui para maior interesse e autonomia deste, tornando-o sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Por outro lado, aquele que se coloca na posição de saber tudo e centra o ensino em sua própria pessoa pode causar o estudante a perda de interesse e em aprender e em construir seus conhecimentos (Orozco, 1993; Ribeiro, 2014).

O papel da comunicação docente no processo de construção do conhecimento, a partir de uma perspectiva construtivista, referencial teórico que norteia este estudo, imprime-se na medida em que é possível afirmar que o processo ensino-aprendizagem será mais eficaz se os educandos forem vistos e estimulados a serem protagonistas de suas experiências educacionais.

Segundo La Taille, Oliveira e Dantas (2019), Jean Piaget, psicólogo suíço e teórico da psicologia evolutiva, desempenhou papel fundamental no desenvolvimento e popularização do construtivismo na educação. Sua teoria destacou a importância do aprendizado ativo e a necessidade de adaptar os métodos para as fases de compreensão da criança. Apesar de Piaget ter inicialmente focado no desenvolvimento cognitivo infantil, suas ideias também influenciaram e têm influenciado a educação para adultos e as práticas pedagógicas.

A concepção construtivista integra princípios explicativos sobre a natureza social e a função socializadora do ambiente de aprendizagem, o papel do professor e da relação professor-aluno e, ainda, sobre os processos de construção, modificação e reorganização do conhecimento (Lima, 2017). Essa concepção faz referência a um deslocamento da formação profissionalizante ou tecno-científica no ambiente acadêmico para uma educação transformadora da realidade (Lima, 2017; Freire, 1996).

Na área das Ciências da Saúde, a formação acadêmica comporta a intencionalidade de abarcar, além dos aspectos cognitivos essenciais para o desempenho profissional, os aspectos psíquicos e culturais do adoecer humano, pois compreende uma área do conhecimento diretamente associada às relações humanas e influenciada por elas (Amâncio Filho, 2004).

A atuação docente na formação de profissionais de saúde também demanda habilidades didáticas (Treviso, Costa, 2017). O professor precisa ensinar o conteúdo, orientar e motivar o estudante a buscar conhecimento e significados e estimulá-lo a querer aprender. Existe, entretanto, uma lacuna no desempenho docente no ensino superior relacionada à competência didática no processo de construção do conhecimento. O professor domina com propriedade o conteúdo que se dispõe a lecionar (aspecto cognitivo), porém, não necessariamente, tem habilidade didática para mobilizar e trabalhar os saberes com os estudantes (Treviso, Costa, 2017).

Historicamente, os currículos da área das Ciências da Saúde seguiam o modelo tradicional, com uma combinação pedagógica da transmissão do saber e com foco na dimensão biológica do processo saúde-doença, fragmentada em disciplinas e tecnicista e centrada em procedimentos, resultando em uma formação descontextualizada das dimensões subjetiva e social (Amâncio Filho, 2004, 2004; Moraes, Costa, 2016).

Nas últimas décadas, esses currículos têm passado por mudanças, para reduzir essas fragilidades. Porém, ainda assim, muitas vezes, o corpo docente coloca maior ênfase no saber técnico, dando menor atenção a aspectos culturais e humanísticos na teoria e nas habilidades comunicacionais na prática da educação e do cuidado (Gholar, Palokas, Christian, 2022; Barbosa *et al.*, 2013; Guimarães, Mello, Pires, 2014). Como consequência, o processo comunicativo entre professores e estudantes é heterogêneo e mais pautado nas características subjetivas do educador, o que pode perpetuar um

modelo “professor-dependente”, ou seja, de acordo com as características comunicacionais inerentes ao professor (Rios, Schraiber, 2011). Professores com formação em educação na área da saúde, que inclui a comunicação, ou com habilidades inatas estabelecem relações mais dialógicas, enquanto outros ignoram a necessidade de uma comunicação que propicie a construção de vínculos e a maior compreensão pelos educandos das expressões do processo saúde-doença humano. Para uma formação humanística faz-se necessário que essa temática seja abordada na teoria e na prática ao longo de toda a formação, bem como vivenciada e testemunhada nas relações interpessoais no meio acadêmico, especialmente nas interações entre o professor e estudante (Barbosa *et al.*, 2013).

Para Paulo Freire (1992), a comunicação que se estabelece na relação educador-educando precisa fundamentar-se na dialogicidade. Para ele, a ação dialógica é a chave para uma educação emancipatória e, para que esta ocorra e as palavras faladas pelo professor não se transformem em mero verbalismo, o diálogo deve ser formulado a partir de palavras autênticas, que componham um contexto que faça sentido para o educando, pois pertencem à realidade dele, sendo necessário estimular sua reflexão. É sempre a partir do mundo do estudante e da convivência conjunta que o educador poderá mobilizar conhecimentos de modo compartilhado e não impositivo (Freire, 1992).

No processo comunicativo educacional, outro aspecto muitas vezes negligenciado na formação na área da saúde além da comunicação verbal (palavras faladas) e que pode influenciar as relações entre professores e estudantes é a comunicação não verbal. Esta ocorre por meio de gestos, silêncios, posturas, expressões faciais e outras manifestações relativas à corporeidade de quem se manifesta (Silva, 2006). O reconhecimento da importância da comunicação verbal e não verbal na formação nas áreas da saúde tem estimulado seu treinamento nos cursos de graduação e pós-graduação (Sgariboldi, Puggina, Silva, 2011; Amorim *et al.*, 2017; Castro, Silva, 2001). Porém, segundo Kurtz e colaboradores (2005), seu desconhecimento e sua pouca valorização têm limitado a participação docente em treinamentos

As atitudes dos docentes na área da saúde, além de influenciarem a aprendizagem e o bem-estar do estudante, também influenciam a forma com que o estudante irá se relacionar com seus pacientes e outros envolvidos na vida profissional. O entendimento

do conteúdo ministrado passa pela vivência do aprendizado comunicativo que será posteriormente utilizado nos estágios e na carreira profissional com pacientes, familiares e equipe. (Benedetto, Gallian, 2018; Reyes, Alvarez, Moya, 2019).

Wallon (2010), ao descrever o processo de aprendizagem das crianças, ressalta a importância da imitação dos indivíduos afetivamente ligados a elas, o que torna a afetividade um componente essencial para a aprendizagem. O autor destaca que o bebê é totalmente dependente das pessoas que o cuidam e torna-se precocemente sensível a particularidades de suas atitudes. Em suas palavras: “A atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeia é uma das mais precoces e das mais poderosas (para sua aprendizagem)” (Wallon, 2010, p.170). A criança, paulatinamente, constitui-se como uma observadora curiosa, é dessa atenção ao comportamento do outro que resultarão seus comportamentos. Portanto, tem como modelos para sua aprendizagem aqueles que estão conectados afetivamente a ela. Atualmente, a influência da afetividade nas aquisições cognitivas já está bem estabelecida (Immordino-Yang, Damásio, 2007). No campo da educação, alguns autores advogam o uso da expressão “unidade afetivo-cognitiva” para nomear a categoria relativa aos aspectos afetivos e cognitivos do processo ensino-aprendizagem (Asaki, Sforzi, Belier, 2021). Para Freire, é a partir de uma convivência amorosa com seus estudantes que o professor pode possibilitar autonomia e respeito nesse processo. Em suas palavras: “A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas” (Freire, 2004, p.11).

Por outro lado, a comunicação pode ser prejudicial à formação profissional e saúde física e mental do estudante. Ela pode transmitir valores não desejáveis, muitas vezes, compartilhados de forma sutil, quase imperceptível, ou de forma declarada e até violenta. Diversos estudos apontam a comunicação docente violenta nos cursos de graduação das Ciências da Saúde, incluindo em especial humilhações, relatos de assédio moral e sexual e discriminação étnica e de gênero (Damiano *et al.*, 2018; Benedetto, Gallian, 2018; Finkler, Caetano, Ramos, 2014). Um conceito que apresenta pontos de intersecção com os aspectos negativos da comunicação docente é o que se cunhou denominar como currículo oculto, uma expressão vinda do campo da sociologia (Araújo, 2018), aplicada

pela primeira vez na formação de estudantes da área da saúde em 1994 por Frederick Hafferty. O currículo oculto é o conjunto de valores, entendimentos, costumes e rituais compartilhados no cotidiano das relações interpessoais durante a formação acadêmica, que extrapolam o currículo formal, e pode ter efeitos negativos na formação profissional (Hafferty, Franks, 1994).

Considerando os efeitos que a comunicação docente pode ter na formação de estudantes de graduação da área da saúde e a escassez de um estudo que os sintetize, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: “Quais são os efeitos da comunicação docente nos estudantes de graduação dos cursos da área das Ciências da Saúde?”

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Analisar os efeitos da comunicação docente nos estudantes de graduação dos cursos da área das Ciências da Saúde.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar, na literatura, os efeitos da comunicação no processo de aprendizagem e no bem-estar dos estudantes de graduação dos cursos da área das Ciências da Saúde;
- Identificar as características da comunicação docente que levam a estes efeitos.

2 MÉTODO

2.1 Delineamento do estudo

Trata-se de uma revisão sistemática e metassíntese, seguindo as recomendações do Instituto Joanna Briggs (Aromataris, Munn, 2020).

2.2 Estratégia de busca

Junto com a bibliotecária da Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Saúde, definiu-se a seguinte estratégia de busca. Os termos para busca foram selecionados a partir dos descritores no Descritores em Ciência da Saúde (DeCS) e no *Medical Subject Headings (Mesh)* e foram os seguintes: “comunicação”, “docente”, “estudantes de ciências da saúde”, “relações interpessoais”, “atitudes”, “aprendizagem”, “comportamento” e seus correlatos em língua inglesa e espanhol. Os operadores booleanos foram utilizados de forma específica nas bases de dados *PubMed*, *Embase*, *Cinahl*, *Bdenf*, *Lilacs*, *Scielo*, *Scopus* e *Web of Science*. A chave de busca no *Pubmed* foi: ((*"Communication"*[Mesh] OR *"Communication"*[Title/Abstract] OR *Communica**[Title/Abstract] OR *"Interpersonal Relations"*[Mesh] OR *"Interpersonal Relations"*[Title/Abstract] OR *"Interpersonal Relation"*[Title/Abstract] OR *"Social Relationship"*[Title/Abstract] OR *"Social Relationships"*) AND (*"Behavior"*[Mesh] OR *"Behavior"*[Title/Abstract] OR *Behavior**[Title/Abstract] OR *"Attitude"*[Mesh] OR *"Attitude"*[Title/Abstract] OR *"Attitudes"*[Title/Abstract] OR *"Professional Competence"*[Mesh] OR *"Professional Competence"*[Title/Abstract] OR *"Competence"*[Title/Abstract] OR *"Social Skill"*[Mesh] OR *"Social Skills"*[Title/Abstract] OR *"Social Skill"*[Title/Abstract]) AND (*"Learning"*[Mesh] OR *"Learning"*[Title/Abstract] OR *Learn**[Title/Abstract] OR *"Teaching"*[Mesh] OR *"Teaching"*[Title/Abstract] OR *Teach**[Title/Abstract] OR *Didactic**[Title/Abstract]) AND (*"Students"*[Mesh] OR *"Students"*[Title/Abstract] OR *"School Enrollment"*[Title/Abstract] OR *"School*

Enrollments"[Title/Abstract] OR "Student"[Title/Abstract]) AND ("Faculty"[Mesh] OR "Faculty"[Title/Abstract] OR Professor*[Title/Abstract]));

A chave de busca na *Embase* foi: ((*"Communication"* OR *Communica** OR *"Interpersonal Relations"* OR *"Interpersonal Relation"* OR *"Social Relationship"* OR *"Social Relationships"*) AND (*"Behavior"* OR *Behavior** OR *"Attitude"* OR *"Attitudes"* OR *"Professional Competence"* OR *"Competence"* OR *"Social Skills"* OR *"Social Skill"*) AND (*"Learning"* OR *Learn** OR *"Teaching"* OR *Teach** OR *Didactic**) AND (*"Students"* OR *"School Enrollment"* OR *"School Enrollments"* OR *"Student"*) AND (*"Faculty"* OR *Professor**));

A chave de busca na *Cinahl* foi: ((*"Communication"* OR *Communica** OR *"Interpersonal Relations"* OR *"Interpersonal Relation"* OR *"Social Relationship"* OR *"Social Relationships"*) AND (*"Behavior"* OR *Behavior** OR *"Attitude"* OR *"Attitudes"* OR *"Professional Competence"* OR *"Competence"* OR *"Social Skills"* OR *"Social Skill"*) AND (*"Learning"* OR *Learn** OR *"Teaching"* OR *Teach** OR *Didactic**) AND (*"Students"* OR *"School Enrollment"* OR *"School Enrollments"* OR *"Student"*) AND (*"Faculty"* OR *Professor**));

A chave de busca na *Lilacs*, *Scielo* e *Bdenf* foi: ((*"Comunicação"* OR *Comunica** OR *"Relações Interpessoais"* OR *"Interação Interpessoal"* OR *"Relações Sociais"* OR *"Comunicación"* OR *"Relaciones Interpersonales"* OR *"Interacción Interpersonal"* OR *"Relaciones Sociales"*) AND (*"Comportamento"* OR *Conduta** OR *"Atitude"* OR *"Atitudes"* OR *"Competência Profissional"* OR *Competência** OR *"Habilidades Sociais"* OR *"Habilidade Social"* OR *"Conducta"* OR *comportamient** OR *"Actitud"* OR *"Actitudes"* OR *"Competencia Profesional"* OR *"Habilidades Sociales"* OR *"habilidad social"*) AND (*"Aprendizagem"* OR *Aprendiza** OR *"Ensino"* OR *Didática** OR *"Docência"* OR *"Aprendizaje"* OR *"Enseñanza"*) AND (*"Estudantes"* OR *Aluno** OR *"Estudante"* OR *"Estudiantes"* OR *Alumno** OR *"Estudiante"*) AND (*"Docentes"* OR *"Docente"* OR *"Educador"* OR *"Educadores"* OR *Profesor**));

A chave de busca na *Scopus* foi: ((*"Communication"* OR *Communica** OR *"Interpersonal Relations"* OR *"Interpersonal Relation"* OR *"Social Relationship"* OR *"Social Relationships"*) AND (*"Behavior"* OR *Behavior** OR *"Attitude"* OR *"Attitudes"* OR *"Professional Competence"* OR *"Competence"* OR *"Social Skills"* OR *"Social Skill"*) AND

("Learning" OR Learn*OR "Teaching" OR Teach* OR Didactic*) AND ("Students" OR "School Enrollment" OR "School Enrollments" OR "Student") AND ("Faculty" OR Professor*) AND ("Health" OR "Nursing" OR "Medicine" OR "Dentistry" OR "Speech, Language and Hearing Sciences" OR "Speech-Language Pathology" OR "Pharmacy" OR "Nutritional Sciences" OR "Nutritional");

A chave de busca na *Web of Science* foi:(("Communication" OR Communica* OR "Interpersonal Relations" OR "Interpersonal Relation" OR "Social Relationship" OR "Social Relationships") AND ("Behavior" OR Behavior* OR "Attitude" OR "Attitudes" OR "Professional Competence" OR "Competence" OR "Social Skills" OR "Social Skill") AND ("Learning" OR Learn*OR "Teaching" OR Teach* OR Didactic*) AND ("Students" OR "School Enrollment" OR "School Enrollments" OR "Student") AND ("Faculty" OR Professor*)).

2.3 Registro do protocolo de pesquisa

O protocolo da revisão sistemática foi registrado no *International Prospective Register of Systematic Reviews* (PROSPERO) sob o código CRD42022356956.

2.4 Seleção dos artigos

Os registros foram buscados simultaneamente, de forma independente, por dois pesquisadores envolvidos no estudo no dia 12/08/2022. Após, o número de registros encontrados por cada pesquisador nas respectivas bases foi comparado para verificar se a busca resultou na mesma quantidade de documentos.

O gerenciamento das referências foi realizado pelo software EndNote™ 20.

De forma independente, os dois pesquisadores que fizeram a busca, excluíram os artigos duplicados e leram os títulos, excluindo os registros que claramente não eram pertinentes à revisão. Em seguida, foram lidos os resumos, decidindo-se quais eram elegíveis para leitura na íntegra. Posteriormente, os artigos foram lidos na íntegra pelos pesquisadores, incluindo-se no estudo os artigos que contemplaram os critérios de inclusão. Foi feita também busca manual a partir das referências bibliográficas dos

estudos lidos na íntegra. Quando não houve consenso entre os dois pesquisadores devido a dúvidas ou discordâncias acerca da inclusão dos resumos e dos artigos a serem lidos na íntegra, um terceiro autor julgou sua inclusão ou exclusão.

Os critérios de inclusão dos artigos foram: estudos primários, quantitativos, qualitativos ou com abordagem mista, escritos em português, inglês, espanhol, publicados em qualquer ano.

Os critérios de exclusão foram os artigos que tratassem apenas da relação profissional de saúde-paciente, do ensino de humanidades e das habilidades de comunicação sem relato de seus efeitos, bem como artigos de revisão, relatos de experiência, artigos de opinião, manuais, guias ou resumos publicados em anais de congresso.

2.5 Extração dos dados

Foram extraídos os seguintes dados gerais: autores, ano de publicação, país e cidade do estudo, objetivos, delineamento do estudo, número e características dos participantes, variáveis estudadas e instrumentos utilizados para sua avaliação, análise dos dados e principais desfechos.

No caso de dúvidas ou ausência de algum dado, foi realizado contato com o(s) autor(es) do estudo para solicitar maiores detalhes ou esclarecimentos, no máximo de três vezes, com intervalo de 15 dias.

2.6 Avaliação da qualidade metodológica e risco de viés

A qualidade dos estudos quantitativos e qualitativos foi analisada com o instrumento de risco de viés para cada delineamento do Instituto Joanna Briggs (Aromataris, Munn, 2020). Os itens avaliados nas pesquisas quantitativas foram: justificativa da questão da pesquisa, pergunta da pesquisa explícita, objetivos claros, métodos usados para a análise dos dados, instrumentos utilizados, local e data do estudo, descrição do método de forma clara o suficiente para que o estudo possa ser replicado, confiabilidade das evidências, validade das evidências, método usado para

verificar a entrada de dados, uso de codificação, tamanho da amostra, cálculo da amostra, método de seleção da amostra, descrição da população do estudo, descrição do instrumento de pesquisa, descrição do desenvolvimento de pesquisa, instrumento de pré-teste, confiabilidade e validade do instrumento, método de pontuação, consentimento livre e esclarecido, registro de aprovação no comitê de ética, evidência de tratamento ético da pesquisa e representatividade da amostra.

Os itens avaliados nos estudos qualitativos foram: correspondência entre a metodologia com o referencial teórico utilizado; questão ou objetivo da pesquisa; apresentação de análise de dados e interpretação dos resultados. Ainda foram avaliados se havia considerações que permitiram situar o pesquisador cultural ou teoricamente; se indicou a influência dos pesquisadores sobre o estudo ou vice-versa; se demonstrou a representação de participantes e suas vozes; se mostrou os aspectos éticos da investigação e registro no comitê de ética; se retirou as conclusões dos relatórios de pesquisa ou da análise ou interpretação de dados.

Em pesquisas com abordagem mista, optou-se por outra ferramenta de verificação do risco de viés (O'Cathain, Murphy, Nicholl, 2008), por ser mais apropriada para isso, quando comparada às ferramentas do Instituto Joanna Briggs (Aromataris, Munn, 2020) que verificavam em sequência todos os itens qualitativos e quantitativos de modo somatório, sem considerar a especificidade deste tipo de metodologia. Os itens avaliados nos estudos mistos foram: viabilidade dos componentes qualitativos e quantitativos, rigor da execução e da finalização da proposta de métodos mistos, presença de justificativa para utilização deste tipo de método, descrição da combinação dos componentes qualitativo e quantitativo a partir dos critérios de prioridade, propósito, sequência, estágio de interação. Ainda, separadamente, para cada componente, foram avaliados a clareza e adequação da descrição do método ao problema de pesquisa, adequação da amostragem, a expertise dos autores e da equipe envolvida, além da manutenção do rigor de cada método e se a análise dos dados foi compatível com o delineamento de pesquisa.

