



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

## A VIVÊNCIA NO ÚLTIMO ANO DE UM CURSO DE ENFERMAGEM

**\*<sup>1</sup>MEIRELES, Gláucia Oliveira Abreu Batista; <sup>2</sup>VANDENBERGHE, Luc; <sup>3</sup>MEIRELES, Charleston Mayer; <sup>4</sup>REIS, Meillyne Alves dos; <sup>5</sup>MATOS, Marcos André de; <sup>6</sup>MORAES FILHO, Iel Marciano de; <sup>7</sup>ARANHA, Tatiana Caexeta; <sup>8</sup>MELO, Juliana Macedo de; <sup>9</sup>ROLINDO, Joicy Mara Rezende; <sup>10</sup>PAULA, Cácia Régia and <sup>11</sup>NASCIMENTO, Fabiana Ramos do**

<sup>1</sup>Enfermeira, Docente do Curso de Enfermagem no Centro Universitário de Anápolis-Go/UniEVANGÉLICA, Mestre em Ciências Ambientais, Brasil; <sup>2</sup>Psicólogo, Docente da Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC-Go, Doutor em Psicologia, Brasil; <sup>3</sup>Fisioterapeuta, Especialista em Reabilitação Musculoesquelética e Desportiva Anápolis-Go, Brasil; <sup>4</sup>Enfermeira, Docente do Curso de Enfermagem no Centro Universitário de Anápolis-Go/UniEVANGÉLICA, Mestre em Atenção à Saúde, Brasil; <sup>5</sup>Enfermeiro, Docente do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás/UFG, Goiânia-Go, Doutor em Ciências da Saúde, Brasil; <sup>6</sup>Enfermeiro. Docente na Universidade Paulista - Campus Brasília. Mestre em Ciências Ambientais e Saúde, Brasil; <sup>7</sup>Enfermeira. Docente no Centro Universitário de Anápolis-GO/UniEVANGÉLICA. Especialista em Unidade de Terapia Intensiva, Brasil; <sup>8</sup>Enfermeira. Docente no Centro Universitário de Anápolis-GO/UniEVANGÉLICA. Mestre em Enfermagem, Brasil; <sup>9</sup>Letrista e Pedagoga. Coordenadora do Curso de Enfermagem do Centro Universitário de Anápolis-GO /UniEVANGÉLICA, Mestre em Educação, Brasil; <sup>10</sup>Enfermeira. Docente na Universidade Federal de Goiás – UFG-GO. Mestre em Saúde Coletiva, Brasil; <sup>11</sup>Administradora e Pedagoga. Secretária do Curso de Enfermagem do Centro Universitário de Anápolis-GO /UniEVANGÉLICA, Brasil

### ARTICLE INFO

#### Article History:

Received 17<sup>th</sup> October, 2019  
Received in revised form  
26<sup>th</sup> November, 2019  
Accepted 03<sup>rd</sup> December, 2019  
Published online 29<sup>th</sup> January, 2020

#### Key Words:

Stress; Students; Nursing.

#### \*Corresponding author:

MEIRELES, Gláucia Oliveira Abreu Batista,

### ABSTRACT

**Objective:** To understand the stressful experience of nursing students during their final training year. **Method:** Application and analysis of semi structured interviews with the target group based on grounded theory analysis. **Results:** Three substantial categories emerged: intellectual helplessness, disorganization of time and toxic emotions, besides four contextual categories, two of which describe sources of stress: Unattended Needs and Interpersonal Challenges and two others describing interactions: Signs of Stress (symptoms) and Coping (trying to deal with situations through voluntary sacrifice and deprivation and by perspective taking). From these, a central category emerged that describes a form of Complex Tightrope Walking representing cohabitation with a diversity of situations that challenge the student's capacities and customary life style. **Conclusion:** Mitigating activities can be proposed, including early preparatory practices during the course, that provide more advanced capacities to face the final year's internship and scientific activities. Also, the role of advisors and supervisors as mentors should be explicitly consolidated.

