

Estágios supervisionados de enfermagem e a dimensão humana da formação na concepção dos docentes

Supervised nursing internships and the human dimension of training in the teachers' design

DOI:10.18226/21784612.v26.e021023

Ana Lúcia Leal*

Alexsandra Tenório Melo**

Resumo: A formação do Enfermeiro é um processo dinâmico que está em constante transformação. Atualmente, deseja-se o perfil de um profissional que contemple não somente habilidades técnico-científicas, mas que também adote uma postura crítico-reflexiva e humanista alicerçado na ética. O aprender a cuidar em Enfermagem perpassa por questões que vão além do saber teórico, exigindo outras formas de agir, no que tange à formação e prática apoiadas na humanização. O presente estudo teve por objetivo geral compreender os sentidos de humanização na relação docente-discente durante os estágios supervisionados nos serviços de Atenção Terciária à Saúde, de um curso de Graduação em Enfermagem do interior de Pernambuco. E como objetivos específicos: Investigar qual a percepção sobre relação humana entre docente e discente durante os estágios supervisionados; identificar como é desenvolvida a relação entre docentes e discentes durante tais atividades e analisar como esta relação pode repercutir e/ou impactar no desenvolvimento e atuação dos pares. Salientamos que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) de n. 05009218.4.0000.5208. A pesquisa em questão caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e para obtenção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e audiogravadas, no período de março a maio de 2019, com sete professores orientadores de uma Instituição Privada de Ensino Superior do Agreste de Pernambuco, que acompanharam os Estágios Supervisionados na Atenção Terciária à

* Professora Doutora no Núcleo de Formação Docente (NFD) e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). *E-mail:* anealchaves@yahoo.com.br

** Mestra em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). *E-mail:* alexsandratenorio@hotmail.com

Saúde. A análise dos dados se deu a partir da perspectiva de Bardin e os resultados obtidos apontaram que os docentes compreenderam e reconheceram que uma relação humanizada, no contexto dos estágios supervisionados, é baseada no respeito às crenças, valores e princípios, com vistas à integralidade do ser humano. Além disso, os achados nos mostram que o tipo de relação estabelecida entre este binômio pode impactar de diversas formas no desenvolvimento de suas atividades. A referida pesquisa possibilitou identificar e compreender os sentidos de humanização na relação docente-discente durante o exercício dos Estágios Supervisionados, mediante uma prática alicerçada na integralidade do ser.

Palavras-chave: Formação humana. Enfermagem. Humanização. Educação. Estágio Supervisionado.

Abstract: Nursing education is a dynamic process that is constantly changing. Currently, we want the profile of a professional who not only has technical-scientific skills, but also adopts a critical-reflexive and humanistic approach based on ethics. O aprender a cuidar em Enfermagem perpassa por questões que vão além do saber teórico, exigindo outras formas de agir, no que tange à formação e prática apoiadas na humanização. This study aimed to understand the senses of humanization in the teacher-student relationship during the supervised internships in Tertiary Health Care services of a graduation. Nursing course in the interior of Pernambuco. This study aimed to understand the senses of humanization in the teacher-student relationship during the supervised internships in Tertiary Health Care services of a graduation. Nursing course in the interior of Pernambuco. And as specific objectives: To investigate what is the perception about human relationship between teacher and student during supervised internships; identify how the relationship between teachers and students is developed during such activities and; To analyze how this relationship can affect and or impact on the development and performance of pairs. We emphasize that the study was approved by the Research Ethics Committee, with the Certificate of Presentation for Ethical Appreciation (CAEE) of n. 05009218.4.0000.5208. The research in question was characterized by a qualitative approach, of an exploratory nature and to obtain the data, we conducted semi-structured and audio-recorded interviews, from March to May 2019, with seven supervising professors from a Private Higher Education Institution in Agreste de Pernambuco, who followed the Supervised Internships in the Tertiary Care to Health. Data analysis took place from the perspective of Bardin and the obtained results showed that both teachers and students understood and recognized that a

humanized relationship, in the context of supervised internships, is based on respect for beliefs, values and principles, aiming at the comprehensiveness of the human being. Besides, the studies show us that the type of relationship established between this binomial can impact in various ways on the development of its activities. This research made it possible to identify and understand the meanings of humanization in the teacher-student relationship during the exercise of Supervised Internship, through a practice based on the integrality of being.

Keywords: Human Formation. Nursing. Humanization. Education. Supervised Internship.