Após análise dos itens, estes foram classificados em definitivamente presentes, parcialmente presentes ou pouco claros, e definitivamente ausentes. Os estudos com prevalência igual ou maior que 80% nos itens definitivamente presentes na avaliação de

qualidade foram classificados com baixo risco de viés; os que ficaram entre 50% e 79% nos itens definitivamente presentes foram classificados como moderado risco de viés; e, aqueles com definitivamente presentes abaixo de 50% nos foram classificados como alto risco de viés.

2.7 Análise dos dados

As variáveis analisadas quantitativamente por estatística descritiva foram: país de origem do estudo, número, gênero e etnia dos participantes, categoria do curso de graduação da área das Ciências da Saúde, período do curso que os estudantes estavam cursando, tempo de experiência em docência dos professores, delineamento de pesquisa e outras pertinentes ao método.

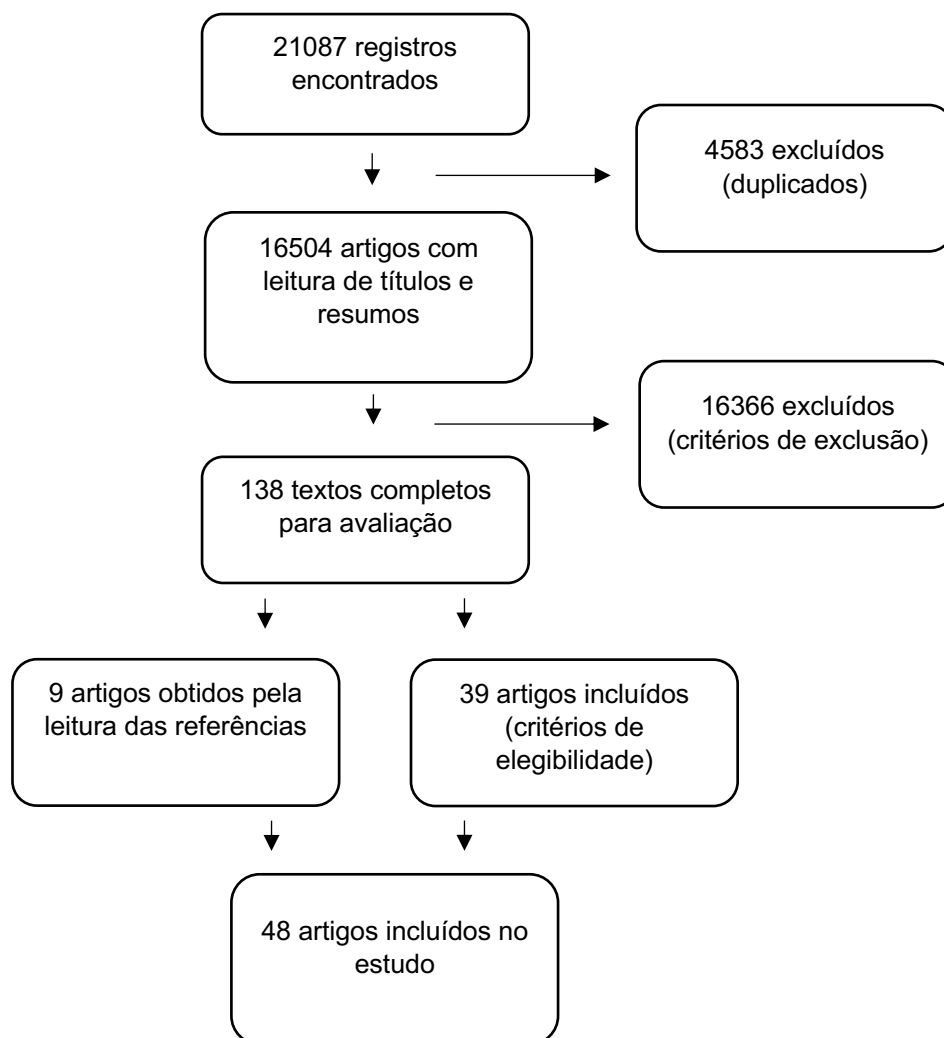
As variáveis qualitativas foram objetivos e principais desfechos ou resultados, os quais foram agrupados por temas mais frequentes de efeitos e características da comunicação docente após a realização da leitura e da releitura das investigações com o intuito de identificar as interpretações relevantes e a elaboração de uma nova interpretação em que estejam presentes todos os estudos analisados e responda aos objetivos iniciais para a pesquisa, como a metodologia de metassíntese prevê (Matheus, 2009).

3 RESULTADOS

3.1 Perfil geral dos artigos selecionados

Um total de 21.087 registros foram encontrados nas bases de dados elencadas e, após o processo de triagem (figura 1), 138 artigos foram lidos na íntegra, dos quais 48 cumpriam os critérios de elegibilidade e foram selecionados.

Figura 1. Processo de triagem dos artigos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Oito estudos foram conduzidos no Brasil (Amorim, Silva, 2014; Bosqueti, Braga, 2008; Castro, Silva, 2003; Rios Schraiber, 2011; Rios, Schraiber, 2012; Silva *et al.*, 2018; Silva, Troncon, Panúncio-Pinto, 2019; Zani, Nogueira, 2006), oito nos Estados Unidos da América (Ackerman-Barger *et al.*, 2019; Clark, Nguyen, Barbosa-Leiker, 2014; Doubleday, Lee, 2016; Hauer *et al.*, 2012; Knoster *et al.*, 2020; Mynatt, 1985; Tantleff-Dunn *et al.*, 2002; Zayac *et al.*, 2021); quatro no Irã (Abedini *et al.*, 2013; Esmiaeili *et al.*, 2014; Maleki *et al.*, 2017; Rad *et al.*, 2014), três na Arábia Saudita (Al-Mohaimeed, 2015; Al-Mohaimeed, Khan, 2014; Shah, 2019), três no Chile (Godoy-Pozo *et al.*, 2022; Olave *et al.*, 2016; Vasquez, Rojo, Navarro, 2018), dois no Canadá (Hunt, Marini, 2012; Wong, 1978), dois na Finlândia (Koskinen, 2011; Mikkonen, Kyngäs, Kääriäinen, 2015), dois na Inglaterra (Brown, 1993; Field *et al.*, 2019), dois na Malásia (Ludin, Fathullah, 2016; Singh *et al.*, 2013), dois na Nigéria (Ezenwankwo, 2019; Owoage, Uchendu, Ige, 2012), dois no Paquistão (Aziz *et al.*, 2021; Kiani, Umar, Iqbal, 2014), e um em cada um dos seguintes países: Austrália (Alrakaf, Sainsbury, Smith, 2014), Bolívia (Palle *et al.*, 2007), Grécia (Bekiari, 2012), Índia (Rajeev, Raguveer, 2007), Irlanda (Timmins, Kaliszer, 2022), Islândia (Snook, Schram, 2021), México (Flores-Hernández, Sánchez-Mendiola, Martínez-González, 2016), Noruega (Heggestad, 2022), Singapura (Low, 2020) e Venezuela (Montero, 2007).

Quanto ao ano de publicação, a maioria dos artigos (n=29) foi publicada nos últimos dez anos (Ackerman-Barger *et al.*, 2019; Al-Mohaimeed, 2015; Al-Mohaimeed, Khan, 2014; Alrakaf *et al.*, 2014; Amorim, Silva, 2014; Aziz *et al.*, 2021; Clark, Nguyen, Barbosa-Leiker, 2014; Doubleday, Lee, 2016; Esmiaeili, 2014; Ezenwankwo *et al.*, 2019; Field *et al.*, 2019; Flores-Hernández, Sánchez-Mendiola, Martínez-González, 2016; Godoy-Pozo *et al.*, 2022; Heggestad *et al.*, 2022; Kiani, Umar, Iqbal, 2014; Knoster *et al.*, 2020; Low *et al.*, 2020; Ludin, Fathullah, 2016; Maleki *et al.*, 2017; Mikkonen, Kyngäs, Kääriäinen, 2015; Olave *et al.*, 2016; Rad *et al.*, 2014; Shah, 2019; Silva *et al.*, 2016; Silva, Troncon, Panúncio-Pinto, 2019; Snook, Schram, 2021; Timmins, Kaliszer, 2022; Vasquez, Rojo, Navarro, 2018; Zayac *et al.*, 2021), 19 artigos foram publicados há mais de dez anos (Abedini, 2013; Bekiari, 2012; Bosqueti, Braga, 2008; Brown, 1993; Hauer *et al.*, 2012; Hunt, Marini, 2012; Koskinen, 2011; Montero, 2007; Mynatt, 1985; Owoage, Uchendu, Ige, 2012; Palle *et al.*, 2007; Rajeev, Raguveer, 2007; Rios, Schraiber, 2012;

Rios, Schraiber, 2011; Silva, Castro, 2003; Singh *et al.*, 2013; Tantleff-Dunn *et al.*, 2002; Wong, 1978; Zani, Nogueira, 2006), sendo apenas cinco há mais de 20 anos (Brown, 1993; Mynatt, 1985; Silva, Castro, 2003; Tantleff-Dunn *et al.*, 2002; Wong, 1978).

No total dos artigos, o número de participantes foi de 8.238 estudantes e 575 docentes. Em 29 artigos, os participantes eram apenas de estudantes (Abedini *et al.* 2013; Ackerman-Barger *et al.*, 2019; Aziz *et al.* 2021; Bekiari, 2012; Bosqueti, Braga, 2008; Clark, Nguyen, Barbosa-Leiker, 2014; Doubleday, Lee, 2016; Esmaili, 2014; Ezenwankwo *et al.*, 2019; Field *et al.*, 2019; Flores-Hernández, Sánchez-Mendiola, Martínez-González, 2016; Godoy-Pozo *et al.*, 2022; Hauer *et al.*, 2012; Heggstad *et al.*, 2022; Kiani, Umar, Iqbal, 2014; Knoster *et al.*, 2020; Low *et al.*, 2020; Ludin, Fathullah, 2016; Maleki *et al.*, 2017; Mikkonen, Kyngäs, Kääriäinen, 2015; Owoage, Uchendu, Ige, 2012; Palle *et al.*, 2007; Rajeev, Raguveer, 2007; Shah, 2019; Tantleff-Dunn *et al.*, 2002; Timmins, Kaliszer, 2022; Vasquez, Rojo, Navarro, 2018; Wong, 1978); sendo 12 do curso de medicina (Abedini *et al.* 2013; Flores-Hernández, Sánchez-Mendiola, Martínez-González, 2016; Hauer *et al.*, 2012; Kiani, Umar, Iqbal, 2014; Knoster *et al.*, 2020; Low *et al.*, 2020; Maleki *et al.*, 2017; Owoage, Uchendu, Ige, 2012; Palle *et al.*, 2007; Rajeev, Raguveer, 2007; Shah, 2019; Vasquez, Rojo, Navarro, 2018), 10 de enfermagem (Bosqueti, Braga, 2008; Clark, Nguyen, Barbosa-Leiker, 2014; Esmaili, 2014; Godoy-Pozo *et al.*, 2022; Heggstad *et al.*, 2022; Ludin, Fathullah, 2016; Mikkonen, Kyngäs, Kääriäinen, 2015; Silva *et al.*, 2016; Timmins, Kaliszer, 2022; Wong, 1978), um de medicina e enfermagem (Ackerman-Barger *et al.*, 2019), três de odontologia (Aziz *et al.* 2021; Doubleday, Lee, 2016; Field *et al.*, 2019) e um de cada um dos seguintes cursos: fisioterapia (Ezenwankwo *et al.*, 2019), psicologia (Tantleff-Dunn *et al.*, 2002) e educação física (Bekiari, 2012). Em oito artigos os participantes eram docentes (Al-Mohaimeed, 2015; Alrakaf, Sainsbury, Smith, 2014; Amorim, Silva, 2014; Hunt, Marini, 2014; Montero *et al.*, 2007; Olave *et al.*, 2016; Singh *et al.*, 2013; Snook, Schram, 2021), sendo dois de medicina (Al-Mohaimeed, 2015, Olave *et al.*, 2016), dois de enfermagem (Amorim, Silva, 2014; Hunt, Marini, 2014), um de medicina e de odontologia (Singh *et al.*, 2013) e um de cada um dos seguintes cursos: odontologia (Montero *et al.*, 2007), fisioterapia (Snook, Schram, 2021) e farmácia (Alrakaf, Sainsbury, Smith, 2014). Em dez estudos, os participantes foram docentes e estudantes de graduação (Brown, 1993; Koskinen, 2011;

Mynatt, 1985; Rad *et al.*, 2014; Rios, Schraiber, 2012; Rios, Schraiber, 2011; Silva, Castro, 2003; Silva, Troncon, Panúncio-Pinto, 2019; Zani, Nogueira, 2006; Zayac *et al.*, 2021), sendo cinco de enfermagem (Brown, 1993; Mynatt, 1985; Rad *et al.*, 2014; Silva, Castro, 2003; Zani, Nogueira, 2006), dois de medicina (Rios, Schraiber, 2012; Rios, Schraiber, 2011), um de psicologia (Zayac *et al.*, 2021), um de terapia ocupacional Silva, Troncon, Panúncio-Pinto, 2019), um de medicina veterinária (Koskinen, 2011). Em relação ao período do curso, onze incluíram estudantes dos anos iniciais (Ackerman-Barger *et al.*, 2019, Al-Mohaimed, Kahn, 2014; Clark, Nguyen, Barbosa-Leiker, 2014; Doubleday, Lee, 2016; Flores-Hernández, Sánchez-Mendiola, Martínez-González, 2016; Hauer *et al.*, 2012; Heggestad *et al.*, 2022; Knoster *et al.*, 2020; Palle *et al.*, 2007; Vasquez, Rojo, Navarro, 2018; Wong, 1978), dez estudos, últimos anos de graduação (Aziz *et al.*, 2021; Bosqueti, Braga, 2008; Esmaeili *et al.*, 2014; Ezenwankwo *et al.*, 2019; Godoy-Pozo, 2022; Koskinen, 2011; Ludin, Fathullah, 2016; Mynatt, 1985; Owoage, Uchendu, Ige, 2012; Silva, Castro, 2003); e três, de todos os anos de graduação (Kiani, Umar, Iqbal, 2014; Low *et al.*, 2020; Maleki *et al.*, 2017). Os demais estudos não mencionaram o ano ao qual pertenciam os estudantes. Quanto aos docentes, o tempo de experiência em docência variou de dois (Olave *et al.*, 2016) a 47 anos (Hunt, Marin, 2012).

Dentre os 30 estudos que mencionavam o gênero dos participantes, aproximadamente 56% declaravam-se do sexo feminino. A idade média dos estudantes variou de 18,9 (DP=1,0) (Bekiari, 2012) a 27 anos (Clark, Nguyen, Barbosa-Leicker, 2014). Entre os docentes, a idade variou de 25 a 69 anos. Apenas quatro estudos descreveram a origem étnica dos participantes (Ackerman-Barger *et al.*, 2019; Clark, Nguyen, Barbosa-Leiker, 2014; Knoster *et al.*, 2020, Tantleff-Dunn *et al.*, 2002) e, dentre eles, 310 eram brancos, 17 negros, 12 latinos, seis multirraciais e dois do sudeste asiático. Quanto ao delineamento dos estudos, 24 tinham delineamento quantitativo (Abedini *et al.* 2013; Al-Mohaimed, 2015; Al-Mohaimed, Khan, 2014; Bekiari, 2012; Doubleday, Lee, 2016; Ezenwankwo *et al.*, 2019; Field *et al.*, 2019; Flores-Hernández, Sánchez-Mendiola, Martínez-González, 2016; Kiani, Umar, Iqbal, 2014; Knoster *et al.*, 2020; Koskinen, 2011; Low *et al.*, 2020; Ludin, Fathullah, 2016; Maleki *et al.*, 2017; Mynatt, 1985; Montero, 2006; Owoage, Uchendu, Ige, 2012; Palle *et al.*, 2007; Rad *et al.*, 2014 ; Rajeev, Raguveer, 2007; Snook, Schram, 2021; Timmins, Kaliszzer, 2022; Zayac *et al.*, 2021), 19, qualitativo

(Ackerman-Barger *et al.*, 2019; Alrakaf, Sainsbury, Smith, 2014; Amorim, Silva, 2014; Aziz, *et al.*, 2021; Brown, 1993; Bosqueti, Braga, 2008; Esmäieili, 2014; Godoy-Pozo *et al.*, 2022; Hauer, *et al.*, 2012; Heggestad *et al.*, 2022; Mikkonen, Kyngäs, Kääriäinen, 2015; Olave *et al.*, 2016; Rios, Schraiber, 2012; Rios, Schraiber, 2011; Silva *et al.*, 2016; Silva, Castro, 2003; Vasquez, Rojo, Navarro, 2018; Wong, 1978; Zani, Nogueira, 2006) e cinco, abordagem mista (Clark, Nguyen, Barbosa-Leiker, 2014; Singh *et al.*, 2013; Hunt, Marini, 2012; Silva, Troncon, Panúncio-Pinto, 2019; Tattleff- Dunn *et al.*, 2002).

Quanto ao risco de viés, oito apresentaram baixo risco de viés (Ackerman-Barger *et al.*, 2019; Al-Mohaimed, Khan, 2014; Alrakaf, Sainsbury, Smith, 2014; Owoage, Uchendu, Ige, 2012; Godoy-Pozo *et al.*, 2022; Ludin, Fathullah, 2016; Mikkonen, Kyngäs, Kääriäinen, 2015; Singh *et al.*, 2013), 34 com moderado risco de viés (Al-Mohaimed, 2015; Amorim, Silva, 2014; Aziz *et al.*, 2021; Bekiari, 2012; Bosqueti, Braga, 2008; Brown, 1993; Clark, Nguyen, Barbosa-Leiker, 2014; Doubleday, Lee, 2016; Esmäieili, 2014; Ezenwankwo *et al.*, 2019; Field *et al.*, 2019; Flores-Hernández, Sánchez-Mendiola, Martínez-González, 2016; Godoy-Pozo *et al.*, 2022; Hauer *et al.*, 2012; Heggestad *et al.*, 2022; Hunt, Marini, 2012; Kiani, Umar, Iqbal, 2014; Knoster *et al.*, 2020; Koskinen, 2011; Low *et al.*, 2020; Maleki *et al.*, 2017; Montero, 2007; Mynatt, 1985; Olave *et al.*, 2016; Rad *et al.*, 2014; Rios, Schraiber, 2012; Rios, Schraiber, 2011; Silva *et al.*, 2016; Silva, Troncon, Panúncio-Pinto, 2019; Snook, Schram, 2021; Timmins, Kaliszer, 2022; Vasquez, Rojo, Navarro, 2018; Zani, Nogueira, 2006; Zayac *et al.*, 2021) e seis com alto risco de viés (Abedini *et al.*, 2013; Rajeev, Raguvēer, 2007; Shah, 2019; Silva, Castro, 2003; Tattleff-Dunn *et al.*, 2002; Wong, 1978). Os Quadros 1 e 2 exibem informações detalhadas sobre os estudos.