Copyright © 2020, MEIRELES, Gláucia Oliveira Abreu Batista et al. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: MEIRELES, Gláucia Oliveira Abreu Batista; VANDENBERGHE, Luc; MEIRELES, Charleston Mayer et al. 2020. "The experience of stress in the last year of nursing school", *International Journal of Development Research*, 10, (01), 33047-33051.

## INTRODUCTION

O termo estresse, proveniente do inglês *stress*, foi introduzido por Hans Selye, endocrinologista canadense que, em 1936, publicou o resultado das primeiras pesquisas que o levaram a entender sintomas físicos ordinários (cansaço, indisposição, dores pelo corpo, etc.) como o resultado de esforços de adaptação do organismo para enfrentar ameaças ao seu equilíbrio interno<sup>(1, 2)</sup>. A palavra passou então a significar aflição, adversidade e opressão<sup>(3)</sup>, tendo sido associada a situações de pressão que comprometem o bem-estar ou saúde

do indivíduo<sup>(4)</sup>. O processo de formação em enfermagem contém momentos de estresse típicos. Durante a graduação, o discente deve preparar-se, não só no âmbito técnico científico, mas também na perspectiva de conhecer-se, consistindo em ferramenta essencial para seu trabalho<sup>(6)</sup>. De acordo com a experiência da primeira autora enquanto docente, o último ano do curso de graduação em enfermagem é caracterizado por vivências de situações de ansiedade e pressão que fazem com que o aluno, constantemente, seja confrontado consigo mesmo, ocasionando situações de altos níveis de estresse. Este fato justifica o estudo da formação na qualidade de espaço

articulador de discussões a respeito das vivências dos acadêmicos do último ano do curso e enfermagem.

## MÉTODOS

O marco metodológico utilizado nesse estudo qualitativo interpretativo, estrutura-se na *Grounded Theory Analysis* (GTA), ou Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) na adaptação construtivista proposta por Charmaz, que busca entender como as pessoas constroem o mundo a sua volta e como lidam com os desafios que encontram nesse processo<sup>(7)</sup>. Tendo inspiração nas tradições etnográficas e sociológicas estadunidenses, o linguajar de aparência “objetivista” incluindo termos como dados e códigos permanece característico da TFD<sup>(7,8)</sup>. Esse método foi escolhido para acrescentar outras e novas perspectivas para analisar o objetivo investigado. Neste método, a coleta de dados e a construção de códigos analíticos, a partir dos dados, ocorrem simultaneamente. A amostragem tem relação direta com a capacidade dos participantes de contribuir as informações necessárias para responder à questão da pesquisa e requer ajustes durante a coleta de dados quando a necessidade de aprofundar em determinadas questões se impõem<sup>(7)</sup>, lançando mão de uma atitude agnóstico-teórica que consiste na recusa de alinhar as interpretações precocemente com uma posição teórica já articulada. Assim, prefere-se dar voz à recolha das perspectivas dos participantes<sup>(9)</sup>. O método tem particular interesse na vivência da pessoa: em sua visão e frustrações. Neste exercício, os pesquisadores se dão conta que estão ouvindo e posteriormente analisando os depoimentos por esse prisma. Identificaram no início da pesquisa quais conceitos trouxeram consigo para a pesquisa. Dois desses foram conceitos teóricos: Estresse e *Coping*. Outra noção, Estranhamento, foi derivado da experiência deles como supervisores de estágio final e orientadores de TCC de enfermagem (no caso da primeira autora) e de psicologia (o segundo autor). Seguindo os preceitos da TFD, o uso consciente de tais conceitos aguça a sensibilidade às vivências dos participantes, porém não norteia a interpretação dos dados.