Introdução

Hodiernamente, o processo de ensino e aprendizagem vem conquistando espaços de discussão, principalmente, no que tange à formação do enfermeiro, no intuito de majorar a qualidade da formação e fomentar, também, reflexões acerca da referida temática. Assim, considerando as transformações históricas para o desenvolvimento da profissão, vislumbra-se a necessidade de novas propostas pedagógicas que possam atender às demandas do século XXI (RODRIGUES; MANTOVANI, 2007).

Vale ressaltar que o mercado de trabalho exige a presença de profissionais com habilidades e competências para a vida, capazes de articular o conhecimento com uma prática holística. Nesse sentido, percebe-se a importância da prática docente como fator imperioso para a formação profissional, tendo em vista que, nesse processo, há de se considerar as modificações e influências pedagógicas como forma e possibilidade de promoção da educação, numa perspectiva em que os discentes sejam instigados a entender, transformar e a criar sua realidade (BARBOSA; OLIVEIRA, 15 set. 2018).

Para Soejima (2008) o processo educativo pode ser entendido como um possível instrumento de humanização dos sujeitos histórico-sociais, com o propósito de formar um ser humano para além da capacidade de desenvolvimento de habilidades técnicas, uma vez que, envolvido pelas relações pedagógicas entre

educadores e educandos, é possível o avanço paulatino de todos os implicados no contexto de ensino e aprendizagem.

Nesse diapasão depreende-se que, para a realização do cuidado humanizado, faz-se necessário que o educador, em sua prática, entenda que o processo de construção da aprendizagem não pode ser verticalizado, haja vista que o ser humano é um edificador de sua própria história e requer, a partir de uma relação humana e dialógica permanente entre educador e educando, a possibilidade de, juntos, desvelarem e recriarem a sua realidade (ARAÚJO; NASCIMENTO; SILVA, 2017).

Neste sentido, o docente deve possibilitar a criação de espaços de diálogo com seus pares, a partir de uma prática reflexiva, explorando novas experiências e estabelecendo relações horizontais sem autoritarismo.

Para Beladelli, Oro e Bastos (2013), ao considerar que a docência é uma prática humana, que se materializa a partir das relações com outros indivíduos, percebe-se que a interação entre professor e aluno se reflete, de forma significativa, no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, essa interação permeia o trabalho docente em várias dimensões e nas relações em que se desenvolve tal processo.

Soejima (2008) evidencia que, na perspectiva da formação humana, para educar, os docentes devem transcender a missão de instrutores e assumir a postura ética de educador que acredita na autonomia, na liberdade e no desenvolvimento dos educandos. Freire (1979) explana que, para isso, é necessário que o educador permita que os educandos sejam eles mesmos, possibilitando-lhes o desenvolvimento crítico, capaz de transformar sua realidade.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa é compreender os sentidos de humanização na relação existente entre docente e discente, durante os estágios supervisionados, nos serviços de Atenção Terciária à Saúde,¹ de um curso de Graduação em

¹ “A Atenção Terciária ou Alta Complexidade é o conjunto de procedimentos que, no contexto do SUS, envolve alta tecnologia e alto custo, objetivando propiciar à população acesso a serviços qualificados, integrando-os aos demais níveis de atenção à saúde (atenção básica e de média complexidade). As principais áreas que compõem a alta complexidade do SUS, e que estão

Enfermagem no interior de Pernambuco. E, como objetivos específicos: investigar qual é a percepção sobre a relação humana entre docente e discente, durante os estágios supervisionados; identificar como é desenvolvida a relação entre docentes e discentes durante tais atividades e analisar como essa relação pode repercutir e/ou impactar o desenvolvimento e a atuação dos pares.

1 Especificidades da formação em Enfermagem

No Brasil, a Enfermagem ancora suas raízes históricas desde 1889, período, esse, caracterizado por um sistema predominantemente rural, conhecido como “República Velha”, no qual não havia políticas direcionadas à saúde. Nesse contexto, algumas medidas sanitárias foram adotadas a partir de pressões internacionais, a fim de controlar doenças epidêmicas disseminadas nos portos. Já em 1890, iniciou-se, oficialmente, o ensino de Enfermagem no Brasil pelo Decreto n. 791/1890, com a criação da Escola de Enfermeiras e Enfermeiros, no Rio de Janeiro. Porém, apenas em 1923 o ensino *nighthaleano*² foi implantado no Brasil, a partir do Decreto n.15.799/1922, com a criação da “Escola Anna Nery”, também naquela cidade (SALVIANO *et al.*, 2016).