Quadro 1. Dados gerais dos artigos incluídos

Autor(es), ano e cidade/país	Objetivos	Método			
		Tipo de estudo	Participantes	Coleta de dados	Análise de dados
Abedini <i>et al.</i> , 2013, Birjand, Irã	Identificar os fatores que promovem uma comunicação eficaz entre estudantes e professores	quantitativo	323 estudantes de medicina com idade média de 21,78 anos (DP= 2,35)	Questionário estruturado elaborado pelos autores auto aplicado, com características demográficas e 32 perguntas respondidas em escala Likert de 5 pontos sobre fatores eficazes nas interações entre estudantes e professores concernentes a características individuais (12), científicas (6) e profissionais (14), e seu efeito na relação professor- aluno	Estatística descritiva, teste t independente e ANOVA
Ackerman-Barger <i>et al.</i> , 2019, Sacramento, EUA	Descrever como as micro agressões raciais podem afetar a aprendizagem para estudantes de origens étnicas sub-representadas	qualitativo	37 estudantes; 22 de medicina, 14 de enfermagem e 1 de assistência médica; 24 sexo feminino e 13 sexo masculino; 17 negros, 6 multirraciais, 12 latinx (sem recorte de gênero) e 2 do sudeste asiático. A maioria dos estudantes de medicina era do 2º ano	Entrevistas presenciais com questionários semiestruturados e grupos focais conforme preferência do estudante. Antes de iniciar, foi apresentada a definição de micro agressões raciais	Análise de conteúdo
Al-Mohaimed, 2015, Buraidah, Arábia Saudita	Explorar os atributos de um professor de medicina eficaz	quantitativo	90 professores de medicina de todos os anos	Questionário online elaborado pelos autores e validado, autoaplicável, respondido em escala Likert de 5 pontos (com extremos “concordo totalmente” e “discordo totalmente”)	Estatística descritiva

Al-Mohaimeed, Khan, 2014, Buraidah, Arábia Saudita	Identificar os atributos que os estudantes mais valorizam em um professor de medicina	quantitativo	356 estudantes de medicina do 1° ao 5° ano (60% sexo masculino; 56% do 1° ao 3° anos do curso)	Questionário auto aplicado validado com variáveis sociodemográficas e 43 perguntas respondidas em escala Likert de 5 pontos sobre a opinião dos estudantes sobre as qualidades e atributos de bons professores	Estatística descritiva e teste t-Student pareado
Alrakaf, S; Sainsbury, E; Smith, L.,2014, Sidney, Australia	Realizar uma investigação preliminar sobre as visões e preferências de aprendizado e ensino	qualitativo	7 professores do 1° ano de Farmácia (4 sexo feminino, 3 sexo masculino)	Entrevistas presenciais gravadas em áudio com questionário semiestruturado constituído por perguntas sobre a visão dos estudantes e dos professores quanto a questões importantes para a experiência do estudante universitário do 1° ano	Análise de conteúdo
Amorim, Silva, 2014, São Paulo, Brasil	Conhecer a opinião sobre a efetividade da comunicação docente não verbal em sala de aula	qualitativo	11 professores de enfermagem	Após 30 minutos do início da aula presencial, foi filmada a metade superior do corpo do docente por 20 minutos ininterruptos. Após, cada docente assistiu a filmagem de sua aula e descreveu por escrito momentos eficazes e ineficazes para 14 aspectos não verbais avaliados. Os vídeos foram assistidos em outro momento pela pesquisadora e comparou as opiniões dos docentes com as dela	Estatística descritiva
Aziz <i>et al.</i> ,2021, Rawalpindi, Paquistão	Explorar as percepções dos estudantes sobre o impacto da comunicação não verbal na educação de graduação	qualitativo	69 estudantes de odontologia do último ano (88,4% sexo feminino, com faixas etárias de 20 a 25 anos)	Questionário validado, elaborado a partir de entrevistas telefônicas com seis estudantes sobre seus conceitos sobre comunicação não verbal e da revisão de literatura, validado por especialistas	Análise de conteúdo

Bekiari, 2012, Volos, Grécia	Examinar a associação entre a agressividade verbal do instrutor e o aprendizado afetivo dos estudantes	quantitativo	146 estudantes de educação física (maioria sexo feminino; idade média de 18,9 anos (DP=1,0))	Versão grega do Questionário de Agressividade Verbal (Bekiari <i>et al.</i> , 2005) para medir as percepções sobre agressividade verbal dos instrutores. Após, foi aplicada a versão grega da Medida de Aprendizagem Afetiva de McCroskey (1994), revisada por Mottet e Richmond (1998) e uma escala para medir satisfação dos estudantes	Análise fatorial confirmatória para a Escala de Aprendizagem Afetiva e estatística descritiva.
Bosqueti, L.S.; Braga, E.M., 2008, Botucatu, Brasil	Descrever as reações que estudantes apresentaram quando do seu primeiro estágio curricular	qualitativo	49 estudantes de enfermagem do 3° e 4° anos	Questionário semiestruturado auto aplicado administrados presencialmente sobre o relacionamento com o docente no campo de estágio	Análise de conteúdo
Brown, G. D., 1993, Cleveland, Inglaterra	Examinar como professores e estudantes de enfermagem percebem o poder operando em suas relações	qualitativo	4 professoras e 5 estudantes de enfermagem (4 sexo feminino e 1 sexo masculino) com idade entre 20 a 36 anos	Entrevistas presenciais com questionários semiestruturados, gravadas em áudio e complementadas por notas de campo (por falha do gravador de fita e apenas para uma das entrevistas com professores de enfermagem)	Análise de conteúdo
Clark, C. M., Nguyen, D. T., Barbosa-Leiker, C., 2014, Boise, EUA	Examinar as percepções dos estudantes sobre estresse e a associação com incivildade nas relações aluno-professor	misto	68 estudantes de enfermagem no 1°, 2° e último anos (68, 91% sexo feminino, 87% brancas, com idade média de 27.9 anos, DP = 7,97)	Questionário validado com perguntas abertas e fechadas desenvolvido pelo autor principal e aplicados em três momentos da graduação no mesmo grupo de estudantes	Estatística descritiva, análise de variância (ANOVA) unidirecional entre grupos. Análise de conteúdo para as respostas às perguntas abertas

<p>Doubleday, A. F.; Lee, M. J. L., 2016, Chicago, EUA</p>	<p>Determinar se as percepções dos estudantes sobre as características do professor foram influenciadas pela idade e gênero</p>	<p>quantitativo</p>	<p>131 estudantes do primeiro ano do curso de odontologia; 67 universidade A: 42 sexo masculino e 25 sexo feminino; 64 universidade B: 36 sexo masculino e 28 sexo feminino; 78 do sexo masculino, 53 sexo feminino, com idade média de 24 anos na universidade A e 23 anos na universidade)</p>	<p>Pré-teste baseado em conteúdo. Após, foram aleatoriamente designados a assistir a um de quatro vídeos sobre o tema, mas narrados por indivíduos de gênero e idade diferentes (homem jovem, mulher jovem, homem mais velho, mulher mais velha) e completaram um Pós-teste, avaliando o vídeo e o instrutor</p>	<p>Teste t-student para amostras pareadas; MANOVA de três vias (idade do instrutor x gênero do instrutor x gênero do estudante); ANOVA de um fator entre sujeitos e post hoc de Tukey para comparar respostas entre os estudantes que assistiram a cada vídeo</p>
<p>Esmaeili, M. <i>et al.</i>, 2014, Teerã, Irã</p>	<p>Descrever as expectativas dos estudantes sobre o que constitui uma educação clínica eficaz</p>	<p>qualitativo</p>	<p>17 estudantes de enfermagem (11 sexo feminino e 6 sexo masculino) do 2º, 3º e 4º anos. Idade média de 21,6 anos</p>	<p>Entrevistas presenciais com questionários semiestruturados que incluíram as seguintes questões: "Defina sua experiência de um curso clínico eficaz. Quais fatores levam a uma educação clínica eficaz? Quais são suas expectativas de uma educação clínica eficaz?"</p>	<p>Análise de conteúdo</p>
<p>Ezenwankwo, E. <i>et al.</i>, 2019, Enugu, Nigéria</p>	<p>Identificar as visões dos estudantes sobre as características dos docentes clínicos que facilitam o aprendizado.</p>	<p>quantitativo</p>	<p>128 estudantes de fisioterapia dos dois últimos anos do curso (65 sexo masculino e 63 sexo feminino, com idade média de 25 anos) das duas únicas escolas públicas de fisioterapia do Leste da Nigéria</p>	<p>Questionário auto aplicado, tendo os estudantes uma semana para respondê-lo</p>	<p>Estatística descritiva</p>

Field, J. C. <i>et al.</i> , 2019, Sheffield, Inglaterra	Investigar a associação entre os padrões de interação verbal e a satisfação dos estudantes	quantitativo	86 estudantes de odontologia	Observação da interação verbal e o estilo de interação (não o conteúdo da conversa) e avaliação da satisfação do estudante com o encontro, com escala de Likert de 4 pontos (extremos: "muito satisfeito" e "nada satisfeito") Durante um período de 4 meses, foram registradas 150 interações verbais envolvendo sete diferentes professores clínicos	Estatística descritiva e regressão linear
Flores-Hernández, F.; Sánchez-Mendiola, M.; Martínez-González, A., 2016, Cidade de México, México	Validar instrumento de avaliação do desempenho docente e determinar seu impacto como preditor do rendimento acadêmico dos estudantes	quantitativo	2091 estudantes de medicina do 1° e 2° anos	Questionários estruturados elaborados e aplicados pelos autores em sala de aula, sem a presença do professor	Análise fatorial exploratória, coeficiente alfa de Cronbach, regressão entre variáveis independentes e desempenho acadêmico para determinar em que medida cada dimensão previa o desempenho dos estudantes

<p>Godoy-Pozo, J., <i>et al.</i>, 2022, Valdivia, Chile</p>	<p>Identificar competências de um bom docente clínico em centros de assistência intra-hospitalar</p>	<p>qualitativo</p>	<p>20 estudantes de enfermagem do 3° e 4° anos</p>	<p>Cada participante nomeou 10 palavras em resposta à pergunta: "Quais são as competências que o professor clínico deve ter para promover a aprendizagem em estudantes de enfermagem?" Em seguida, hierarquizavam essas palavras de 1 a 10 de acordo com sua importância, com 1 representando a mais importante e 10 a menos importante</p>	<p>Por redução de dados por meio de sinônimos e merônimos para obter os quatro indicadores estabelecidos: valor J (total de palavras definidoras); valor M (classificação pelos sujeitos, obtida multiplicando a frequência de ocorrência pelo valor semântico de cada palavra definidora); conjunto SAM (15 palavras definidoras com maior valor M); e valor percentual FMG (100% correspondem à palavra definidora com o maior valor M)</p>
<p>Hauer K. E. <i>et al.</i>, 2012, São Francisco, EUA</p>	<p>Avaliar as experiências de ensino bem-sucedidas e malsucedidas dos estudantes em estágios de menor e maior duração</p>	<p>qualitativo</p>	<p>54 estudantes de medicina do terceiro ano. A idade média foi de 26 anos; 59% eram do sexo feminino</p>	<p>Entrevistas com questionário semiestruturado, gravada em áudio: uma na primeira metade do terceiro ano e outra ao seu final</p>	<p>Análise de conteúdo</p>

Heggestad, A. K. T <i>et al.</i> , 2022, Oslo, Noruega	Explorar as percepções e experiências de estudantes no desenvolvimento de empatia e coragem moral	qualitativo	11 estudantes de enfermagem participaram do 1º estudo. 7 (6 sexo feminino e 1 sexo masculino) participaram do estudo de acompanhamento no 3º ano. Os participantes tinham entre 20 e 32 anos de idade; 4 eram da Noruega, 1 era de outro país escandinavo e 2 eram da Ásia	Entrevista presencial com estudantes, usando guia temático com perguntas abertas	Análise de conteúdo
Hunt, C.; Marini, Z. A., 2012, Toronto, Canadá	Examinar a natureza rica e dinâmica da civilidade e incivilidade nos ambientes de ensino clínico	misto	37 professores de enfermagem (35 sexo feminino), com idades de 25 a 69 anos, e experiência em enfermagem variando de 3 a 47 anos	Questionário contendo o instrumento "Perceptions on Incivility Survey" desenvolvido por Marini <i>et al.</i> (2010) para avaliar as experiências dos participantes com incivilidade	Estatística descritiva dos dados quantitativos e análise temática dos qualitativos
Kiani, Q., Umar, S., Iqbal, M., 2014, Islamabad, Paquistão	Determinar as características que os estudantes esperam de seus professores de graduação	quantitativo	245 estudantes de medicina na primeira rodada, 217 na segunda rodada e 192 na última rodada. Na última rodada, 19% dos estudantes eram do 1º ano, 24% eram do 2º ano, 25% eram do 3º ano, 15% eram do 4º ano e 17% eram do 5º ano	Atributos de um bom professor foram elencados pelos estudantes e classificados conforme sua necessidade. Os que reuniram mais de 85% de concordância entre os estudantes era considerada um atributo final. Um questionário com estes tributos foi elaborado e aplicado para classificar sua relevância em escala Likert de 4 pontos (com extremos: "absolutamente essencial" e "irrelevante")	Estatística descritiva e qui-quadrado

<p>Knoster, K. <i>et al.</i>, 2020, Morgantown, EUA</p>	<p>Explorar como estudantes priorizam suas preferências pelos comportamentos de ensino e características dos docentes</p>	<p>quantitativo</p>	<p>177 estudantes de medicina do 1° ao 4° anos de graduação, 94 sexo feminino, idade média 25 anos. 136 se identificavam como brancos/caucasianos</p>	<p>Questionário online em que os estudantes deveriam criar o educador médico ideal, usando um método de orçamento semelhante ao adaptado de Senko <i>et al</i> (2012) por Goldman <i>et al</i> (2017) com a seguinte colocação: "Você tem um total de \$20 para comprar atributos/características que gostaria que ele tivesse. Uma série de características e comportamentos são listados. Você pode investir, em incrementos de \$1, até \$10 em qualquer uma dessas características ou comportamentos. Seu total deve somar \$20". Os estudantes de 2° ano deveriam criar um educador médico clínico não ideal, enquanto os de 3° e 4° anos, um docente clínico ideal</p>	<p>Estatística descritiva, teste t-Student independente e ANOVA</p>
---	---	---------------------	---	--	---

<p>Koskinen, H. I., 2011, Helsinque, Finlândia</p>	<p>Analisar a qualidade da comunicação não verbal entre professores e estudantes</p>	<p>quantitativo</p>	<p>5 professores de veterinária e estudantes de veterinária do 5º ano; todos do sexo feminino; idades entre 24 e 30 anos</p>	<p>Gravação das interações entre professores e estudantes para documentar sequências de comportamento não verbal da mesma pessoa em situações, parceiros e momentos distintos. Apenas uma professora clínica mais focada pelas câmeras de TV, foi selecionada para para análises futuras. Material dos outros 4 professores foram usados para obter observações confiáveis entre dois observadores. Sinais não verbais positivos, negativos e neutros foram definidos de acordo com a ficha de Burgoon (2005) e Guerrero (2005)</p>	<p>Estatística descritiva de dados quantitativos das fichas de codificação teste qui quadrado; a correlação não paramétrica de Kendall e ANOVA</p>
<p>Low, M. J. W. <i>et al.</i>, 2020, Kent Ridge, Singapura</p>	<p>Descrever as percepções dos estudantes acerca das características de um bom professor</p>	<p>quantitativo</p>	<p>917 estudantes de medicina de todos os anos do curso</p>	<p>Questionário validado e modificado com permissão dos autores originais. Os participantes classificaram 35 características docentes em escala Likert de 5 pontos</p>	<p>Estatística descritiva, teste de Kruskal-Wallis e teste qui-quadrado.</p>
<p>Ludin, S. M., Fathullah, N. M., 2016, Kuantan, Malásia</p>	<p>Compreender os comportamentos de ensino clínico e sua influência na aprendizagem dos estudantes.</p>	<p>quantitativo</p>	<p>120 estudantes de enfermagem do 2º ao 4º anos com idade entre 32 e 38 anos, 72,5% sexo feminino, do 2º ao 4º anos.</p>	<p>Questionário aplicado em sala de aula com variáveis demográficas e características de ensino dos docentes</p>	<p>Estatística descritiva</p>

Maleki, F. <i>et al.</i> , 2017, Ilam, Irã	Investigar a influência das características do professor no relacionamento professor-aluno	quantitativo	Do universo de 1500 estudantes de todos os anos do curso de medicina da Universidade de Ciências Médicas de Ilam, foram selecionados 305, dos quais 281 participaram do estudo; 117 do sexo masculino e 164 sexo feminino)	Questionário estruturado respondido em escala Likert de 5 pontos (com extremos “concordo totalmente” e “discordo totalmente”)	Estatística descritiva, teste t de Student e ANOVA
Mikkonen, K., Kyngäs, H., Kääriäinen, M., 2015, Oulu, Finlândia	Descrever as experiências de empatia dos estudantes com os professores	qualitativo	12 estudantes de enfermagem (7 sexo feminino e 5 sexo masculino), de origens culturais diferentes (incluindo países da América, África, China, Rússia e Finlândia). Idade média de 26 anos	Entrevistas presenciais com questionários semiestruturados. No início da entrevista, os estudantes também foram questionados sobre seu entendimento do conceito de empatia	Análise de conteúdo
Montero, C. J. A. <i>et al.</i> , 2007, Maracaibo, Venezuela	Analisar a prática pedagógica do professor em ambientes de aprendizagem clínico-odontológicos	quantitativo	28 professores do 4º ano do curso de odontologia	Observação não participante com sistemas de alta inferência (relatórios escritos e gravações em vídeo) e baixa inferência (guia de observação estruturada proposto por Valdéz modificado pelos autores para identificar frequência de comportamentos). Foram realizadas duas observações de duas horas de cada professor e considerou-se opções de avaliação em uma escala de 4 pontos com extremos “nunca” e “sempre”	Estatística descritiva

Mynatt, S., 1985, Memphis, EUA	Examinar a associação e diferenças entre empatia e outras características de estudantes e professores	quantitativo	40 professores e 75 estudantes de enfermagem do último semestre	Aplicados questionários validados, antes e depois de os participantes assistirem a um filme que continha interações entre enfermeira e paciente. Usado o Questionário de Relacionamento (Truax, Carkhuff, 1967) para medir condições necessárias para um relacionamento terapêutico foi modificado pelo pesquisador e aplicado	Teste t de Student; coeficiente de correlação de Pearson. ANOVA
Olave G. <i>et al.</i> , 2016, Concepción, Chile	Descrever as características dos professores e dos estudantes que afetam o ambiente educacional	qualitativo	10 professores de medicina que ensinavam nos 1° e 2° anos. Todos tinham mais de 2 anos de experiência no ensino	Entrevistas presenciais com questionários semiestruturados sobre as características de estudantes e professores que afetam o ambiente educacional no nível pré-clínico	Análise de conteúdo
Owoage, E. T.; Uchendu, O.C.; Ige, O. K., 2012, Ibadan, Nigéria	Avaliar as experiências de maus-tratos e assédio entre estudantes	quantitativo	269 estudantes do último ano do curso de medicina (164 eram do sexo masculino; idade média de 26,1 anos)	Questionário semiestruturado auto aplicado elaborados pelos autores, respondido em escala Likert para definir frequência dos maus tratos (nunca, raramente - uma ou duas vezes, às vezes - três ou quatro vezes, ou frequentemente - cinco ou mais vezes). Também foi solicitada a fonte de cada tipo de maus-tratos	Estatística descritiva e qui quadrado
Palle, E. M. <i>et al.</i> , 2007, Bolívia, La Paz, Bolívia	Determinar a magnitude e os tipos de violência ou maus-tratos em centros de ensino assistencial	quantitativo	125 estudantes de medicina do 2° e 3° anos; 53,6%, sexo feminino, idade média de 26 anos	Questionário estruturado elaborado pelos autores e validado, com variáveis qualitativas, como identificação do agressor, tipos de comportamentos violentos, identificação de sintomas durante a agressão e comunicação entre docente e interno	Estatística descritiva