Tentando não colonizar o depoimento deles com sentidos derivados de uma teoria existente, os pesquisadores usaram seus conceitos sensibilizadores com cuidado, evitando que estes distorçam a interpretação dos dados. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior do Município de Anápolis-GO, com discentes do último ano do curso de graduação de enfermagem que desenvolviam atividades profissionais em processo de estágio, e elaboravam seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Na instituição são matriculados aproximadamente 60 alunos por turma e o curso tem a duração de quatro anos. A primeira autora colheu as entrevistas que foram analisadas por ambos os autores. Participaram desta pesquisa, 14 alunos dos dois últimos semestres, com idade entre 21 e 30 anos, sendo destes nove residentes no município de Anápolis e cinco em cidades circunvizinhas. Nove eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Os alunos que se dispuseram a participar foram esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e procedimentos, sendo colhida a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme as recomendações da Resolução nº 196/96. O Comitê de Ética em Pesquisa Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC/GO aprovou o projeto sob o Protocolo Nº 20383/2012. As entrevistas foram realizadas na própria instituição, conforme a disposição de agenda dos alunos. Todas as entrevistas foram

gravadas em Mp3, logo após transcritas na íntegra e analisadas em no máximo vinte e quatro horas após sua realização, a fim de se obter memória acurada sobre o teor emocional e o contexto. A coleta de dados continuou simultaneamente à análise, uma vez que cada entrevista foi codificada, para, assim, na entrevista sequencial proceder com uma análise mais profunda<sup>(12,13)</sup>. A análise de dados passou por três etapas interdependentes, a notar, codificação aberta, codificação focada e, por último, categoriza, em movimento circular, permitindo aos pesquisadores refletirem sobre os significados emergentes. Na codificação aberta são construídos nomes para cada fragmento de informação através do exame minucioso dos dados que são analisados detalhadamente, linha por linha. Nesse sentido, os códigos emergem diretamente das entrevistas. Na categorização, os códigos foram agrupados de tal forma que criou uma conexão entre eles, permitindo assim identificar conceitos mais abrangentes com a finalidade de se estruturar os significados identificados. Através da comparação constante, os pesquisadores identificaram semelhanças e diferenças entre situações, ações e eventos que formaram as categorias, identificando o relato que emerge ao passar da descrição para a conceituação. No processo, procurou-se construir uma categoria central a partir do que se mostrou recorrente, ou frequentemente presente nos códigos fundamentando-se a partir de dados da própria cena social da qual não se tem a pretensão de refutar ou provar o produto de seus achados. Ao entrelaçar as histórias fragmentadas construíram-se as categorias que serão utilizadas no âmbito desta pesquisa, para descrever a forma com a qual o aluno vivencia seu último ano de formação e lida com as situações de estresse típicas deste momento, enfatizando também a possibilidade de acrescentar distintas perspectivas para analisar o objeto investigado<sup>(14)</sup>.

## RESULTADOS

O trabalho declinou em dois eixos as categorias que emergiram dos dados. O primeiro eixo incide sobre a vivência subjetiva do processo acolheu três categorias: desorganização do tempo, emoções tóxicas e desamparo intelectual. O segundo representa as interações envolvidas: as fontes de estresse extraídas do discurso dos participantes, os sintomas que estes geram e as tentativas de lidar com estes. Juntas, estas sete categorias subsidiam a compreensão do processo como um malabarismo complexo, representado por tentativas improvisadas e, até, por vezes, sofridas de coordenar uma diversidade de demandas e exigências insólitas que desafiam as capacidades do aluno.

### Vivência subjetiva

**Desorganização do Tempo.** Ter que lidar com exigências anteriormente desconhecidas alteram a rotina do discente de forma imprevista e isto pode trazer efeitos negativos no que concerne à organização das atividades que compõem sua agenda. É difícil para os alunos obter clareza das responsabilidades envolvidas no acúmulo de atividades obrigatórias e paralelas durante o último ano da graduação. Os horários pouco flexíveis para realização dos estágios afetam o estilo de vida dos estudantes e a inabilidade para gerir o tempo é um dos fatores que mais incidência negativa possui de acordo com os participantes: “*Minha rotina é muito cansativa[...] Levanto às 5:30h da manhã e só paro às 10:00h da noite. É complicado.*”