Diante da conjuntura da evolução histórica da Enfermagem, percebe-se que a formação do enfermeiro é um processo dinâmico que está em constante transformação, a fim de buscar qualificação e desenvolvimento profissional. Atualmente, deseja-se o perfil de um profissional que contemple não somente habilidades

organizadas em *redes*, são: assistência ao paciente portador de doença renal crônica (por meio dos procedimentos de diálise); assistência ao paciente oncológico; cirurgia cardiovascular; cirurgia vascular; cirurgia cardiovascular pediátrica; procedimentos da cardiologia intervencionista; procedimentos endovasculares extracardíacos; laboratório de eletrofisiologia; assistência em traumatologia-ortopedia; procedimentos de neurocirurgia; assistência em otologia” (BRASIL, 2019).

² Trata-se de um marco da Enfermagem moderna que tem sua essência embasada em trabalhos e ensinamentos desenvolvidos por Florence Nightingale, que teve participação valorosa durante a Guerra da Crimeia, entre 1854 e 1856, na Rússia. Naquela época, Florence vislumbrava essa ciência como uma arte que demandava organização, prática e treinamento. Sendo assim, as enfermeiras deveriam ser qualificadas para servir às necessidades referentes à Medicina, cirurgia e higiene e não aos profissionais de tais áreas (COSTA *et al.*, 2009).

técnico-científicas, mas também a formação crítico-reflexiva e humanista alicerçada na ética. As novas e diversas modalidades de organização do mundo do trabalho exigem a criação de espaços de aprendizagem que estabeleçam relações mais simétricas na formação profissional, buscando o compartilhamento de saberes e práticas que favoreçam uma maior articulação entre teoria e prática e resolução de problemas partilhados (KAISER; SERBIM, 2009).

Corroborando a ideia dos autores supracitados, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação na Área da Saúde, elaboradas e aprovadas entre 2001 e 2002 pela Câmara de Educação Superior (CES) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), possibilitaram um direcionamento ao processo de formação do profissional de saúde e, em especial, a do enfermeiro. Esse direcionamento está de acordo com a Resolução n. 3/2001, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem e do Parecer CNE/CES n. 1.133, de 7 de agosto de 2001, em seu art. 3º, inciso I. Nesse artigo, define-se o perfil do formando e do egresso/profissional da seguinte forma:

Art. 3º. [...] I - Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.

O mesmo artigo ainda destaca seis competências, além das habilidades gerais, nos quais a formação do enfermeiro deve estar fundamentada, a saber: Atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente e mais 38 competências e habilidades específicas (BRASIL, 2001).

Rigobello *et al.* (2018) consideram que o aprender a cuidar em Enfermagem perpassa por questões que vão além do saber

teórico, exigindo novas formas de agir e transformar as ações, a fim de criar novos moldes relacionados à formação e à prática, apoiadas na humanização. Para tanto, ressalta-se que o desenvolvimento de habilidades e competências técnico-científicas ocorre, também, a partir dos Estágios Curriculares Supervisionados. Eles compreendem o período no qual o aluno vivencia e executa atividades específicas de enfermeiro, favorecendo um estado de maior segurança ao término do curso. Alinhado a isso, o Estágio Curricular Supervisionado possibilita ao educando expandir seus conhecimentos, correlacionando teoria e prática.

Marcílio (2015) menciona que o Estágio Curricular Supervisionado é considerado uma categoria obrigatória dos cursos de saúde, tendo em vista sua importância como espaço de aprendizagem para construção e desenvolvimento profissional dos futuros enfermeiros. Contudo, para Martins *et al.* (2016), a vivência dos Estágios Supervisionados nem sempre é positiva, tendo em vista que pode ser o primeiro contato e comunicação dos acadêmicos com o ambiente profissional e podem, conseqüentemente, experienciar sentimentos de medo, ansiedade, tensão e preocupação em suas relações com o professor, com pacientes e colegas, mobilizando expectativas diversas.

Apoiando o pensamento desse autor, Evangelista e Ivo (2014) explanam que, no campo de estágio, o aluno se defronta com situações e sentimentos que podem influenciar tanto de forma positiva quanto negativa, o seu processo de evolução e aprendizagem. Por tal motivo, a maneira como o professor se porta diante dessas dificuldades, ao orientar seus discentes, pode influenciar o êxito ou o fracasso desse processo, tendo em vista que, para o aluno, ele, muitas vezes, é um exemplo de profissional a ser seguido, considerando tanto os aspectos assistenciais quanto os ético-profissionais.