Rad, M. <i>et al.</i> , 2014, Mashhad, Irã	Examinar as experiências de comportamento incivil ou desrespeitoso	quantitativo	540 estudantes de enfermagem (216 sexo masculino e 324 feminino, com idade entre 19-35) e 100 professores (70 sexo feminino e 30 sexo masculino)	Questionário aberto elaborados pelos autores	Análise de conteúdo e estatística descritiva dos códigos em cada categoria
Rajeev, A., Raguveer, C. V., 2007, Mangalore, Índia	Compreender as atitudes e atributos comportamentais dos professores percebidos pelos estudantes como "bons" ou "ruins"	quantitativo	94 estudantes de medicina (56 mulheres e 38 homens)	Questionário elaborado pelos autores com perguntas relacionadas às diferentes atitudes de um professor, respondidas em escala de -4 a +4 para indicar opinião decisiva	Estatística descritiva
Rios I. C., Schraiber L. B., 2012, São Paulo, Brasil	Compreender a diversidade das relações entre professores e estudantes	qualitativo	14 estudantes e 9 professores de medicina, 4 da Clínica Geral (2 sexos feminino e 2 sexos masculino) e 5 da Cirurgia (sexo masculino), com idades entre 40, 50 e 60 anos	Observação etnográfica, com entrevistas em profundidade junto	Análise de conteúdo
Rios I.C., Schraiber L.B., 2011, São Paulo, Brasil	Compreender a influência da relação professor-aluno na construção da identidade e atitude médica	qualitativo	22 professores de medicina e 8 grupos de 14 a 16 estudantes. Entrevistados em profundidade: professores: 2 sexos feminino e 7 sexo masculino de 40 a 60 anos; estudantes 8 sexo feminino e 11 sexo masculino de 20 a 25 anos	Observação etnográfica, com entrevistas em profundidade	Análise de conteúdo

Shah, S. S. H., 2019, Arábia Saudita, 2019, Arar, Arábia Saudita	Identificar as qualidades dos professores que facilitam o processo de aprendizagem dos estudantes.	quantitativo	205 estudantes de medicina; 69 sexo feminino e 136 sexo masculino	Questionário estruturado elaborado pelos autores e auto aplicado, com escala Likert de 5 pontos.	Estatística descritiva
Silva, L. A. A., <i>et al.</i> , 2016, Santa Maria, Brasil	Conhecer as atitudes docentes que contribuem para a formação profissional	qualitativo	72 estudantes de enfermagem, 38 oriundos de duas universidades públicas (23 e 15) e 34 de duas universidades privadas (13 e 21)	Entrevistas presenciais com questionários semiestruturados sobre as atitudes docentes que os acadêmicos consideravam importantes na formação em enfermagem	Análise de conteúdo
Silva M. J. P., Castro R. K. F., 2003, São Paulo, Brasil	Verificar o conhecimento e a importância atribuídas aos sinais verbais e não verbais em sala de aula	qualitativo	25 professores e 50 estudantes de enfermagem do 2º, 3º e 4º anos	Entrevistas presenciais com questionários semiestruturados com estudantes e docentes abordando aspectos da comunicação verbal e não verbal que interferem na relação aluno-professor em sala de aula	Análise de conteúdo

<p>Silva, L.C., Troncon, L.E.A., Panúncio-Pinto, M.P., 2019, Ribeirão Preto, Brasil</p>	<p>Investigar as percepções dos estudantes sobre os atributos mais importantes dos modelos profissionais</p>	<p>misto</p>	<p>61 estudantes de terapia ocupacional (maioria sexo feminino, com idades entre 17 e 23 anos) e 10 professores (8 sexo feminino e 2 sexo masculino, com idades entre 29 e 54 anos, com tempo de trabalho na instituição variando de 2 a 26 anos)</p>	<p>Questionário com pergunta fechada sobre atributos de um bom terapeuta ocupacional, no total de 13, respondidas em escala Likert de cinco pontos (extremos: "não importante" e "extremamente importante"); uma pergunta aberta solicitando que os estudantes descrevessem no máximo cinco características negativas que impediriam que um docente clínico fosse considerado um bom modelo profissional; e, um item solicitando a indicação de nomes de professores considerados bons modelos. Os indicados foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada focada nos atributos de um bom modelo</p>	<p>Estatística descritiva e análise de conteúdo temático</p>
<p>Singh, S. <i>et al.</i>, 2013, Kuala Lumpur, Malásia</p>	<p>Identificar a importância das características dos professores eficazes</p>	<p>misto</p>	<p>57 professores (44 de medicina e 13 de odontologia), idade média de 45,5 anos, 77,2% sexo masculino, 57,9% indianos, média de experiência docente de 11 anos</p>	<p>Questionário estruturado elaborado pelos autores e validado com variáveis sociodemográficas e sentenças sobre atributos de um professor eficaz, com escala Likert de 5 pontos (extremos: "concordo fortemente" e "discordo fortemente") e uma pergunta aberta sobre outro atributo de um professor eficaz que eles desejassem adicionar</p>	<p>Estatística descritiva, teste t-Student, ANOVA e regressão linear múltipla</p>

<p>Snook, A. G.; Schram, A. B., 2021, Reykjavik, Islândia</p>	<p>Avaliar as necessidades de desenvolvimento docente identificadas pelos professores que ensinam apenas na sala de aula e aqueles que ensinam apenas em estágios</p>	<p>quantitativo</p>	<p>32 professores de fisioterapia (14 ensinavam apenas na sala de aula e 18 ensinavam apenas na clínica. Maioria sexo feminino (no primeiro 8 e no segundo 13)</p>	<p>Questionário auto aplicado com a descrição de 22 necessidades de desenvolvimento docente., respondidas em escala Likert de 5 pontos (extremos: "nenhuma necessidade" a "muita necessidade")</p>	<p>Estatística descritiva t - Student. Se mais de 17 necessidades tivessem sido respondidas, eram computadas com cálculo baseado na média do grupo. Foram consideradas aquelas marcadas como "alguma necessidade" e "muita necessidade". Se assim categorizada por mais de 75% dos professores de cada grupo, era rotulada como uma necessidade mais bem avaliada</p>
<p>Tantleff-Dunn, S.; Dunn, M. E.; LaRose, J. G., 2002, Orlando, EUA</p>	<p>Avaliar os conflitos mais lembrados pelos estudantes e as atitudes em relação às respostas dos professores</p>	<p>misto</p>	<p>107 estudantes de psicologia (55 sexo feminino, com idade média de 24 anos; 75,0% branca)</p>	<p>Questionário auto aplicado solicitando resposta a oito perguntas abertas quanto ao conflito mais memorável que os estudantes haviam vivenciado com um professor, a incluindo sua descrição, as ações tomadas pelo estudante e pelo professor para lidar com ele, a forma com que a resposta do professor fez o estudante se sentir e por quê, como o estudante teria preferido que o professor respondesse, e o desfecho preferido do conflito. Também foi avaliada a satisfação do estudante com a resposta do professor em escala Likert de 5 pontos</p>	<p>Análise temática das perguntas abertas e estatística descritiva para a fechada</p>

Timmins, F.; Kaliszer, M., 2022, Dublin, Irlanda	Investigar fatores que causam estresse em estudantes de enfermagem	quantitativo	110 estudantes de enfermagem do 3° ano	Questionário com 12 itens elaborado pelos autores e validado, respondido escala Likert de 4 pontos (extremos: "concordo totalmente" e "discordo totalmente")	Estatística descritiva
Vasquez P. A., Rojo V. R., Navarro H. N., 2018, Temuco, Chile	Explorar as características do professor motivador em ciências da saúde	qualitativo	143 estudantes de medicina do 1° a 4° ano durante o ano 2013 e 28 estudantes do 1° que ingressaram em 2014. 94,2% sexo feminino, idade entre 17 e 25 anos	Cada participante respondia à expressão "Características do Docente Motivador" com 10 palavras que representassem o conceito. Em seguida, hierarquizavam essas palavras de 1 a 10 de acordo com sua importância, com 1 representando a palavra que melhor definia o conceito e 10 a que menos se relacionava com ele	Por redução de dados por meio de sinônimos e merônimos para obter os quatro indicadores estabelecidos: valor J (total de palavras definidoras); valor M (classificação atribuída pelos sujeitos, obtida multiplicando a frequência de ocorrência pelo valor semântico de cada palavra definidora); conjunto SAM (as 15 palavras definidoras com maior valor M); e valor percentual FMG (100% correspondem à palavra definidora com o maior valor M)

<p>Wong, S., 1978, Halifax, Canadá</p>	<p>Identificar as percepções dos estudantes sobre o comportamento dos professores que possam tanto facilitar quanto dificultar sua aprendizagem</p>	<p>qualitativo</p>	<p>8 estudantes de enfermagem do 1° ano e 6 estudantes do 2° ano</p>	<p>Aplicação da técnica de incidentes críticos. Os participantes foram solicitados a descrever tantos incidentes recentes quanto imediatamente anteriores (em um período de 45 minutos) em relação às suas percepções do comportamento de seus professores na área clínica que facilitaram e dificultaram sua aprendizagem. Foi solicitada uma descrição dentro de cinco categorias: competência profissional, relacionamento, atributos pessoais, métodos de ensino e avaliação da prática</p>	<p>Análise de conteúdo</p>
<p>Zani, A. V., Nogueira, M. S., 2006, Ribeirão Preto, Brasil</p>	<p>Identificar os fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem</p>	<p>qualitativo</p>	<p>36 professores e 140 estudantes de enfermagem</p>	<p>Aplicação da técnica de incidentes críticos (conjunto de procedimentos para coletar observações diretas do comportamento humano)</p>	<p>Análise de conteúdo</p>

<p>Zayac, R. M. <i>et al.</i>, 2021, Florence, EUA</p>	<p>Avaliar as qualidades e comportamentos dos professores ineficazes</p>	<p>quantitativo</p>	<p>Amostra da universidade pequena e privada: 77 estudantes de psicologia (65,7% sexo feminino com idade média de 19,56 anos) e 103 professores 54,4% sexo masculino, 91,3% brancos/caucasianos e 72,8% eram em tempo integral; 14,99 anos em média de docência). Amostra da universidade pública: 206 estudantes da área da saúde (maioria sexo feminino) e 59 professores (51 sexo feminino com média de 12 anos de tempo de atuação)</p>	<p>Questionário auto aplicado online em administrado em sala de aula, com variáveis sociodemográficas e solicitação para selecionarem cinco de 15 características e comportamentos de um professor ineficaz listadas e usados por Busler <i>et al</i> (2017)</p>	<p>Estatística descritiva</p>
--	--	---------------------	--	--	-------------------------------

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 2. Principais desfechos e risco de viés dos artigos incluídos

Autor(es), ano	Principais desfechos	Risco de viés
Abedini <i>et al.</i> , 2013	Segundo os estudantes, os fatores que afetam a relação professor-aluno e aumentam sua motivação para aprender: postura ética do professor, domínio do assunto e os estilos de ensino. A aparência, a idade, o sexo, a experiência em docência e histórico de pesquisa dos professores têm menor influência	alto
Ackerman-Barger <i>et al.</i> , 2019	Os estudantes que sofreram microagressões sentiram-se desvalorizados em suas perspectivas, experiências e contribuições e inferiorizados intelectualmente, impactando negativamente a sua autoconfiança e capacidade acadêmica. As microagressões causaram estresse, ansiedade e dificuldade de concentração, dificuldade de interação social, necessidade de procurar psicoterapia, influenciando seu aprendizado, desempenho acadêmico e bem-estar. Alguns habituaram-se com as agressões com o passar do tempo.	baixo
Al-Mohaimed, 2015	Segundo os professores, o bom professor de medicina, promotores de um ambiente de aprendizagem eficaz, é aquele que afeta os estudantes na busca autônoma do conhecimento e no uso das habilidades ensinadas e é capaz de transmitir conhecimento, orientar e motivar os estudantes. As características que contribuem para isso são habilidades de comunicação e expertise no conteúdo. Os professores identificaram o profissionalismo como o cerne de ser um bom professor, incluindo honestidade, respeito e pontualidade. Contar piadas, compartilhar experiências pessoais, não julgamento e leniência na atribuição de notas em exames foram os menos relevantes	moderado
Al-Mohaimed, Khan, 2014	O bom professor, promotores de um ambiente de aprendizagem eficaz, na visão dos estudantes é aquele que consegue promover uma melhor compreensão do conteúdo ministrado. O conhecimento, habilidades de comunicação e competências baseados no que os estudantes "devem e precisam saber" como médicos seguros no futuro, em vez de simplesmente transmitir o conhecimento no qual os professores são especialistas sem considerar as necessidades dos estudantes. Atributos como ser respeitoso, bom organizador de palestras e ser capaz de entender e se relacionar com os alunos também foram apontados menos valorizados foram contar piadas e compartilhar experiências pessoais	baixo

Alrakaf Sainsbury, Smith, 2014	Estudantes e professores valorizam a motivação e o engajamento recíproco. Na visão dos estudantes, professores 'entediantes' e palestras monótonas podem causar-lhes desmotivação. O aprendizado independente foi visto como desafiador. Na visão dos professores, um estudante 'ruim' é excessivamente dependente de seu professor.	baixo
Amorim, Silva, 2014	Segundo os professores, o uso eficaz da comunicação não verbal em sala de aula pode promover uma melhor experiência de aprendizado aos estudantes e melhorar suas habilidades comunicacionais, sendo mais relevantes a postura, expressões faciais, ritmo da voz, nível de energia física e postura corporal	moderado
Aziz <i>et al.</i> , 2021	Elementos não verbais que facilitam o aprendizado incluem expressão facial neutra ou sorridente, abertura a perguntas e motivação visível. Gestos com as mãos são vistos como úteis para esclarecer conteúdo. Comportamentos como clicar canetas, balançar as pernas e tocar-se são percebidos como normais, mas se excessivos atrapalham. Movimentos de cabeça afirmativos e uma postura ereta contribuem positivamente para o ambiente de ensino. Por outro lado, demonstrar raiva, ter voz monótona ou desmotivada, olhar frequentemente para o relógio, limpar a garganta e balançar as pernas podem denotar tensão e distração, dificultando a aprendizagem.	moderado
Bekiari, 2012	Houve correlação negativa entre a agressão verbal do instrutor e o interesse dos estudantes pelo curso, comportamento respeitoso em sala de aula, afeto pelo instrutor e satisfação dos estudantes. A agressão verbal afetou seu interesse pelo curso.	moderado
Bosqueti, Braga, 2008	Alguns estudantes, durante seu primeiro estágio, sentiram-se mais seguros e instruídos no manejo com os pacientes quando os professores eram prestativos, educados e pacientes, tirando suas dúvidas e inseguranças. Sentiram-se estressados, ansiosos e inseguros quando tiveram dificuldades de relacionamento com eles, quando eles se contradiziam em relação às dúvidas que surgiam, demonstravam pouca preocupação com a técnica e não tinham paciência para ensinar	moderado
Brown, 1993	Professores e estudantes acreditam que o poder do professor no processo educacional deve ser maior, pois ele é o perito no assunto que deve ser aprendido. Os estudantes se sentem mais satisfeitos quando os professores usam esse poder com carisma e conhecimento e quando compartilham poder, atuando como mentores e apoiando os objetivos educacionais dos estudantes. Os estudantes destacaram que relações de	moderado

	<p>qualidade têm impacto positivo em seus resultados de aprendizagem. O uso de métodos coercitivos ou manipulativos pelos professores foi fortemente desaprovado por estudantes e professores e os estudantes associaram maior frequência desses comportamentos a momentos em que os professores estão menos interessados ou seguros no material ensinado</p>	
<p>Clark, Nguyen, Barbosa-Leiker, 2014</p>	<p>Para os estudantes de enfermagem, a incivildade dos professores é um fator estressor importante durante a graduação. Houve diferença significativa no nível geral de civilidade entre os grupos, com queda significativa do segundo para o último ano e percepção da queda da qualidade dos relacionamentos entre estudantes e professores com uma queda significativa do segundo para o terceiro ano</p>	<p>moderado</p>
<p>Doubleday, Lee, 2016</p>	<p>Apesar da exposição ao módulo de aprendizagem não ter efeito significativo na aprendizagem conforme o desempenho do pós-teste, os estudantes apontaram influência do gênero e idade dos instrutores identificados através da voz em sua aprendizagem. Instrutores mais jovens de ambos os gêneros receberam melhor avaliação pelos alunos na organização do módulo e lógica de apresentação e no uso de terminologia adequada no aprendizado online. A mulher mais velha recebeu pior avaliação. A avaliação da voz do homem mais velho foi pior avaliada em relação à mulher e o homem mais jovem em termos de agradabilidade</p>	<p>moderado</p>
<p>Esmaeili <i>et al.</i>, 2014</p>	<p>Segundo os estudantes, as habilidades didáticas do professor afetam sua aprendizagem prática e o desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentais no ambiente clínico. A avaliação com critérios apropriados também é essencial para o aprendizado eficaz na educação clínica. As três principais expectativas dos alunos em relação à educação clínica foram: comunicação apropriada entre instrutores e alunos (ser amigável, respeitoso, receptivo e passar confiança; estimular autonomia delegando tarefas); incorporação da teoria à prática, destacando dois subtemas: a presença do instrutor para repetir lições teóricas em configurações do mundo real, ter conhecimento específico e motivação do professor.</p>	<p>moderado</p>
<p>Ezenwankwo <i>et al.</i>, 2019</p>	<p>Os estudantes referem ter suas experiências de educação clínica facilitadas quando o professor tem as seguintes habilidades didáticas: atua como mentor, provedor de conhecimento, demonstrador técnico e conselheiro. Das habilidades atitudinais, foram percebidos como os seguintes cinco atributos mais essenciais de um educador para facilitar a aprendizagem na educação clínica: : boa comunicação, respeito e apoio aos alunos, acessibilidade e autoconfiança</p>	<p>moderado</p>

Field <i>et al.</i> , 2019	A maioria dos alunos expressou estar "muito satisfeita" com o ensino clínico. Houve forte correlação entre elogios e outras intervenções positivas dos professores e a satisfação dos alunos. Por outro lado, períodos de silêncio ou críticas por parte dos professores clínicos, especialmente na frente dos pacientes, mostraram uma correlação negativa com a satisfação. Também se constatou uma correlação negativa significativa entre a participação dos estudantes e sua satisfação	moderado
Flores-Hernández, Sánchez-Mendiola, Martínez-González, 2016	Identificaram que a dimensão pedagógica, as habilidades de comunicação e a dimensão humanística foram preditores significativos do desempenho acadêmico dos alunos, superando a dimensão cognitiva	moderado
Godoy-Pozo <i>et al.</i> , 2022	Segundo os estudantes, as competências de um professor clínico para favorecer seu aprendizado, influenciando na adaptação e posterior desempenho acadêmico e profissional foram: dar feedback, empatia, ser acolhedor e respeitoso, seguida da comunicação efetiva	baixo
Hauer <i>et al.</i> , 2012	Os estudantes destacaram melhores relacionamentos e efeito positivo sobre a aprendizagem em estágios longitudinais contínuos em comparação com estágios interrompidos. Nos estágios longos, enfatizaram a importância de serem conhecidos pelos professores, os quais devem estar motivados para ensiná-los e introduzi-los aos pacientes. Por outro lado, alunos em estágios breves se sentiram desencorajados quando os professores não comunicavam expectativas claras ou não facilitaram seu trabalho autônomo com os pacientes	moderado
Heggestad <i>et al.</i> , 2022	Observar situações antiéticas e falta de empatia dos professores com os pacientes afetou emocionalmente os estudantes e dificultou o desenvolvimento de seu profissionalismo. Entretanto, consideraram importante desenvolver empatia profissional e equilibrar suas emoções enquanto encontram a distância certa em relação aos pacientes (demonstrar que se importa, mas sem serem dominados pelas emoções)	moderado