**Emoções tóxicas:** Repetidas e intensas respostas emocionais negativas, em longo prazo, prejudicam a saúde psicológica e física. Assim, quando sentimentos negativos passam a dominar o dia-a-dia de uma pessoa durante um período longo podem levar ao adoecer<sup>(20)</sup>. A insegurança frente às demandas da produção científica e da realização do estágio vem acompanhada pela vontade de fugir, fator suficiente para interferir na aprendizagem: *“Fiquei com muito medo, pois não tinha nenhum contado [com a prática]. Assim, vou ter que fazer de verdade. Não são só livros. Agora são pessoas”*. Mais uma vez aqui destaca-se a necessidade de se ter boa interação “educando e educador” fomentando boas condutas e melhorando o processo de ensino e aprendizagem: quando falta o nexo de confiança entre aluno e professor no processo de aprendizagem a própria aprendizagem pode promover a dependência e a insegurança<sup>(18)</sup>.

**Desamparo intelectual:** A intensidade das rotinas de estágio gera em alguns alunos o sentimento de incapacidade de mobilizar os recursos cognitivos que precisam para as atividades científicas exigidas para o desenvolvimento do TCC. Num universo desafiante e incógnito para muitos, o TCC se envolve numa cultura de medo. Além disso, muitos alunos percebem as orientações recebidas como demasiadamente vagas e imprecisas: *“Não são todos os professores que têm disponibilidade para orientar. Há uns para orientar e outros para desorientar”*. Em suma, as atividades de pesquisa configuram, para muitos, uma imposição sem sentido, fundamentadas no rigor científico. Existe, todavia, dificuldade a entender tais atividades como uma contribuição útil para o preparo do exercício profissional, ou um instrumento para a construção do conhecimento acadêmico. Cabe aqui um desafio de integrar atividades científicas o quanto antes no currículo, para que faça parte integrativa da formação: *“Lógico que o TCC é uma coisa difícil, mas eu acho que deveriam nos preparar mais. Não deixando tudo para o último ano”*.

### Fontes de estresse

**Necessidades não atendidas:** O aluno se sente fragilizado por não ter recebido o preparo necessário para a elaboração do TCC e para a prática do estágio obrigatório. Uma vez essas atividades iniciadas, sente que a tutoria e o acompanhamento não atendem às suas necessidades e que a informação necessária para essas atividades é repassada de forma vaga. Falta-lhe ainda firmeza quanto às suas habilidades básicas e ao conhecimento adquirido para se lançar nestas duas atividades (científica e profissional) novas e exigentes. Imagina que maior acesso aos orientadores e supervisores mudaria esse cenário para melhor. O estresse na produção do TCC decorre do confronto de ideias organizado por um conjunto de regras e parâmetros formais dos quais o sentido escapa aos alunos, dando passo ao surgimento de sentimentos de medo e preocupação, interferindo nas outras atividades realizadas durante o ano: *“No TCC, é tudo novo. Eu acho muito pouco [o prazo para realizar o trabalho]. Deveria começar nos períodos anteriores, para ir mais devagar, não assim, tão acelerados deste modo”*. Quando os orientadores de TCC não têm disponibilidade de agenda ou envolvimento pessoal suficiente, o aluno opta pela realização do TCC de forma mecânica e sem entendimento do aspecto científico do trabalho acarretando problemas que na corresponderia com fim maior do trabalho: a elaboração conjunta de conhecimentos que corrobore a compreensão científica da sociedade<sup>(15)</sup>. No estágio, o aluno coloca em prática seu conhecimento adquirido

ao longo da graduação, mas sente falta de apoio profissional e estrutural para desenvolver competências psicomotoras e interpessoais/emocionais no relacionamento com o paciente e com a equipe: faz parte desse processo não apenas o treino de habilidades específicas para realizar tarefas diárias que lhes são solicitadas, mas, fundamentalmente, desenvolver a compreensão dos conflitos causados por eventos internos ou intrapsíquicos, que combinados com acontecimentos externos ou interpessoais, são muitas vezes geradores de ansiedade, como consequência de um desequilíbrio adaptativo da pessoa diante do modo como os percebe<sup>(16)</sup>. Mais prática anterior ao estágio o deixaria menos vulnerável: *“Eles poderiam tentar fazer um plano de estudo para nós aprendermos [na prática], porque [...] um ano só estagiando é pouco tempo, não é!”* Apoio mais intensivo ajudaria resgatar e integrar a bagagem técnica científica, humanística e ética que habilitará o estagiário na sua atuação. Deste modo, os participantes sentem falta de um mentor que tenha a visão global do processo de aprendizagem e compreensão para as dificuldades pessoais. Tanto para o desenvolvimento do TCC e a realização do estágio, sentem que os professores que os acompanham não levam em conta *“que cada pessoa tem uma realidade diferente, uma vivência diferente”* e frisam que *“respeitar esse limite é muito importante [para o] processo de aprendizagem”*. Demandas interpessoais. O estagiário precisa integrar uma equipe profissional. Sente que atua enquanto corpo exógeno, um intruso que interfere nas rotinas estabelecidas e que vai contribuir pouco ou nada, na perspectiva dos profissionais: *“O primeiro impacto foi ter que entrar em uma realidade, num quadro de pessoas que já trabalha ali há muito tempo. [...] Você tem que se inserir naquele vínculo e, às vezes isso é difícil”*. Enfrenta desafios no âmbito interpessoal, que o obrigam a desenvolver novas estratégias de comunicação e de interação: *“É difícil manter o contato e a interação, porque você está há pouco tempo no hospital. Então se não for rápido na sua interação com os funcionários, você não vai aproveitar o estágio [...] Você não pode fazer nada; é barrado literalmente”*.

A forma com a qual as orientações de TCC e o acompanhamento de estágio são realizadas pode tornar o primeiro contato do aluno com a produção científica e com a atuação profissional uma experiência dolorosa. Neste contexto de fragilidade, alunos se deparam com a falta de disponibilidade emocional de seus orientadores e supervisores. Sentem falta de vínculo profundo o suficiente para subsidiar ao aluno insumos que incidam no desenvolvimento da sua identidade profissional. A construção deste vínculo exige tanto da capacidade de criar um apego e do esforço do aluno ser sociável, como da disponibilidade do profissional em permitir a que o vínculo se estabeleça. O início do estágio curricular de enfermagem no ambiente hospitalar é um momento delicado que gera muita insegurança e medo nos alunos<sup>(17)</sup> uma vez que este ambiente, extremamente rigoroso e complexo, é desconhecido para muitos, sendo imprescindível que haja vínculo com os professores fundamentada na boa comunicação que corroborará ao êxito profissional<sup>(17)</sup>.

### Interações

**Sintomas de estresse. Todos os entrevistados relataram alterações físicas e de humor durante o último período do curso:** *“Eu tive enxaqueca, coisa que nunca apresentei.” “Muita irritabilidade! Não sou irritado, sou uma pessoa muito calma, muito tranquila! Quem me conhece*

sabe que sou brincalhão, mas perdi esse jeito de brincalhão, fiquei um pouco sério, um pouco rígido com as pessoas. Muitas vezes eu não percebia, e as pessoas falavam: Você não é assim! Eu pensava bem, e via que era por causa disso, que ficava nervoso, eu perdi sono”. Falta de concentração e de atenção prejudicam as oportunidades de aprendizagem: “Por muitas vezes, ficamos estressadas no estágio. Não conseguimos fazer as coisas direito, e telefone toca, e [...] umas pessoas vêm e conversam, riem. Todo mundo acaba falando de TCC o tempo inteiro no estágio”. Tanto os sintomas físicos quanto os emocionais se tornam novas fontes de estresse para os docentes, interferindo na capacidade de cumprir com suas responsabilidades.

**Coping com estresse.** Com o objetivo de que se adaptem às circunstâncias adversas do último ano de graduação, os alunos utilizaram estratégias de *coping* focado no problema e na sua vivência em questão. Modificam a situação em que se encontram e como também sua interpretação e sua resposta emocional. Assim, os alunos mudam rotinas e contextos típicos de seu dia-a-dia, para poder contornar e superar os desafios advindos do último ano da graduação em enfermagem. Privam-se, por exemplo, de hábitos ou rotinas focando sua tomada de decisões complexas para conseguirem adequar suas vidas pessoais à vida acadêmica e suas exigências próprias do fim do curso: “Saí do trabalho, para poder terminar a faculdade mais tranquila”.