Hunt, Marini, 2012	Segundo os professores de enfermagem, vivenciar experiências de incivilidade no ambiente clínico, pode ser um recurso valioso para a educação dos estudantes. Como educadores, o objetivo de compartilhar histórias de incivilidade é ajudar os alunos a reconhecer os diferentes subtipos de incivilidade no ambiente de prática	moderado
Kiani, Umar, Iqbal, 2014	Os atributos dos professores considerados modelos na construção do profissionalismo do estudante abrangeram habilidades de ensino consideradas essenciais, como: responder claramente às perguntas, entusiasmo para ensinar e desenvolvimento de vínculo. Estimular pesquisa foi a menos essencial. Nas habilidades pessoais: estar bem-preparado, falar claramente, ser respeitoso foram mais valorizados. Qualidades pessoais essenciais foram: inteligência, confiança, expressividade e compaixão. Sorrir, estar bem arrumado e ter senso de humor foram menos mencionados	moderado
Knoster <i>et al.</i> , 2020	Estudantes identificaram que alguns atributos docentes são essenciais para atender suas necessidades educacionais com os professores. Foram identificados como atributos essenciais: clareza ao se comunicar, relevância dos conteúdos ministrados e competência profissional. Por outro lado, assertividade, caráter, imediatismo e humor foram considerados componentes de luxo, mas não essenciais. Houve variações nas prioridades entre os estudantes do 1º e 2º anos, que enfatizaram clareza, e os do 3º e 4º anos, que valorizaram assertividade e responsividade às necessidades dos alunos.	moderado
Koskinen, 2011	A relação respeitosa e o humor frequentemente despertavam os alunos e estreitavam a relação com os professores, potencialmente melhorando os resultados de aprendizagem através de uma orientação com mais proximidade.	moderado
Ludin, Fathullah, 2016	Foi encontrada associação estatisticamente significativa entre a percepção dos estudantes sobre o comportamento dos professores e sua aprendizagem. Os comportamentos de ensino com forte associação positiva na aprendizagem dos alunos foram: incentivar a participação ativa, compreender rapidamente as perguntas dos alunos, questionar para promover o raciocínio, discutir desenvolvimentos atuais, reconhecer limitações, ser um bom modelo, comunicar expectativas, reforçar positivamente boas contribuições, oferecer apoio e incentivar respeito mútuo	baixo
Low <i>et al.</i> , 2020	Os atributos mais relacionados a uma aprendizagem efetiva pelos estudantes de todos os anos foram boas habilidades de comunicação, conhecimento sólido do assunto, entusiasmo e paixão por ensinar e, eficácia	moderado

	em explicações, respostas e demonstrações. Nos anos clínicos, houve destaque em conhecer os interesses dos alunos, ser acessível, encorajar a participação e oferecer críticas construtivas. Já nos anos pré-clínicos, ser pontual e ensinar profissionalismo foram mais valorizadas. As características menos valorizadas em todos os anos: ser ativo em pesquisa, inovador no uso de tecnologia e tempo de experiência	
Maleki <i>et al.</i> , 2017	Os estudantes atribuíram maior importância às características profissionais dos professores que influenciam significativamente o processo de aprendizado. As estudantes do sexo feminino atribuíram maior importância ao respeito dos professores pelos alunos. Dentre as características científicas, o maior efeito e o menor efeito estavam relacionados, respectivamente, ao domínio dos conceitos e materiais científicos pelos professores e ao nível de especialização dos professores	moderado
Mikkonen, Kyngäs, Kääriäinen, 2015	A empatia dos professores permite que os estudantes expressem suas preocupações livremente e promove um ambiente de aprendizado construtivo e acolhedor, reduzindo o estresse e aumentando sua motivação. Por outro lado, a falta de empatia tem impacto negativo em sua aprendizagem e qualidade de vida, causando angústia e baixa autoestima	baixo
Montero <i>et al.</i> , 2007	Na visão dos professores os aspectos favoráveis à aprendizagem, relacionados às suas atitudes incluem: tom de voz apropriado ao ambiente e ao grupo, comportamento próximo e respeitoso com os alunos, linguagem afetuosa, chamando os alunos pelo nome, considerando suas individualidades, demonstrando entusiasmo, bom humor e incentivando a participação e aprendizagem.	moderado
Mynatt, 1985	s Estudantes com menores escores de empatia atribuíram maior empatia a professores que admiravam do que estes de fato pontuaram e os com maior escore de empatia atribuíam menor escore a estes professores. A associação sugere que alunos com alta empatia escolhem professores igualmente empáticos como modelos, enquanto alunos com baixa empatia escolhem professores menos empáticos	moderado
Olave <i>et al.</i> , 2016	Os professores apontaram que relações empáticas e respeitadas e preocupação com os outros, promovidas por estudantes e professores, geram um ambiente educacional favorável para a aprendizagem	moderado
Owoage, Uchendu, Ige, 2012	Os principais efeitos dos maus-tratos relatados pelos estudantes foram estresse e relacionamento tenso entre o estudante afetado e o perpetrador do abuso. Outros incluíram perda de confiança, depressão, queda no desempenho acadêmico e problemas de sono. Arrependimento da escolha de carreira e uso de álcool	baixo

	também foram mencionados. A maioria considerou o comportamento inaceitável. No entanto, quase um terço sentia que o maltrato era uma parte normal da formação médica.	
Palle <i>et al.</i> , 2007	Os efeitos das violências nos estudantes incluíram sensação de abandono, impotência, angústia, estresse, tristeza e depressão, impactando negativamente em sua saúde, nas interações sociais, no desempenho acadêmico dos estudantes e na falta de comunicação com seus professores. A violência percebida foi principalmente psicológica, seguida de sexual e física. A reação mais comum dos estagiários foi a aceitação passiva, por medo de represálias	moderado
Rad <i>et al.</i> , 2014	Do ponto de vista dos estudantes, atos incivilizados por parte dos professores são disruptivos e afetam negativamente o ambiente de aprendizagem. Foram mencionados o desperdício de tempo, a incompetência na gestão da aula, insultos, humilhação, desrespeito, discriminação e comunicação inadequada como problemas significativos. Já os professores mencionaram desordem em sala, humilhação de alunos, irregularidade na frequência, posturas inadequadas e falta de preparo como problemas	moderado
Rajeev, Raguveer, 2007	Os atributos de um bom professor de medicina, segundo os estudantes, favorecem seu processo de aprendizagem e aqueles com maior concordância entre os pesquisados foram: estar atualizado, ser ativo em sala de aula, envolver os alunos circulando pela sala, encerrar a aula quando percebe que os alunos estão inquietos, ser pontual, preferir o quadro ao projetor, manter um estilo de ensino consistente, não ser rigoroso com indisciplina nem parcial com estudantes	alto
Rios, Schraiber, 2012	A partir da visão dos professores e estudantes, a relação entre eles com construção de vínculo contribui para a construção do profissionalismo dos estudantes de medicina, enquanto a construção é prejudicada por a onipotência do professor, e desqualificação do aluno	moderado
Rios, Schraiber, 2011	A partir da visão de estudantes e professores, a observação de modelos profissionais da área clínica e cirúrgica afeta seu processo de aprendizagem e a construção do profissionalismo. Modelos: clínico sabe medicina, cirurgião aquele que é bem-sucedido financeiramente. Técnicas comunicacionais e escuta são mais abordadas na clínica. Na cirurgia a relação médico-paciente é mecanismo para evitar processos. O ambiente de ensino e a atitude dos alunos é absolutamente professor-dependente. Na visão dos alunos, a hierarquia é útil, mas, na prática, pode se transformar em violência, abuso de poder	moderado

Shah, 2019	As qualidades mais influentes para melhor aprendizagem são o uso de linguagem simples, a atitude gentil e atenciosa do professor, e a preocupação com o progresso do estudante, para estudantes do sexo feminino, enquanto para os do sexo masculino, as principais qualidades são o conhecimento do professor, a aquisição de conhecimento relevante ao final da aula e o uso de humor na sala de aula	alto
Silva, Castro, 2003	Alunos e professores destacaram que os aspectos não verbais facilitam a interação entre professor e aluno. Os alunos preferem a disposição dos móveis da sala de modo que o professor se posicione na frente da sala (aula expositiva). Roupas não formais, mas adequadas e respeitadas, expressões faciais, destacando-se o sorriso e o contato visual, mas não prolongado facilitam a interação. Na interação, o toque controlado conforme proximidade do professor, voz do professor audível, clara, pausada, mas não monótona, sem muita rapidez e contagiante	alto
Silva <i>et al.</i> , 2016	Os atributos dos professores mais valorizados escolhidos como modelo profissional pelos estudantes foram: conhecimento, postura respeitosa, responsabilidade e ética. O conhecimento foi o atributo mais valorizado por discentes de todos os cursos, seguidos pela postura e o respeito	moderado
Silva, Troncon, Panúncio-Pinto, 2019	Entre os atributos de um professor que é um bom modelo a ser seguido e que influencia a construção do profissionalismo pelos estudantes, na visão dos estudantes, os "extremamente importantes" incluíram: comprometimento com o desenvolvimento pessoal e profissional, competência terapêutica, bom relacionamento com pacientes, integridade ética, empatia e respeito com colegas, e relacionamento respeitoso com profissionais de outras áreas. Os atributos negativos mais citados foram faltar de empatia, desinteresse na profissão e habilidades deficientes em trabalho em equipe	moderado
Singh <i>et al.</i> , 2013	Um professor que promove um aprendizado eficaz, segundo os professores, é aquele que tem conhecimento do assunto ensinado, entusiasmo/paixão pelo ensino e habilidades de comunicação, disposição para aceitar feedback e paciência com alunos mais lentos. Alguns sugeriram que os professores não deveriam ser excessivamente amigáveis com os alunos, mas que deveriam ser compreensivos	baixo
Snook, Schram, 2021	. Seis áreas de necessidades foram mencionadas por professores não clínicos como necessidades de desenvolvimento docente para qualificar o ensino proporcionado aos estudantes: raciocínio clínico, profissionalismo, estratégias para grandes grupos, desenvolvimento de cursos e programas, estratégias de	moderado

	ensino centradas no aluno e habilidades de apresentação de palestras. Os professores clínicos mencionaram como necessidades o treinamento para lidar com desafios no ensino, uso de simulação e comunicação clara de objetivos aos alunos	
Tantleff-Dunn, Dunn, LaRose, 2002	Quase metade dos estudantes relataram emoções negativas como frustração e raiva como efeitos dos conflitos com os professores. Quando abordados pelos estudantes, as respostas dos professores diante dos conflitos foram na maior parte das vezes insatisfatória para os estudantes e as que causaram maior insatisfação foram agir defensivamente, retaliar, humilhar ou não fazer nada diante do problema. As consideradas mais satisfatórias envolviam mudanças no estilo de ensino, permitir a recuperação de trabalhos e pedir desculpas.	alto
Timmins, Kaliszer, 2022	Os estudantes identificaram que o relacionamento com os professores é uma fonte de estresse. Aproximadamente um terço neste estudo relatou que os relacionamentos com professores e coordenadores de estágios clínicos causam algum grau de estresse. No entanto, outros fatores causadores de estresse durante a formação acadêmica foram mencionados com maior destaque: desempenho acadêmico, restrições financeiras, morte de pacientes e relacionamentos com a equipe nos estágios	moderado
Vasquez, Rojo, Navarro, 2018	De modo geral, a palavra "empático" foi a mais mencionada pelos estudantes dentre as qualidades de um professor que motiva os alunos. Além dela, os estudantes de primeiro ano consideraram palavras como "apoiador" e "alegre" mais relevantes do que "empático" e "responsável". No segundo ano, foram destacadas as palavras "alegre" e "comprometido"; no terceiro ano, "proativo" e "alegre" foram mais mencionadas e no quarto ano, "comprometido" e "inteligente" foram as palavras indicadas.	moderado
Wong, 1978	Os estudantes do primeiro ano destacaram os aspectos atitudinais dos professores como mais relevantes para a facilitação do seu aprendizado. Os do segundo ano, embora considerem relevantes os aspectos atitudinais, destacaram a importância da competência dos professores em ensinar (aspectos cognitivos e didáticos). Foram mencionados como comportamentos facilitadores da aprendizagem: disposição para responder às perguntas e oferecer explicações, interesse e respeito pelos alunos, encorajamento e elogios adequados, feedback, voz agradável, senso de humor apropriado, disponibilidade e tempo para supervisão e confiança em si mesmos e nos alunos. Comportamentos limitadores da aprendizagem incluíram: fazer	alto

	ameaças, ser sarcástico, agir com superioridade, diminuir os alunos, corrigir na presença de outras pessoas, supervisionar de muito perto e dar ênfase apenas nos erros e fraquezas	
Zani, Nogueira, 2006	<p>Na visão dos estudantes, há prejuízo na aprendizagem quando o professor dificulta a sua criatividade, não respeita seu momento de aprendizagem, dá aulas monótonas, demonstra falta de interesse e não fornece feedback, enquanto há promoção da aprendizagem, quando o professor incentiva (motiva) o estudante durante o processo de aprendizagem e é um exemplo ideal de profissional (modelo) devido às suas ações.</p> <p>Na visão dos professores, a dificuldade de relacionamento entre os alunos foi vista como negativo e cooperação entre os alunos, como positivo</p>	moderado
Zayac <i>et al.</i> , 2021	<p>Ser desrespeitoso foi a qualidade mais comum associada a ser um professor ineficaz, conforme relatado tanto por alunos quanto por professores. Para os alunos, expectativas irrealisticamente altas, falta de vínculo e avaliações não representativas também foram criticadas. A inclusão de conteúdo irrelevante e falta de utilidade do professor empataram como quinta preocupação mais frequente. Entre os professores, ser não conhecedor, falta de habilidades de comunicação deficientes foram citados como principais falhas. Má gestão do tempo, avaliações não representativas e expectativas irrealisticamente altas foram os pontos de menor relevância</p>	moderado

Fonte: Elaborado pelos autores.

3.2 Desfechos mencionados nos artigos pesquisados

Os principais desfechos relativos aos efeitos da comunicação docente foram agrupados em duas categorias temáticas: “efeitos da comunicação docente eficaz e sua relação com características dos professores” e “efeitos da comunicação docente ineficaz e da comunicação violenta”.

3.2.1 Efeitos da comunicação docente eficaz e suas relações com características dos professores

De maneira geral, os estudos em que os estudantes eram os participantes destacaram dentre os principais efeitos da comunicação docente eficaz: facilitação do aprendizado (Abedini et al. 2013; Al-Mohaimed, Kahn, 2014; Aziz et al., 2021; Brown, 1993; Esmaili 2014; Ezenwankwo et al., 2018; Flores-Hernández, Sánchez-Mendiola, Martínez-Gonzalez, 2016; Godoy-Pozo et al., 2022; Knoster et al., 2020; Koskinen, 2011; Ludin, Fathullah, 2016; Low, 2020; Mikkonen, Kyngäs, Kääriäinen, 2015; Montero et al, 2007; Olave et al., 2016; Rajeev, Raguveer, 2007; Alrakaf, Sainsbury, Smith, 2014; Shah, 2019, Wong, 1978; Zani, Nogueira, 2006; Zayac et al., 2021), contribuição na construção do profissionalismo (Heggestad, 2022; Kiani, Umar, Iqbal, Rios, Schraiber, 2012; Rios, Schraiber, 2011; Silva et al., 2016; Silva, Troncon, Panúncio-Pinto, 2019), aprimoramento das habilidades comunicacionais (Aziz et al., 2021; Esmaili 2014; Mynatt, 1985) e promoção de seu bem-estar (Abedini et al. 2013; Al-Mohaimed, Kahn, 2014; Bosqueti, Braga, 2006; Esmaili, 2014; Field et al., 2019, Koskinen, 2011; Mikkonen, Kyngäs, Kääriäinen, 2015; Silva, Castro, 2003).

Para os estudantes, os efeitos positivos da comunicação docente eficaz estão mais relacionados com as habilidades atitudinais do que com as habilidades cognitivas e didáticas dos professores (Abedini et al., 2013; Brown, 1990; Castro, Silva, 2003; Esmaili, 2014; Godoy-Pozo et al., 2022; Zani Nogueira, 2006; Maleki et al., 2017), contribuindo para a satisfação com a comunicação docente, especialmente entre estudantes dos anos iniciais de graduação (Flores-Hernández, Sánchez-Mendiola,

Martínez-Gonzalez, 2016; Wong, 1978) e do sexo feminino (Maleki et al., 2017; Shah, 2019).

Em vários estudos os estudantes destacam a empatia como uma característica atitudinal importante do professor. (Godoy-Pozo et al., 2022; Heggstad, 2022; Mikkonen, Kyngäs, Kääriäinen, 2015; Kiani, Umar, Iqbal, 2014; Mynatt, 1985; Silva, Troncon, Panúncio-Pinto 2019; Vasquez, Rojo, Navarro 2018; Olave et al., 2016; Rajeev, Raguveer, 2007). Ao perceberem a postura empática do professor, os estudantes conseguem expressar com mais tranquilidade suas perguntas e preocupações, sendo um fator protetor contra o estresse no ambiente de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais de sua formação acadêmica (Mikkonen, Kyngäs, Kääriäinen, 2015). A empatia também foi descrita como uma via de mão dupla na relação professor-aluno, em que o comportamento voltado para o outro também deve contar com a disponibilidade ativa do aluno. Isso geraria um cenário favorável para interações professor-aluno que gerem benefícios educacionais e afetivos para os estudantes (Olave et al., 2016).

Para os estudantes a empatia tem importância com relação à aprendizagem, especialmente a partir da observação do comportamento do professor (Kiani, Umar, Iqbal, 2014; Godoy-Pozo et al., 2022; Mynatt, 1985; Silva, Troncon, Panúncio-Pinto 2019; Olave et al., 2016). Em um dos estudos, realizado com 40 professores e 75 estudantes de enfermagem do último ano da graduação, encontrou-se uma correlação positiva entre o nível de empatia dos estudantes e o nível de empatia dos professores (Mynatt, 1985). A pesquisa sugere que estudantes com empatia alta tendem a selecionar professores que também têm maior empatia como bons professores e estudantes com empatia baixa escolhem como bons professores aqueles que têm empatia baixa. Os estudantes mais empáticos são afetados positivamente pelos professores cuja postura profissional consideram admirável e percebem que a interação com estes no ambiente de ensino melhora suas habilidades comunicacionais com os pacientes. A valorização dos efeitos da empatia dos professores na construção do profissionalismo pelos estudantes é maior nos anos iniciais da graduação e diminui com o passar do tempo de formação (Mynatt, 1985).

Outra característica que afeta favoravelmente o processo de aprendizagem dos estudantes é a demonstração de motivação e entusiasmo no ato de ensinar (Abedini et

al., 2013; Alrafak, Sainsbury, Smith, 2014; Aziz et al., 2021; Esmáieili, 2014; Low et al., 2019; Ludin, Fathullah, 2016; Zani, Nogueira, 2006). Esta gera maior interesse pelo tema abordado e engajamento em sala de aula, maior envolvimento com as atividades relacionadas à disciplina ministrada fora do ambiente acadêmico, como por exemplo, maior dedicação para estudar para as provas e compartilhar os temas abordados com os colegas sobre. Segundo os estudantes, o docente motivador é aquele que tem entusiasmo por sua profissão, demonstra gostar do conteúdo ministrado e tem uma postura otimista e visão ampliada dos problemas educacionais e sociais (Silva, Troncon, Panúncio-Pinto 2019; Al-Mohaimmed, 2015; Esmáieili, 2014; Kiani, Umar, Iqbal, 2014; Singh, 2013; Alrakaf, Sainsbury, Smith, 2014).

A motivação docente também é referida pelos estudantes pela percepção de sua proatividade e alegria manifestada, bem como seu compromisso. (Silva, Troncon, Panúncio-Pinto, 2019; Vasquez, Rojo, Navarro 2018). A alegria docente aparece em diferentes estudos como uma característica motivacional importante da aprendizagem por meio da comunicação não verbal como a expressão facial, o modo como se porta em sala de aula, colocando-se mais próximo dos estudantes (Kiani, Umar, Iqbal, 2014; Koskinen, 2011; Zani, Nogueira, 2006; Castro, Silva, 2003; Aziz et al., 2021; Doubleday, Lee, 2016), e da verbal, com senso de humor (Wong, 1978; Shah, 2019; Montero, 2007; Koskinen, 2011). Este último, entretanto, foi descrito de modo menos homogêneo nas pesquisas analisadas. Em quatro estudos, o humor foi considerado como componente essencial de uma comunicação docente que promove maior interesse dos estudantes (Wong, 1978; Shah, 2019; Montero, 2007; Koskinen, 2011), em outros dois, o humor foi considerado como uma característica que atrapalha a experiência de aprendizagem, especialmente quando relacionado a contar piadas e compartilhar experiências pessoais (Kiani, Umar, Iqbal, 2014; Al-Mohaimmed, 2015, Khan, 2014). Um outro estudo que explorou como os estudantes priorizam suas preferências pelos comportamentos de ensino dos docentes, o humor foi considerado como um atributo positivo, mas não essencial para a aprendizagem (Knoster, 2020). Dois estudos em que os estudantes consideraram o humor docente como um fator que afeta positivamente os estudantes tiveram alto risco de viés (Wong, 1978; Shah, 2019).

Quanto à motivação dos docentes, algumas pesquisas analisaram os efeitos da voz do professor. Uma voz clara, pausada, mas não monótona, sem muita rapidez e que seja contagiante transmite segurança e aumenta o interesse dos estudantes pelo conteúdo transmitido (Zani, Nogueira, 2006; Castro, Silva, 2003; Aziz et al., 2021; Kiani, Umar, Iqbal, 2014).

Um dos estudos comparou os efeitos da voz dos docentes de diferentes idades e gêneros sobre o processo de aprendizagem dos estudantes (Doubleday, Lee, 2016). Estudantes de primeiro ano de odontologia em duas instituições foram aleatoriamente designados para assistir a um de quatro vídeos sobre anatomia da medula espinhal. Os vídeos continham o mesmo conteúdo, mas eram narrados por indivíduos de gênero e idade diferentes (dois professores jovens, um homem e uma mulher e dois professores mais velhos, também de gênero distintos). A imagem dos narradores não aparecia nos vídeos, apenas suas vozes. Os estudantes afirmaram que tiveram menor interesse pelo conteúdo ministrado nos vídeos narrados pelos professores mais velhos e que evitariam aprender o conteúdo narrado por essas vozes novamente, caso pudessem escolher. Os estudantes sentiram maior confiança no conteúdo ministrado pela mulher mais nova quando comparada à mais velha, pois atribuíram àquela um maior conhecimento sobre o tema. As vozes dos instrutores mais novos também foram mais bem avaliadas com relação à satisfação dos estudantes nos seguintes critérios didáticos: organização do módulo de aprendizado, se foi apresentado de forma lógica, se usou terminologia apropriada.

Outros aspectos da comunicação não verbal que contribuíram para a aprendizagem nos estudos analisados foram, na avaliação dos estudantes, o contato visual breve, a expressão facial neutra ou sorridente, gestos moderados com as mãos, movimentos de cabeça em concordância, o posicionamento do professor na frente da sala de aula, ficando de pé e utilizando mais o quadro para anotações (Castro, Silva, 2003; Aziz et al., 2021). A proximidade física é apontada como um aspecto afetivo percebido positivamente pelos estudantes, em especial em relações mais longitudinais entre professor e aluno (Aziz et al., 2021; Koskinen, 2011).

Nos estudos analisados, dentre as características pessoais e relacionais dos professores com os estudantes, a aprendizagem por bons modelos é a que gera maior

efeito sobre a construção de seu profissionalismo é (Koskinen, 2011; Kiani, Umar, Iqbal, 2014; Knoster et al., 2020; Rajeev, Raguveer, 2007; Zani, Nogueira, 2006; Esmaeili, 2014; Ezenwankwo et al., 2018; Low et al., 2019). O que caracteriza o professor considerado modelo são as características relacionadas a seu comportamento, pois os estudantes observam não apenas o conteúdo que seus professores ensinam e comunicam, mas também como o fazem (Kiani, Umar, Iqbal, 2014; Knoster et al., 2020; Rajeev, Raguveer, 2007; Zani, Nogueira, 2006).

Para os estudantes, a observação das ações dos professores que desenvolvem boa relação com colegas e pacientes aprimora suas habilidades interpessoais e de comunicação, e a observação daqueles que são competentes profissionalmente promove maior identificação com a profissão e dá a eles maior segurança acerca dos conhecimentos acumulados (Kiani, Umar, Iqbal, 2014; Knoster et al., 2020; Rajeev, Raguveer, 2007; Zani, Nogueira, 2006; Esmaeili, 2014; Ezenwankwo et al., 2018; Low et al., 2019). O professor modelo também é visto pelos estudantes como aquele capaz de receber feedback dos estudantes sobre suas habilidades de ensino e dar feedback de modo responsável e respeitoso. Estas habilidades são percebidas como fatores que auxiliam na construção do seu próprio percurso acadêmico e profissional, direcionando suas ações (Singh et al., 2013, Rajeev, Raguveer, 2007; Low et al., 2019).

Alguns estudos relacionam os efeitos da aprendizagem por modelos e o tempo de exposição dos estudantes aos professores que admiram. Os estudantes relatam que sentem necessidade da presença de modo mais longitudinal desses professores durante sua formação, já que o tempo e a construção de uma relação de proximidade contribuiriam mais para aprenderem com seus comportamentos (Esmaeili, 2014; Hauer et al., 2012). Ainda, a presença desses docentes nos campos de estágio atenderia à necessidade de repetir as lições teóricas em configurações do mundo real para sustentar sua aprendizagem, auxiliando-os na aquisição de habilidades sociais e comportamentais, e transmitindo segurança (Zani, Nogueira, 2006).

Com relação às características cognitivas e didáticas docentes que promovem o processo de aprendizagem, segundo os estudantes estão: conhecimento específico do tema que está sendo ensinado e estar atualizado (Abedini et al., 2013; Al-Mohaimed, Khan, 2014; Esmaeili, 2014; Silva et al, 2016; Zani, Nogueira, 2006; Kiani, Umar, Iqbal,

2014); capacidade de integrar a teoria com a prática; e, clareza, assertividade e segurança no ato de ensinar (Abedini et al., 2013; Esmaeili, 2014; Ludin, Fathullah, 2016; Zani, Nogueira, 2006; Kiani, Umar, Iqbal, 2014). Foi também reportado que o modo como o professor ensina é mais importante do que o tempo de experiência como docente ou sua formação acadêmica, se especialistas, mestres ou doutores (Abedini et al., 2013; Flores-Hernández, Sánchez-Mendiola, Martínez-González, 2016; Maleki et al., 2017). Alguns estudos, ainda, mencionam que características dos professores como ser ativo em pesquisa, ter publicações e ser inovador no uso de tecnologia na sala de aula são percebidos com menor impacto sobre seu processo de aprendizagem (Low et al., 2020; Maleki et al., 2017).

Na visão dos docentes, tanto as habilidades atitudinais quanto as cognitivas e didáticas foram igualmente mencionadas como importantes para promover a aprendizagem e o bem-estar do estudante (Al-Mohaimmed, 2015; Alrakaf, Sainsbury, Smith, 2014; Montero et al., 2007; Zayac et al., 2021; Silva, Troncon, Panúncio-Pinto, 2019; Singh et al., 2013; Snook, Schram, 2021; Zani, Nogueira, 2006). Os docentes mencionaram dentre as habilidades cognitivas e didáticas que promovem melhor aprendizagem o domínio dos conceitos e materiais científicos, estar aberto a perguntas, estabelecer conexão entre a teoria e a prática e ser capaz de responder no nível do aluno (Abedini et al., 2013; Esmaeili, 2014; Kiani, Umar, Iqbal, 2014; Silva, Troncon, Panuncio-Pinto). O estímulo à autonomia e ao envolvimento dos estudantes com discussões em sala de aula também aparecem como elementos importantes da comunicação docente para o processo de aprendizagem dos estudantes (Abedini et al., 2013; Esmaeili, 2014).

Segundo os professores, as atitudes docentes para aumentar a satisfação discente foram especialmente ter empatia e respeito e atender às individualidades dos estudantes (Al-Mohaimmed, 2015; Montero et al., 2007; Mynatt, 1985; Singh et al., 2013; Zayac et al., 2021).

3.2.2 Efeitos da comunicação docente ineficaz e da comunicação violenta

Estudos que descrevem efeitos prejudiciais da comunicação do professor com os estudantes no desempenho acadêmico e bem-estar dos estudantes foram em menor

número, quando comparados àqueles sobre os seus efeitos positivos (Godoy-Pozo et al., 2022; Snook, Schram, 2021; Zani, Nogueira, 2006; Zayak, 2021; Silva, Troncon, Panúncio-Pinto, 2019; Bosqueti, Braga, 2008; Wong, 1978).

Segundo os estudantes, o desrespeito e a falta de entusiasmo no ensino, evidenciados por aulas monótonas, avaliações não representativas do conteúdo ministrado, falta de feedback e pouco interesse neles, impossibilitando ou interrompendo-os quando se manifestam (Godoy-Pozo et al., 2022; Zani, Nogueira, 2006) lhes faz sentir inibidos para se manifestarem dentro e fora de sala de aula, prejudicados em seu processo criativo, expostos a expectativas irrealisticamente altas diante da precariedade das ofertas educacionais e injustiçados (Snook, Schram, 2021; Zani, Nogueira, 2006; Zayak, 2021).

Para os professores, aspectos docentes que podem afetar negativamente o bem-estar e o aprendizado dos estudantes incluem a falta de conhecimento, inflexibilidade diante das demandas dos estudantes, falta de preparação para ministrar as aulas e falta de empatia (Silva, Troncon, Panúncio-Pinto, 2019; Snook, 2021; Zayak, 2021).

Para os estudantes, a limitação de sua capacidade em se concentrar no conteúdo ministrado, atrapalhando sua aprendizagem também foi influenciada pela comunicação não verbal do docente, expressa através de comportamentos tais como a fixação do olhar por tempo prolongado, comportamentos estereotipados em excesso como clicar canetas, balançar as pernas, fazer barulhos de limpeza de garganta, olhar o relógio, bem como silêncios prolongados (Aziz et al., 2021; Field et al., 2019). Os efeitos dos comportamentos comunicativos não verbais ineficazes foram pouco constatados em dois estudos com professores, sugerindo seu desconhecimento sobre o tema e possível inadequação na aplicação desta comunicação em sala de aula (Amorim, Silva, 2014; Castro, Silva, 2003).

Quanto aos efeitos da comunicação docente violenta, tanto estudantes quanto docentes os relacionam com a magnitude e o tipo de violência perpetrada, desde comportamentos agressivos percebidos como menores pelos estudantes, como comportamentos incivilizados de atraso na entrega de avaliações, por exemplo (Ackerman-Barger et al., 2019; Bekiari, 2012; Clark, Nguyen, Barbosa-Leiker, 2014) e atitudes hostis (ser sarcástico, agir com superioridade, diminuir os estudantes, corrigir na

presença de outras pessoas, dar ênfase apenas nos erros e fragilidades) a violências explícitas que transitam num espectro que perpassa maus tratos psicológicos e morais e violência física e sexual (Palle et al., 2007; Rad et al., 2014; Rios, Schraiber, 2011; Tantleff-Dunn, Dunn, LaRose, 2022).

Os efeitos das violências vividas pelos estudantes incluíram estresse, ansiedade, alteração no sono e depressão, gerando prejuízo no desempenho acadêmico e necessidade de atendimento psicoterapêutico e psiquiátrico (Ackerman-Barger et al., 2019; Clark, Nguyen, Barbosa-Leiker, 2014; Palle et al., 2007; Tantleff-Dunn, Dunn, LaRose, 2022; Timmins, Kaliszer, 2022; Owoage, Uchendu, Ige, 2012).

Dentre os tipos explícitos de violência, o mais frequentemente descrito foi o psicológico abrangendo humilhações e agressões verbais com ataques ao caráter, à competência, à aparência física e à origem (étnica, social, gênero, religiosa), xingamentos, provocações, ridicularização e ameaças (Bekiari, 2012; Palle et al., 2007; Owoage, Uchendu, Ige, 2012). Em uma das pesquisas com estudantes de medicina, os estudantes do sexo masculino relataram estar mais propensos a ameaças de retaliação sobre o desempenho acadêmico, enquanto as mulheres tiveram maior probabilidade de serem vítimas de gritos e insultos verbais (Owoage, Uchendu, Ige, 2012).

Três estudos analisados correlacionaram o abuso de poder às violências perpetradas por professores aos estudantes (Brown, 1993; Rios, Schraiber, 2011; Rios, Schraiber, 2012). Na percepção dos estudantes, o maior poder dentro na relação professor-aluno está e deve estar com o professor, por sua função na transmissão do conhecimento e sua maior experiência. Porém, tanto os estudantes quanto os professores condenavam o uso de poder coercitivo (Brown, 1993; Rios, Schraiber, 2011; Rios, Schraiber, 2012) e consideravam haver uma linha tênue entre este poder e seu abuso e a violência (Brown, 1993; Rios, Schraiber, 2011; Rios, Schraiber, 2012). Os estudantes associaram ainda as situações em que os professores agiam com maior retenção de poder a seu menor interesse em ensinar ou insegurança com o material ensinado (Brown, 1993).

Os locais nos quais os estudantes sofreram agressão foram a sala de aula e os campos de estágio, sendo a violência contra estudantes de medicina mais frequentes nos estágios cirúrgicos do que nos clínicos (Rios, Schraiber, 2011; Owoage, Uchendu,

Ige, 2012). Um estudo descreveu as características dos maus tratos relatadas por estudantes de medicina em um ambiente de estágio e seus perpetradores. Os membros da equipe mais citados foram da enfermagem e médicos assistentes e, com menor frequência, os docentes clínicos (Palle et al., 2007).

Dentre as reações descritas pelos estudantes diante de uma situação conflitiva com o professor, apenas em um estudo foi referida a tentativa de conversar com ele sobre o ocorrido (Tantleff-Dunn, Dunn, LaRose, 2022). A aceitação passiva foi relatada como a reação mais frequente entre os estudantes que foram vítimas de comportamentos violentos (Ackerman-Barger et al., 2019; Bekiari, 2012; Palle et al., 2007; Owoage, Uchendu, Ige, 2012). Os estudos também descrevem como frequentes as retaliações dos professores diante das reações dos estudantes pelas injúrias sofridas, desde atribuir tarefas como punição até humilhar o estudante (Owoage, Uchendu, Ige, 2012; Tantleff-Dunn, Dunn, LaRose, 2022). Os efeitos nos discentes das reações hostis dos professores diante das reivindicações dos estudantes incluíram desânimo, medo, sentimentos de baixa autoestima e sensação de impotência, limitando sua qualidade de vida (Mikkonen, Kyngäs, Kääriäinen, 2015).

A percepção dos estudantes sobre as situações de violência vivenciadas, ainda que vista como algo inaceitável, foi a de que a de que sofrer maus tratos durante a formação é algo comum (Ackerman-Barger et al., 2019; Owoage, Uchendu, Ige, 2012). Em um estudo com 269 estudantes do último ano do curso de medicina, quase um terço percebia o mau tratamento como algo frequente no treinamento profissional, enquanto 19,7% sentiram que era uma exibição normal de poder (Owoage, Uchendu, Ige, 2012).

Em outra pesquisa, os estudantes consideraram satisfatório e suficiente o pedido de desculpas pelo professor quando sua comunicação lhes causasse injúria (Tantleff-Dunn, Dunn, LaRose, 2022).

Nos estudos que investigaram a percepção dos docentes a respeito da influência de comportamentos docentes incivilizados sobre os estudantes, um dos principais achados foi a crença de que os estudantes percebem comportamentos de seus educadores como mais insultuosos do que de fato o eram, devido a sua imaturidade e sensibilidade excessiva (Ackerman-Barger et al., 2019; Hunt, Marini, 2012).

4 DISCUSSÃO

Os artigos analisados trouxeram os efeitos nos estudantes decorrentes de uma comunicação docente eficaz, entre eles a promoção do aprendizado e bem-estar, a construção do seu profissionalismo e o aprimoramento de suas habilidades comunicacionais, bem como os decorrentes de uma comunicação docente ineficaz, como prejuízo do rendimento acadêmico e da qualidade de vida. Ainda, ficaram claros os efeitos deletérios da comunicação violenta.

Os estudantes apontaram que a construção do profissionalismo foi afetada mais pelas habilidades atitudinais dos professores que pelas habilidades cognitivas ou didáticas. Esses achados vão ao encontro de uma revisão sistemática que buscou identificar os atributos que caracterizam os docentes clínicos da medicina como modelos profissionais a partir de estudos qualitativos e quantitativos, em qualquer língua, com estudantes de graduação, residentes e docentes (Ria Jochemsen-van der Leeuw et al., 2013). Os autores destacam os efeitos da influência dos modelos de comportamento na escolha de carreira dos estudantes de graduação e pós-graduação. Na educação de graduação, muitos estudantes de medicina identificaram que suas escolhas profissionais futuras foram afetadas pelos professores que consideravam modelo profissional. De modo interessante, os modelos de comportamento nem sempre tentam intencionalmente recrutar estudantes para suas especialidades, mas o modo como comunicam suas convicções e dedicação ao trabalho é uma influência importante na escolha dos estudantes (Ria Jochemsen-van der Leeuw et al., 2013). Embora não exista um entendimento único sobre o termo, profissionalismo pode ser definido como um grupo de atitudes, valores, comportamentos e interações que representa a base do contrato de uma categoria profissional com a sociedade (Carneiro et al., 2020). Pode-se dizer, portanto, que o profissionalismo constitui a imagem que uma determinada profissão tem de si, em sua relação com seus pares e com aqueles que estão externamente ao grupo, mas que com eles se relacionam a partir de suas práticas profissionais (Carneiro et al., 2020).

Os valores morais dos estudantes também podem ser afetados pela observação de modelos. Em um dos estudos analisados na presente revisão, realizado por Rios e

Schraiber (2011) que analisou, a partir das narrativas de 64 estudantes de medicina e 22 professores da área clínica e cirúrgica em uma universidade pública brasileira, aspectos da relação professor-aluno que contribuem para a construção da identidade médica dos estudantes. As autoras constataram que, comumente, os professores da área clínica atribuem ao que é ser "médico de verdade" aquele que é "experiente, inteligente, que acerta todas, que resolve tudo, que salva, que cura, que ganha a luta contra os males junto ao doente. Um lutador e um herói" (Rios, Schraiber, 2011, p. 42). Já os professores da área cirúrgica, descrevem que um bom médico é aquele que trabalha no sistema privado, tem clientela de classes economicamente mais privilegiadas e tem destaque na sociedade por seu status social. Os estudantes descrevem essas narrativas como frequentes entre seus docentes e afirmam que isso afeta sua percepção sobre o que seria um bom profissional médico. Para os estudantes, o bom médico é aquele que salva e é, portanto, um herói idealizado, além de ter bons ganhos financeiros e destaque na sociedade. Um estudo sobre os efeitos da exposição a professores considerados modelo conduzido por Wright, Wong e Newill (1997) com 136 estudantes encontrou achados semelhantes sobre a influência dos valores morais relacionados a determinadas especialidades médicas e o impacto dessas exposição na construção do profissionalismo dos estudantes.