**Identificam as causas dos sintomas e as enfrentam como um desafio temporário.** Buscam situar-se no contexto para poder tomar suas decisões baseadas em seus objetivos. Assim, reavaliam os problemas e os colocam numa outra perspectiva que favorece a aceitação do incômodo e maior disposição para engajar-se nas condições difíceis para realizar algo que valoriza sua vida: “Precisamos entender que é preciso passar por isso. Nós temos que ter em mente que precisamos terminar”.

## DISCUSSÃO

O estágio obrigatório gera ansiedade tanto para o aluno quanto para o professor supervisor, este último considerado mediador do aprendizado<sup>(23)</sup>. As atividades no último ano de graduação apresentam sobrecarga, em que é preciso, para obter êxito na formação, gerir o tempo. Cada aluno precisa organizar-se e adaptar-se às novas realidades. É marcante que os discentes não se sintam preparados pela instituição para as altas exigências típicas do último ano. A percepção geral é que os alunos se sentem perdidos frente às orientações realizadas pelos orientadores. Relatam ter dificuldades com a metodologia de pesquisa científica, criatividade, responsabilidade e sensibilidade, o que pode dar passo ao surgimento de barreiras no processo de ensino e aprendizagem<sup>(19)</sup>, não deixando de lado a necessidade de estabelecer a complexa tarefa de estabelecer harmonioso e mútuo relacionamento com seu orientador. Isto dificulta a produção<sup>(20)</sup>. A disciplina de metodologia de pesquisa científica deveria atuar no sentido de subsidiar conhecimentos e procedimentos que os dão segurança e autonomia<sup>(21)</sup>. Deste modo, o contato com o método científico mais cedo no currículo minimizaria o estresse do último ano. Os alunos poderiam ser ensinados a desenvolver seus trabalhos ao longo da graduação de acordo com as regras técnicas e métodos formais, permitindo-lhe contato anterior e familiaridade com densa seara técnica da pesquisa científica. O acesso a estes

recursos permitiria ao aluno a integrar de maneira mais profunda muitos conteúdos aprendidos em outras matérias e a organizar e resolver problemas. Além disso, a dimensão emocional da relação com o orientador funciona como fator de proteção. Um relacionamento superficial com o orientador deixa o aluno mais vulnerável ao estresse. É a vivência que auxilia o discente a desenvolver a identidade profissional<sup>(22)</sup>. Percebe-se nos depoimentos que a função de mentor, dos quais muitos alunos sentem falta, cabe aos supervisores de estágio e aos orientadores das atividades científicas. Ao reconhecer essa função e disponibilizar espaço e tempo para ele, os cursos poderiam transformar a experiência do aluno no seu último ano.

## Conclusões

Quando a produção científica induz medo, o estágio propõe-se como uma experiência esmagadora e o docente não possui tempo suficiente para envolver-se em atividades de tutoria que satisfazem as necessidades dos alunos, uma reflexão sobre a construção da subjetividade do futuro profissional torna-se imprescindível. É preciso pensar estratégias pedagógicas em que docente e discente estejam articulados como pessoas se relacionando com suas necessidades e perspectivas. A dimensão emocional do acadêmico é relevante para capacitar o futuro profissional com maiores habilidades nas relações humanas na assistência à saúde. A relação professor-aluno precisa ser valorizada explicitamente<sup>(11;12)</sup>, visando estabelecer uma relação dialógica em busca de conhecimento mútuo e recíproco para que o aluno possa adquirir habilidades necessárias para o relacionamento com o paciente<sup>(6-10)</sup>.