Na visão dos autores do presente estudo, apesar de, como visto, os professores que demonstram valores pessoais compatíveis com os aspectos humanísticos esperados para a formação na área da saúde serem, em geral, considerados bons modelos profissionais, os discursos meritocráticos e de hipervalorização de valores elitistas também influenciam construção da imagem de um bom profissional. Esses aspectos, ainda que mais presentes na formação médica, historicamente influenciada por questões sociais relativas a poder econômico e status social, não podem ser considerados inofensivos, na medida em que podem gerar idealizações incompatíveis com a realidade do trabalho na área da saúde, podendo ser causa de insatisfação e sofrimento dos futuros profissionais.

A maior motivação e o entusiasmo docente geram maior interesse e curiosidade e engajamento do estudante no processo de aprendizagem.

Essa característica aparece como algo intrínseco ao educador, que nem sempre o faz intencionalmente, seja porque tem interesse genuíno pelo conteúdo ministrado ou pelo ato de ensinar, seja porque é apaixonado por sua profissão e afeta os estudantes com seu entusiasmo. Alguns autores designam a expressão "professor inspirado" para situar este estado em que o professor parece tomado por algo indefinível que contagia o estudante (Sutkin et al., 2008). Cabe considerar que apesar de alguns professores apresentarem características motivacionais de modo inato, à semelhança de outras habilidades atitudinais estas podem ser aprendidas e treinadas em programas de formação docente e atualização profissional.

Os estudantes também apontaram a importância de bons modelos para o aprimoramento de suas próprias habilidades comunicacionais. Esse achado é condizente com os achados de Sutkin e colaboradores (2008), que realizaram uma revisão sistemática sobre as características de um bom professor clínico na medicina a partir de resultados de estudos com estudantes, residentes e docentes em língua inglesa e publicados entre 1906 e 2006. Os autores encontraram que características relacionadas à personalidade do professor afetam o aprendizado dos estudantes e que as habilidades comunicacionais do docente têm papel importante nisso (Sutkin et al., 2008).

Na visão dos autores do presente estudo, professores com boas habilidades comunicacionais, além de proverem um ambiente de aprendizado mais seguro e satisfatórios para os estudantes, também são capazes de transmitir com maior clareza os conhecimentos necessários, tornando-os mais compreensíveis e acessíveis, contribuindo para que os estudantes atinjam seus objetivos educacionais. Portanto, investir no desenvolvimento das competências atitudinais dos docentes é crucial não apenas para promover a satisfação do corpo discente, mas para fomentar uma formação técnica de qualidade.

As habilidades atitudinais como atitude respeitosa, empática e ética foi mencionada pelos estudantes como mais aprendida pela observação do comportamento dos docentes e de sua maneira de se comunicar do que a partir de transmissão de conhecimentos humanísticos. Stoll e Grosseman (2008), ao pesquisarem como os estudantes aprendiam a relação médico-paciente, constataram que a maioria referiu aprender com a observação do comportamento de professores que consideravam

modelo e alguns mencionaram que a forma com que eram tratados por seus professores era a forma com que eles tratariam seus pacientes (Stoll, Grosseman, 2008).

Achados semelhantes foram encontrados por Lynoe, Löfmark e Thulesius (2024), em estudo recentemente publicado sobre o que influencia as atitudes e os interesses dos estudantes de medicina em relação à ética médica, ao descreverem que o aumento do interesse dos estudantes na área de ética médica estava relacionado ao encontro com os bons modelos médicos, da mesma forma que a diminuição do interesse estava mais relacionada ao encontro com maus modelos profissionais. Os autores concluem que médicos envolvidos na educação de estudantes de medicina parecem ensinar a ética médica sendo um modelo profissional, mesmo quando a ética não está no cronograma (Lynoe, Löfmark e Thulesius, 2024).

Um outro ponto que cabe destacar é a percepção de maior influência das habilidades atitudinais nos efeitos positivos nas estudantes do sexo feminino, maior parte da população dos estudos analisados. Isso pode ter influenciado o achado de maior atribuição de valor aos efeitos das habilidades atitudinais dos professores na formação na área da saúde. Como destacam Matos, Toassi, Oliveira (2013), os cursos da área da saúde costumam ser procurados pessoas que se identificam com profissões envolvidas com o cuidado e a características culturalmente associadas ao estereótipo de feminilidade, como empatia e compaixão.

Com relação às habilidades didáticas, no estudo atual, professores que têm boa didática são percebidos pelos estudantes como facilitadores no processo de aprendizado. Para os professores, as habilidades didáticas e cognitivas são avaliadas pelos docentes como cruciais para o aprendizado dos alunos. Sutkin e colaboradores (2008) encontraram também achados semelhantes ao relatarem que os estudantes percebem que a provisão de informações técnicas tanto é necessária quanto suficiente quando os educadores lançam mão de boas habilidades, tais como responder as perguntas com precisão e cuidado, questionar os estudantes de maneira não ameaçadora e estimular a autonomia dos estudantes. Um bom professor compreende que o ensino é um processo de doação que muda conforme o crescimento do estudante. Os efeitos da atribuição gradual de responsabilidades, faz com que o este se sinta capaz de tomar decisões

independentes e de realizar etapas técnicas de um procedimento, ciente de quando está preparado para tal (Sutkin et al., 2008).

Quanto aos efeitos decorrentes de uma comunicação docente ineficaz, os estudantes destacaram os sentimentos de frustração e impotência diante dos comportamentos antiéticos e agressivos dos professores. Descobertas semelhantes foram reveladas em uma revisão sistemática conduzida por Leeuw e colaboradores que objetivou identificar, a partir da visão de estudantes de medicina. Os resultados indicaram que os estudantes de medicina experimentaram forte sentimento de impotência diante de comportamentos inadequados dos professores (Leeuw et al, 2013). Para os autores, os modelos negativos manifestaram-se mais comumente no currículo informal e oculto. Os estudantes ficaram desapontados com estes modelos de comportamento e estavam cientes de que não deveriam imitá-los. Apesar disso, os autores colocam que há efeitos na formação profissional a partir de modelagem negativa e sugerem a necessidade de uma atenção mais rigorosa ao desenvolvimento de docentes para ambientes clínicos. Este achado vai ao encontro do que um dos artigos analisados traz sobre estudantes com menores níveis de empatia escolherem como modelo profissional os professores menos empáticos (Mynatt, 1985). Ainda que esse resultado possa estar relacionado apenas à identificação dos estudantes com professores com valores percebidos por aqueles como semelhantes, pode-se supor que haja efeito deletério nas habilidades atitudinais dos estudantes quando expostos a modelos negativos (Mynatt, 1985).

Sobre os possíveis efeitos da modelagem negativa, pode-se ainda inferir a diminuição da importância dada pelos estudantes da área da saúde para as habilidades atitudinais dos professores e a diminuição nos níveis de empatia dos estudantes ao longo da formação. Em uma revisão de escopo, cujo objetivo foi encontrar estudos que abordassem os fatores que propiciam o desenvolvimento do cinismo na formação médica (Hershey, Stoddard, 2021), identificou-se que há uma percepção de que os aprendizes de medicina começam seu treinamento idealistas e cheios de entusiasmo. No entanto, há um reconhecimento crescente na literatura acadêmica de que esse idealismo é substituído pelo cinismo como resultado do próprio processo de treinamento. Os autores colocam que isso decorre do efeito dos docentes sobre seus aprendizes, sugerindo que as atitudes, ideais e ações dos educadores médicos podem ter efeitos amplos e

devastadores nos estudantes, podendo amplificar o crescimento do cinismo. Hershey e Stoddard (2021), ainda, relacionam que maus tratos que sofreram ao longo da graduação mudaram suas atitudes e descobriram que pontuações mais altas no índice de maus-tratos correlacionaram-se com um aumento no cinismo. Este estudo descobriu que os residentes relataram ser mais cínicos durante a residência do que quando eram estudantes de medicina, sugerindo que o cinismo é como uma "escadaria que se sobe ao longo do treinamento".

A comunicação violenta, traduzida em atos e comportamentos agressivos por parte dos professores, foi identificada como deletéria ao aprendizado e à saúde física e emocional dos estudantes. Um dos estudos analisou como as microagressões afeta a aprendizagem de alunos de minorias étnicas sub-representadas e encontrou que os estudantes, após sofrê-las, tiveram impacto negativo no seu desempenho acadêmico, além de ser causa de estresse, ansiedade, dificuldade de concentração e de interação social, constituindo motivo para buscar atendimento de saúde.

As microagressões são ações hostis e rotineiras direcionadas negativamente a grupos ou indivíduos historicamente marginalizados (Nadal et al., 2016). O conceito foi inicialmente debatido na década de 1970 por Charles Pierce, ao caracterizar maneiras menos explícitas de racismo sofridas por pessoas negras por parte de pessoas brancas (Pierce, 1970). Mais recentemente, a expressão passou a ser abordada de forma mais abrangente. Em pesquisa realizada por Sue e colaboradores (2007) apontou-se a necessidade de reconhecer que, além de raça, questões de gênero, orientação sexual e classe social, por exemplo, também motivam comportamentos desse tipo. O prefixo "micro" da expressão adjetiva o que há de sutil nessas agressões que, por serem naturalizadas na cultura, passam por vezes despercebidas pelos autores, como algo insignificante. No entanto, por seus efeitos nos sujeitos são consideradas de grande magnitude ao provocarem esgotamento dos seus recursos emocionais, intelectuais e físicos, aumentando e perpetuando desigualdades entre grupos (Pinheiro, Bahia, 2023; Sue et al., 2007).

Outros dois estudos trataram do tema da incivilidade e seus efeitos nos estudantes da área da saúde e identificaram que os atos incivilizados são causa importante de estresse nos estudantes. Esses resultados condizem com os achados de uma revisão

sistemática com meta-agregação de estudos qualitativos sobre as experiências de 176 estudantes de graduação de enfermagem com a incivildade dos docentes nas salas de aula (Park, Hang, 2021). Os autores encontraram que atos incivilizados por parte dos docentes prejudicou a aprendizagem dos estudantes ao induzir emoções negativas, como estresse, raiva e depressão. Essas emoções duraram por diferentes períodos, às vezes, até depois da formatura. Esses insultos fizeram os estudantes duvidar da sua própria competência em aprender, perder a autoconfiança e sentirem medo e impotência. Ao mesmo tempo, fizeram-nos questionar se a enfermagem tinha sido a escolha de carreira correta, bem como a sentir desconfiança e perda de respeito pelos docentes (Park, Hang, 2021).

Relatos de violências explícitas também foram encontradas e trouxeram efeitos significativos na saúde física e mental dos estudantes, contribuindo para o seu adoecimento e necessidade de uso de antidepressivos e psicoterapia. Estes achados são compatíveis com os descritos por Park e Hang (2021) que descrevem efeitos semelhantes e enfatizaram a necessidade de um sistema de suporte para as vítimas estudantis. Os estudantes conseguiram lidar com os atos violentos dos docentes graças ao apoio de familiares e colegas, mas relataram fragilidade no que tange ao apoio institucional. Do mesmo modo que foi encontrado neste estudo a posição passiva dos estudantes diante dos atos, optando por não denunciar ou confrontar os agressores, Park e Hang (2021) identificaram que por medo de retaliação os estudantes preferiram não o fazer.

Alguns estudantes conseguiram lidar com os ocorridos e focar nos estudos, mas vários consideraram abandonar a graduação depois dos eventos.

Apesar da diversidade e magnitude dos efeitos nos estudantes de graduação diante dos aspectos comunicacionais inefetivos dos docentes e da comunicação e comportamento violentos destes, os professores atribuíram aos estudantes uma percepção exagerada dos efeitos e associaram esse exagero a uma maior sensibilidade e à imaturidade dos estudantes. Esse achado chama especial atenção na medida em que demonstra se não o desconhecimento a respeito dos efeitos deletérios da comunicação docente nos estudantes, o cinismo e a indiferença por parte dos docentes.

Uma limitação dos estudos incluídos na presente revisão foi que a maior parte tinha risco de viés moderado ou alto, o que pode comprometer a confiabilidade dos resultados encontrados.

Uma limitação da presente revisão foi a não inclusão de residentes e outros estudantes de pós-graduação da área da saúde. Porém, optou-se por estudantes de graduação por terem eles mais conteúdo nas fases iniciais e serem mais imaturos e vulneráveis. Para futuras pesquisas, sugere-se incluir estes atores sociais.

Quanto aos pontos fortes da presente revisão, eles abrangem a síntese dos efeitos de uma comunicação docente eficaz quanto da ineficaz e violenta e aspectos que os propiciam e influenciam, bem como a abrangência de um número significativo de estudos realizados em diferentes regiões do mundo (América Latina, Ásia e África), conferindo uma perspectiva multicultural e mais abrangente dos efeitos da comunicação docente em contextos variados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação eficaz e a relação positiva entre professores e estudantes são percebidas como aspectos cruciais para que se obtenham efeitos favoráveis ao processo de aprendizagem, à construção do profissionalismo, ao aprimoramento de habilidades comunicacionais e à promoção de bem-estar nos estudantes dentro do ambiente educacional. Ela também contribui para sua qualidade de vida fora da academia.

A pesquisa destaca a importância da observação das habilidades atitudinais dos professores na construção do profissionalismo dos estudantes, afetando suas escolhas em suas trajetórias acadêmica e profissional. Isso reforça a importância de atitudes empáticas, respeitadas e éticas no desenvolvimento profissional dos estudantes da área das Ciências da Saúde.

Por outro lado, a comunicação docente ineficaz traz efeitos deletérios à aprendizagem dos estudantes e afeta de modo negativo sua relação com professores e instituição. A comunicação docente violenta, ainda, causa danos mais importantes, afetando sobremaneira a saúde física e mental do corpo discente. As informações obtidas a partir dos achados das pesquisas que versam sobre os efeitos deletérios da comunicação docente evidenciam o relativo desconhecimento dos professores acerca da magnitude de sua comunicação nos estudantes e revelam as dinâmicas de poder e discriminação presentes no ambiente educacional, como no caso das microagressões.

A universidade precisa investir em programas de formação docente para maximizar a comunicação docente eficaz e minimizar a comunicação docente ineficaz, visando potencializar o processo ensino-aprendizagem, a qualidade do ambiente acadêmico e da vida do estudante. Ainda, ela deve criar mecanismos para coibir a comunicação docente violenta e investir em informação aos estudantes sobre seus direitos, modos de enfrentamento às situações de violência, além de fornecer espaços formais de cuidado para as vítimas.

REFERÊNCIAS

ACKERMAN-BARGER, K.; BOATRIGT, D.; GONZALEZ - COLASO, R. OROZCO, R. MSN, RN; LATIMORE, D. **Seeking Inclusion Excellence: Understanding Racial Microaggressions as Experienced by Underrepresented Medical and Nursing Students.** *Academic Medicine* v. 95 n. 5 :p 758-763, May, 2020. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2020/05000/seeking_inclusion_excellence__understanding_racial.30.aspx. Acesso em: 10 set. 2022.

AL-MOHAI MEED, A. A. **Medical faculty development: Perceptions about teachers' characteristics.** *Journal of Taibah University Medical Sciences*, v. 10, n. 4, p. 405-410, 2015. Disponível em: https://applications.emro.who.int/imemrf/J_Taibah_Univ_Med_Sci/J_Taibah_Univ_Med_Sci_2015_10_4_405_410.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

AL-MOHAI MEED, A. A., KHAN, N.Z. **Perceptions of Saudi medical students on the qualities of effective teachers.** A cross sectional study. *Saudi Med J.*, v. 35, n.2, p.183-8, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260375417_Perceptions_of_Saudi_medical_students_on_the_qualities_of_effective_teachers_A_cross_sectional_study. Acesso em: 10 set. 2022.

ALRAKAF, S.; SAINSBURY, E.; SMITH, L. **First year undergraduate pharmacy students' and academics' views of and preferences for learning and teaching. a preliminary investigation.** *Research Journal of Pharmacy and Technology*, v. 7, n. 2, p. 161-167, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266557241_First_year_Undergraduate_Pharmacy_Students'_and_Academics'_views_of_and_Preferences_for_Learning_and_Teaching_A_Preliminary_Investigation. Acesso em: 10 set. 2022.

AMANCIO FILHO, A. **Dilemas e desafios da formação profissional em saúde.** *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. 2004, 8(15): 375-380. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/ctDyP3jfgtTWyCbDRvQsvXq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun 2023.

AMORIM, R.K.C.C.F; SILVA, M.J.P. **Opinião de docentes de enfermagem sobre a efetividade da comunicação não verbal durante a aula.** *Acta Paulista de Enfermagem [Internet]*. 2014;27(3):194-199. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/5vxzhDFm3bzWQhkdqZLLNSB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

AMORIM, R.; TROVO, M.; PÜSCHEL, V.; SILVA, M.J.P. **Formação docente em comunicação não verbal: avaliação do desempenho docente.** *Investig. enferm.* 2017, 19(2): 113-128. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-996276>. Acesso em: 08 jul 2022.

ARAÚJO, V.P.C. **O conceito de currículo oculto e comunicação docente.** Revista estudos aplicados em educação. 2018, 3 (6). Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341. Acesso em: 05 jun 2022.

AROMATARIS, E; MUNN, Z. **JB I Manual for Evidence Synthesis.** JBI, 2020. Disponível em: <https://synthesismanual.jbi.global>. Acesso em: 10 out 2022.

ASAKI, A. H.; SFORNI, M. S.F.; BELIERI, C. M. **Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural: uma revisão sistemática.** Debates em Educação, 2021.13(32): 75–94. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10498> Acesso em: 05 jun 2022.

AZIZ, A; Farhan, F; Hassan, F; Qaiser, A. **Words are just Noise, let your Actions Speak: Impact of Nonverbal Communication on Undergraduate Medical Education.** Pak J Med Sci. 2021 Nov-Dec;37(7):1849-1853. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8613016/>. Acesso em: 22 ago 2023.

BARBOSA, G. C.; MENEGUIM, S.; LIMA, A.M.; MORENO, T. **Política Nacional de Humanização e formação dos profissionais de saúde: revisão integrativa.** Revista Brasileira de Enfermagem. 2013, 66(1):123-127. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/Xft5GGxBgzdgDWtHthCS5GQ/>. Acesso em: 20 mai 2023.

BEKIARI, A. **Perceptions of instructor's verbal aggressiveness and physical education students' affective learning.** Perceptual and motor skills, v. 115, n. 1, p. 325-335, 2012. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.2466/06.11.16.PMS.115.4.325-335?url_ver=Z39.88-2003&rfr_id=ori:rid:crossref.org&rfr_dat=cr_pub%20%200pubmed. Acesso em: 10 set 2022.

BENEDETTO, M.A.C; GALLIAN, D.M.C. **Narrativas de estudantes de Medicina e Enfermagem: currículo oculto e desumanização em saúde.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação. 2018. 22(67):1197-1207. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-975802>. Acesso em: 20 jun 2022.

BOSQUETTI L, S.; BRAGA E. M. **Reações comunicativas dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio curricular.** Revista da Escola de Enfermagem da USP [Internet]. 2008;42(4):690-696. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/re USP/a/cxfVQtPzLhLb6K4hB5jcRML/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set 2022.

BROWN, G. D. **Accounting for power: nurse teachers' and students' perceptions of power in their relationship.** Nurse Educ Today, v. 13, n. 2, p. 111-120, Apr1993. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/026069179390027Y>. Acesso em: 10 set 2022.

CARNEIRO, M. A.; CUNHA, S.M.; FEITOSA, E.S.; SÁ, R.B.; BRILHANTE, A.V.M. **O profissionalismo e suas formas de avaliação em estudantes de Medicina: uma revisão integrativa.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação. v. 24 , e190126. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2020.v24/e190126/pt/#>. Acesso em: 20 jun 2024.