## REFERÊNCIAS

- CAMELO, S.H.H.; ANGERAMI, E.L.S. Sintomas de estresse nos trabalhadores atuantes em cinco núcleos de saúde da família. *Rev. Latino-am Enfermagem*, v.12, n.01, p.14-21 jan.-fev.2004.
- CASTANHO, M.E. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. *REV. Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 6, n. 10, fev. 2002.
- CHARMAZ, K. A construção da teoria fundamentada. Guia prático para análise qualitativa. Trad. de Joice Elias Costa. Porto Alegre, Artmed. 2009
- DIAS, E.P.; STUTZ, B.L.; RESENDE, T.C; BATISTA, N.B.; SENE, S.S. Expectativas de alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em instituições de saúde. *Rev. Psicopedagogia* 2014; 31(94): 44-55. Uberlândia. 2014.
- ERDMANN, A.L.; LEITE, J.I.; MENDES, I.C.; TREVIZAN, M.A.; DANTAS, C. de C. Análisis de investigaciones brasileñas enfocadas em el cuidado de enfermería, año 2003. *Cienc. enferm.*, dic. 2005, v.11, n.2, pp.35-46.
- ESPERIDIÃO, E.; MUNARI, D. B. Holismo só na Teoria: a trama de sentimentos do acadêmico de enfermagem sobre a sua formação. *Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo*, v.38, n.3, p. 332-340, 2004.
- ESPERIDIÃO, E.; MUNARI, D. B. Repensando a formação do enfermeiro e investindo na pessoa: contribuições da abordagem gestáltica. *Rev. Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 53, n. 3, p. 415-423, 2000.
- FREDRICKSON, B. L. Positividade. Rio: Editora Rocco. 2009.
- GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine, 1967.

- GONÇALVES, J. Monografia- Diferença entre TCC e Monografia. Disponível em :<<http://www.neuronio20.com/2009/06/monografia-diferenca-entre-tcc-e.html>>. Acesso em: 12/11/11.
- HENWOOD, K.; PIDGEON, N. A Teoria Fundamentada. In: Breakwell, G.M et al. (org.) Métodos de Pesquisa em Psicologia. (pp. 340-361). ARTMED, São Paulo, 2010.
- HEYDEN, M. S. T.; RESCK, Z. M. R.; GRADIM, C. V. C. A pesquisa na graduação em enfermagem: requisito para conclusão de curso. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 56 n. 4, pp. 409-411, 2003.
- KAPLAN H.I., et al. Compêndio de Psiquiatria: ciências do comportamento e Psiquiatria clínica. 7a ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 2002.
- LAZARUS, R.S.; FOLKMAN, S. Stress, appraisal and coping. Nova York: Springer; 1984
- LIPP, M.E.N. O Stress. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- LIPP, M.E.N. Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- PADILHA, G.L.; OLIVEIRA, A.P.M.; VALOEIS, I.V.J; ARAÚJO, A.A.S. Interação professor – aluno no processo de ensino - Aprendizagem: uma análise de Produção científica do Ensino Superior. Revista Humanidades e Inovação v.5, n. 3. Palmas. 2018.
- PÁDUA, E. M. M. Metodologia da pesquisa: abordagem teórica-prática. Campinas: Papirus, 1996.
- PINTO, M. J. F. A Metodologia da Pesquisa Científica como ferramenta na Comunicação Empresarial. Artigo, 2009. Disponível em: <<http://www.comtexto.com.br/2convicomcomunicaMariaJoaquina.htm>>. Acesso em: 20/07/ 2011.
- SOARES, M. H.; BUENO, S. M. V. A percepção do aluno do quarto ano de enfermagem em relação ao seu ingresso no mercado de trabalho. Revista Nursing, São Paulo, v. 101, n.9, p. 1064-1069, out. 2006
- SOUSA, F. G. M. Tecendo a Teia do Cuidado a Criança na Atenção Básica de Saúde: dos seus contornos ao encontro com a integralidade. 2008. [Tese]. (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- STACCIARINI, J.M.; TROCOLLI, B.T.; O estresse na atividade ocupacional do enfermeiro. Rev Latino-Am Enfermagemabr; v. 9, n.2, pp.17-25, 2001.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. São Paulo: Artmed, 2009.

\*\*\*\*\*