CLARK, C.M. NGUYEN, D.T.; BARBOSA-LEIKER, C. **Student Perceptions of Stress, Coping, Relationships, and Academic Civility: A Longitudinal Study.** Nurse Educator 39(4):p 170-174 Disponível em: https://journals.lww.com/nurseeducatoronline/abstract/2014/07000/student_perceptions_of_stress_coping_6.aspx. Acesso em: 10 set 2022.

DAMIANO, R.F.; CRUZ, J.G.O. DILALLA, L.F; TACKETT, S.; EZEQUIEL, O.S.; LUCCHETTI, G. **Mapping the scientific research on the negative aspects of the medical school learning environment.** Revista da Associação Médica Brasileira. 2018, 64 (11): 1050-1057. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ramb/a/tLrJk6YByK93qrV5y9Jzdxg/?lang=en>. Acesso em: 10 jun 2022.

DOUBLEDAY, A. F.; LEE, L.M.J. **Dissecting the voice: Health professions students' perceptions of instructor age and gender in an online environment and the impact on evaluations for faculty.** Anat Sci Educ 9:537–544 Disponível em: <https://hdl.handle.net/10027/21482https://anatomypubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ase.1609>. Acesso em: 10 set 2022.

ESMAIEILI, M.; CHERAGHI, M.A.; SALSALI, M.; GHIYASVANDIAN, S. **Nursing students' expectations regarding effective clinical education: a qualitative study.** Int J Nurs Pract. 2014 Oct;20(5):460-7. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ijn.12159>. Acesso em: 10 set 2022.

EZENWANKWO, E.F.; EZEUKWU, A.O.; ABAORAGU, U.O.; MANU, G.P.; MOGBOLU, G.A.; EZELIOHA, R.N. **Physiotherapy clinical education in the eastern Nigeria: students' and interns' views on clinical educator characteristics, opportunities and learning conditions.** Eur J Physiother.2019; 21:153-63. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328327488_Physiotherapy_clinical_education_in_the_eastern_Nigeria_students_and_interns_views_on_clinical_educator_characteristics_opportunities_and_learning_conditions/citations. Acesso em: 10 set 2022.

FIELD, J.C.; ZHANG, E.; MILKE, V.; MCCANCE, S.; WORTS, C.; STONE, S.J.; EDWARDS, D.C. **Patterns of verbal interaction and student satisfaction within a clinical setting: A video-enhanced observational study**. Eur J Dent Educ, v. 23, n. 1, p. e45-e52, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/eje.12399>. Acesso em: 10 set 2022.

FINKLER, M.; CAETANO, J.C.; RAMOS, F.R.S. **Modelos, mercado e poder: elementos do currículo oculto que se revelam na formação em odontologia**. Trabalho, Educação e Saúde. 2014, 12 (2): 343-361. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/VDqbLDmN5kwsRTK8PBVSz7C/>. Acesso em: 05 jun 2022.

FLORES-HERNANDEZ, F.; SANCHEZ-MENDIOLA, M.; MARTINEZ-GONZALEZ, A. **Modelo de predicción del rendimiento académico de los estudiantes del ciclo básico de la carrera de Medicina a partir de la evaluación del desempeño docente**. RMIE, Ciudad de México, v. 21, n. 70, p. 975-991, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300975&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 set 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 22a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1996.

GHOLAR, V. M.; PALOKAS, M.; CHRISTIAN, R. **Structural competency curriculum in health sciences education: a scoping review protocol**. JBI Evid Synth. 2022, 20(4): 1158- 1164. Disponível em: https://journals.lww.com/jbisrir/abstract/2023/07000/structural_competency_curriculum_in_health.7.aspx Acesso em: 06 jun 2022.

GODOY-POZO, J.; ILLESCA-PRETTY, M.; FLORES-GONZALES, E.; HERNAN, A.; VÉLIZ-LOBOS, R. **Competencias del docente clínico: opinión de estudiantes de enfermería de la Universidad Austral de Chile**. FEM (Ed. impresa), v. 25, n. 2, p. 95-100. 2022. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S201498322022000200007 Acesso em: 10 set 2022.

GUIMARÃES, F.A.F.; MELLO, A.LS.; PIRES, R.O.M. **Formação profissional em odontologia: revisão de literatura**. Rev. Saúde Pública St. Catarina. 2014, 7(3): 75-

87. Disponível em: https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/12/1140187/formacao-profissional-em-odontologia_revisao-de-literatura.pdf. Acesso em: 05 mai 2022.

GROSSEMAN, S.; STOLL, C. **O ensino-aprendizagem da relação médico-paciente: estudo de caso com estudantes do último semestre do curso de medicina**. Revista Brasileira de Educação Médica. 2008, 32(3): 301-308. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/LLSwQffgVmYYC4KV8TdJ7wb/>. Acesso em: 20 mai 2022.

HAFFERTY, F.W.; FRANKS, R. **The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education**. Academic Medicine. 1994; 69:861–871. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1995-23005-001>. Acesso em: 05 jun 2022.

HAUER, K. E.; O'BRIEN, B.C.; HANSEN, L.A.; HIRSH, D.; MA, I.H.; OGUR, B.; PONCELET, A.N.; ALEXANDER, E.K.; TEHERANI, A. **More is better: students describe successful and unsuccessful experiences with teachers differently in brief and longitudinal relationships**. Acad Med, v. 87, n. 10, p. 1389-1396, 2012. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22914512/>. Acesso em: 10 set 2022.

HEGGESTAD, A.K.T.; KONOW-LUND, A.S.; CHRISTIANSEN, B.; NORTVEDT, P. **A vulnerable journey towards professional empathy and moral courage**. Nursing Ethics. 2022;29(4):927-937. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/09697330221074013>. Acesso em: 10 set 2022.

HERSHEY, M.S., STODDARD, H.A. **A Scoping Review of Research into the Origins of Cynicism Among Medical Trainees**. *Med Sci Educ.*, v.31, n.4, p. 1511–1517, 2021. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8368361/>. Acesso em: 10 out 2023.

HUNT, C.; MARINI, Z.A. **Incivility in the practice environment: a perspective from clinical nursing teachers**. Nurse Educ Pract. 2012 Nov;12(6):366-70. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22634060/>. Acesso em: 10 set 2020.

IMMORDINO-YANG, M.H.; DAMÁSIO, A. **We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience**. *Mind, Brain and Education*. 2007;1(1):3-10. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>. Acesso em: 20 mai 2022.

JOCHEMSEN-VAN DER LEEUW, H.G.; VAN DIJK, N; VAN ETTEN-JAMALUDIN, F.S.; WIERINGA-DE WAARD, M. **The attributes of the clinical trainer as a role model: a**

systematic review. Acad Med. 2013 Jan;88(1):26-34. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/abstract/2013/01000/the_attributes_of_the_clinical_trainer_as_a_role.16.aspx. Acesso em: 9 mai 2024.

KIANI, Q.; UMAR, S.; IQBAL, M. **What do medical students expect in a teacher?** Clin Teach, v. 11, n. 3, p. 203-208, 2014. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/tct.12109>. Acesso em: 10 set 2022.

KNOSTER K, GOODBOY A, MARTIN M, THOMAY A. **What matters most? A prioritization of medical students' preferences for effective teaching.** Commun Educ. 2021;70:183–200. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346706254_What_matters_most_A_prioritization_of_medical_students_preferences_for_effective_teaching. Acesso em: 10 set 2022.

KOSKINEN, H. **Nonverbal communication between veterinary students and their teachers in food animal practice.** Journal of Veterinary Science & Technology, 2011(S4), e002. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259479865_Nonverbal_Communication_between_Veterinary_Students_and_their_Teachers_in_Food_Animal_Practice. Acesso em: 10 set 2022.

KURTZ, S.; SILVERMAN, J.; DRAPER, J. **Teaching and learning Communication Skills in Medicine.** Second Edition. ed. Radcliffe Medical Press. 2005. 367 p.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** 18.ed. São Paulo: Summus, 1992. 117 p.

LIMA, V. V. **Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2017, v. 21, n. 61, pp. 421-434. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>. Acesso em: 20 mai 2024.

LOW, M.J.W.; KHOO, K.S.M.; KUAN, W.S.; OOI, S.B.S. **Cross-sectional study of perceptions of qualities of a good medical teacher among medical students from first to final year.** Singapore Medical Journal. 2020 Jan;61(1):28-33. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335209470_Cross-sectional_study_of_perceptions_of_qualities_of_a_good_medical_teacher_among_medical_students_from_first_year_to_final_year. Acesso em: 10 set 2022.

LUDIN, S.M.; FATHULLAH, N.M. **Undergraduate nursing students' perceptions of the effectiveness of clinical teaching behaviours in Malaysia: A cross-sectional,**

correlational survey. Nurse Educ Today. 2016. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27429333/>. Acesso em: 10 set 2022.

LYNOE; N.; LÖFMARK, R.; THULESIUS, H.O. **Teaching medical ethics: what is the impact of role models? Some experiences from Swedish medical schools.** Journal of Medical Ethics 2008;34:315-316. Disponível em: <https://jme.bmj.com/content/34/4/315.citation-tools>. Acesso em: 19 mai 2024.

MALEKI, F.; TALAEI, M.H.; RAHMATOLLAH, S.; MOGHADAM, M.; SHADIGO, S.; TAGHINEJAD, H.; MIRZAEI, A. **Investigating the influence of teachers' characteristics on the teacher-student relations from students' perspective at ilam university of medical sciences.** Journal of Clinical and Diagnostic Research, v. 11, n. 6, p. JC04-JC08, 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5535391/>. Acesso em: 10 set 2022.

MATHEUS, M. C. C. **Metassíntese qualitativa: desenvolvimento e contribuições para a prática baseada em evidências.** Acta Paul Enferm, p. 138, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/vzwkDtfHR9JNY4xLMcpCtPN/>. Acesso em: 10 jun de 2022.

MIKKONEN, K.; KYNGÄS, H.; KÄÄRIÄINEN, M. **Nursing students' experiences of the empathy of their teachers: a qualitative study.** Advances in health sciences education : theory and practice, v. 20, n. 3, p. 669-682, 2015. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10459-014-9554-0>. Acesso em: 08 ago 2023.

MOYA, J.L.M. ÁLVAREZ, L.N.R.; REYES, J.R.; **Etnografía de la comunicación en la educación en enfermería: perspectiva metodológica.** Cult. Cuid. 2019, 23(53): 275-284. Disponível em: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/91831/1/CultCuid_53-275-284.pdf. Acesso em: 20 mai 2022.

MONTERO, C.J.A.; MORALES, T.R.; PEROZO, R.N.; VIRLA, M.Q. **Proceso didáctico del docente en ambientes de aprendizaje clínico – odontológicos.** Acta odontol. venez, Caracas , v. 45, n. 3, p. 402-406, sept. 2007 . Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-63652007000300014&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 12 ago 2023.

MORAES, B. A.; COSTA, N. M. S. **Compreendendo os currículos à luz dos norteadores da formação em saúde no Brasil.** Rev. esc. enferm. USP, São Paulo. 2016, v. 50 (spe): 9- 16. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/THFg3vQ7vZHDHxrdb8WrfWt/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan 2023.

MYNATT, S. **Empathy in Faculty and Students in Different Types of Nursing Preparation Programs.** Western Journal of Nursing Research. 1985;7(3):333-348. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0092055X8500700305>. Acesso em: 10 set 2022.

OLAVE, G.P.; PÉREZ, C.V.; FASCE, E.H.; ORTIZ, E.M.; BASTIAS, V.; NANCY, M.U., PARRA P.C.; IBÁÑEZ G, P. **Factores que afectan al ambiente educativo en la formación preclínica de medicina según sus docentes.** Rev. méd. Chile, v. 144, n. 10, p. 1343-1350, 2016. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872016001000015. Acesso em: 08 de ago 2023.

OROZCO, G. **Pesquisa de recepção: investigadores, paradigmas, contribuições latino-americanas.** Revista Brasileira de Comunicação, 16 (1): 22-33, 1993. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/801>. Acesso em: 04 jun 2022.

OWOAJE, E. T.; UCHENDU, O. C.; IGE, O. K. **Experiences of mistreatment among medical students in a university in south west Nigeria.** Niger J Clin Pract, v. 15, n. 2, p. 214-219, Apr-Jun2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227709846_Experiences_of_mistreatment_among_medical_students_in_a_University_in_south_west_Nigeria. Acesso em: 12 out 2022.

PALLE, E; MOLINA, O.N.; PANIAGUA, NARDIN, R.U. ALIAGA, E.E.E . **Maltrato y/o violencia: fenómeno de estudio en centros de enseñanza asistenciales.** Internado Rotatorio de Medicina gestión 2005 - 2006. Cuad. - Hosp. Clín., La Paz , v. 52, n. 1, p. 46-54, 2007 . Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762007000100007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 set 2022.

PARK, E., KANG, H. **Experiences of undergraduate nursing students with faculty incivility in nursing classrooms: A meta-aggregation of qualitative studies.** Nurse Education in Practice. 2021. Vol. 52. 1003002. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S147159532100038>. Acesso em: 05 mai 2024.

RAD, M.; ILDARABADI, E. H.; MOHARRERI, F.; KARIMI MOONAGHI, H. **A study of incivility in the Iranian nursing training system based on educators and students' experiences: a quantitative content analysis.** Glob J Health Sci, v. 7, n. 2, p. 203-209, Oct 292014. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2648.1978.tb00852.x?sid=nlm%3Apubmed>. Acesso em: 10 set 2022.

RAJEEV, A.; RAGUVEER, C. V. **The assessment of a good teacher: student's paradigm.** Kathmandu Univ Med J (KUMJ), v. 5, n. 2, p. 264-267, Apr-Jun2007. Disponível em: <https://www.kumj.com.np/issue/18/264-267.pdf>. Acesso em: 10 out 2022.

RIBEIRO, M. P. **Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno.** Psicol. educ., São Paulo, n. 39, p. 23-30, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out 2022.

RIOS, I. C.; SCHRAIBER, L. B. **A relação professor-aluno em medicina – um estudo sobre o conceito pedagógico.** Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/jSdsxMkqyLVvMgBmHHwGs4L/>. Acesso em: 12 ago 2023.

RIOS, I. C.; SCHRAIBER, L. B. **Uma relação delicada: estudo do encontro professor-aluno.** Interface (Botucatu) 15 (36), 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/CsppVfGNJspBsCtTYBGdPKj/>. Acesso em: 12 ago 2023.

RODRIGUES, C.A.C. **O Processo comunicativo na prática pedagógica.** Revista Inter Ação, 26 (2): 101–117, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1603>. Acesso em: 20 mai 2022.

SGARIDOLDI, A.R.; PUGGINA, A.C.G; SILVA, M.J.P. **Análise da percepção dos professores em relação aos sentimentos dos alunos em sala de aula.** Rev Esc Enferm USP. 2011, 45(5):1206-12. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3610/361033312025_2.pdf. Acesso em: 05 ago 2022.

SHAH, S.S.H. **The Assessment of Students' Perception Regarding the Qualities of Teacher which Influence their Learning Process.** PMJHonline. v.13, n.3, p. 724-727. Disponível em: https://pjmhsonline.com/2019/july_sep/pdf/724.pdf. Acesso em: 09 ago 2023.

SILVA, L.A.A.; SODER, R.M.; SCHMIDT, S.M.; NOAL, H.C.; ARBOIT, E.L.; MARCO, V.R. **Arquétipos docentes: percepções de discentes de enfermagem.** Rev texto contexto - enferm., 25 (02), 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/drsDh7x5nnycwLPd8XYCvRH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago 2023.

SILVA, L.C.; TRONCON, L.E.A.; PANÚNCIO-PINTO, M.P. **Perceptions of occupational therapy students and clinical tutors on the attributes of a good role**

model. Scand J Occup Ther. 2019 May;26(4):283-293. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/11038128.2018.1508495>. Acesso em: 10 set 2022.

SILVA, M. J.P. **Comunicação tem remédio: a comunicação nas relações interpessoais em saúde.** Editora: Loyola São Paulo: Ed.Loyola, 2006. 133 p.

SILVA, M.J.P.; CASTRO, R.K.F. **Influências do comportamento comunicativo não-verbal do docente em sala de aula: visão dos docentes de enfermagem.** Rev Esc Enferm USP 2001; 35(4): 381-9. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/RtWqHMSSM54y4FrgMc5Qhdr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 ago 2023.

SINGH, S.; PAI, D.R.; SINHA, N.K.; KAUR, A.; SOE, H.H.; BARUA, A. **Qualities of an effective teacher: what do medical teachers think?** BMC Med Educ. 17;13:128. 2013. Disponível em: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-13-128>. Acesso em: 10 set 2022.

SNOOK, A. G.; SCHRAM, A. B. **Perceived faculty development needs of physical therapy adjuncts: a comparison study.** Physical Therapy Reviews, 27(1), 81–87. 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10833196.2021.2000810>. Acesso em: 09 ago 2023.

SUTKIN, G.M.D; WAGNER, E.; HARRIS, I.; SCHIFFER, R.M.D. **What Makes a Good Clinical Teacher in Medicine? A Review of the Literature.** Academic Medicine 83(5):p 452-466, May 2008. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2008/05000/what_makes_a_good_clinical_teacher_in_medicine__a.7.aspx. Acesso em: 05 mai 2024.

TANTLEFF-DUNN, S.; DUNN, M. E.; GOKEE, J. L. **Understanding faculty-student conflict: Student perceptions of precipitating events and faculty responses.** Teaching of Psychology, 29(3), 197–202. 2002. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2002-15317-003>. Acesso em: 10 set 2022.

TIMMINS, F.; KALISZER, M. **Aspects of nurse education programmes that frequently cause stress to nursing students fact-finding sample survey.** Nurse Educ Today, v. 22, n. 3, p. 203-211, Apr2002. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691701906987?via%3Dihub>. Acesso em: 10 set 2022.

TREVISO, P.; COSTA, B.E.P. **Percepção em profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente.** Texto Contexto Enferm, 2017.

26(1):e5020015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tce/a/zTsvBGPYG3nQXBPRGqD9bbP/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 18 jun 2023

VASQUEZ, P.A.; ROJO, V. R.; NAVARRO, H.N. **Concepción del docente motivador: percepción de los estudiantes de una carrera de la salud.** Investigación educ. médica, vol.7 no.27. 2018.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

272p.

WONG, S. **Nurse teacher behaviours in the clinical field: apparent effect on nursing students' learning.** J Adv Nurs, v. 3, n. 4, p. 369-372, 1978. Disponível em:

[https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2648.1978.tb00852.x?sid=nlm%3Apubmed)

[2648.1978.tb00852.x?sid=nlm%3Apubmed](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2648.1978.tb00852.x?sid=nlm%3Apubmed). Acesso em: 10 set 2022.

WRIGHT, S.; WONG, A.; NEWILL, C. **The Impact of Role Models on Medical Students.** J Gen Intern Med. 1997 Jan; 12(1): 53–56. Disponível em:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1497058/>. Acesso em: 18 mai 2024.

ZANI, A. V.; NOGUEIRA, M. S. **Incidentes críticos do processo ensino-**

aprendizagem do curso de graduação em enfermagem, segundo a percepção de alunos e docentes. Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 14, n. 5, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rlae/a/VX4YYNV8NwxLYpkpw8MTWfG/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 set 2022.

ZAYAC, R. M.; POOLE, B. D.; GRAY, C.; SARGENT, M.; PAULK, A.; HAYNES, E. (2021). **No disrespect: Student and faculty perceptions of the qualities of ineffective teachers.** Teaching of Psychology, 48(1), 55–62. Disponível em:

<https://psycnet.apa.org/record/2020-97521-010>. Acesso em: 10 set 2022.