1.1 Enfermagem e educação: a importância do trato humanizado

A fragmentação do ensino, a dicotomia entre sujeito e objeto, a razão *versus* emoção, infelizmente, provocam, no contexto

acadêmico, um espaço voltado puramente à profissionalização do ser. Assim, nem sempre se percebe a construção de um cenário que reconheça a subjetividade, que conheça o sentimento e as emoções dos sujeitos e favoreça uma reflexão sobre a complexidade do humano. Conseqüentemente, o resultado dessa formação, restrita e excessivamente profissional, é a geração de seres humanos aversos à condição humana, uma vez que não vivenciam sua subjetividade, seus sentimentos, e que não fazem dos erros a base para aprendizado e crescimento (BARBOSA; FONSECA, 2012).

O preparo dos discentes para sua vida profissional traz inúmeros desafios, como o resgate da dimensão primordial do cuidado: a relação entre humanos. Sendo assim, evidencia-se que a didática e a prática de ensino compõem uma multidimensionalidade em que o docente deve favorecer a boa interação com o discente, no intuito de promover a construção do conhecimento e a aquisição de saberes (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

Diante disso, Bollnow (1979) evidencia a existência e a importância de algumas virtudes que caracterizam a personalidade do educador, a saber: o amor, a paciência e a confiança, as quais colaboram não somente para que o mesmo obtenha êxito em sua prática, mas também para a formação humana, sua e de seus educandos, e acadêmica desses.

Ressalta-se, portanto, o tipo de relação estabelecido entre professor e aluno, tendo em vista que, considerando as influências, aquele poderá aumentar ou reduzir sua força afetiva, possibilitando uma resolutividade de conflitos ou gerando novos. Além disso, as emoções decorrentes desse tipo de relação poderão afetar o desempenho dos pares no processo formativo de educação (BARBOSA; OLIVEIRA, 15 set. 2018).

A partir das concepções de Röhr (2013), é possível refletir e identificar os elementos que contribuem para uma prática pedagógica voltada à integralidade do ser humano, a partir da relação estabelecida entre educador e educando. O autor apresenta cinco dimensões básicas do ser humano, indispensáveis ao seu desenvolvimento de forma integral: a *dimensão física*, que contempla os aspectos físico-biológicos; a *dimensão sensorial*, que está

relacionada às nossas sensações físicas como frio e calor; a *dimensão emocional*, que evidencia as revelações da nossa mente quanto aos estados emocionais de tristeza, alegria, medo; a *dimensão mental*, que se refere àquilo que pensamos e às ideias compartilhadas; a *dimensão espiritual*, relacionada a tudo o que transcende a nossa realidade. Além dessas, destacam-se as dimensões transversais, que perpassam pelas dimensões básicas, quais sejam: *dimensão relacional-social; político-econômica; comunicativa; sexual-libidinal; prático-laboral-profissional; de gênero, étnica, estético-artista; místico-mágico-religiosa; e lúdica, volutivo-impulsional-motivacional*.

Pelo exposto, é imperioso que o docente reconheça a importância dessas dimensões e virtudes, de maneira a não restringir o discente somente à perspectiva cognitiva, como evidenciam Röhr (2013) e Bollnow (1971).

A pesquisa em questão está caracterizada como uma abordagem qualitativa, pois se refere ao aprofundamento e à clareza sobre determinado grupo social ou organização. Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014) esclarecem que pesquisas com esse tipo de abordagem possuem, como característica principal, a qualificação das vivências do sujeito e suas percepções quanto a determinados fenômenos ou objetos de investigação. É de caráter exploratório, uma vez que busca o conhecimento inicial sobre algum tema (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Como diria Gil (2008), a pesquisa exploratória geralmente é desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico, entrevistas com profissionais da área em questão, dentre outras formas, e sua utilização permite ao pesquisador tomar conhecimento de algumas explicações para seu objeto. Ressalta-se que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 05009218.4.0000.5208.

Para obtenção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e audiogravadas, no período de março a maio de 2019, com sete professores-orientadores de uma instituição privada de Ensino Superior do Agreste de Pernambuco, que acompanharam os Estágios Supervisionados na Atenção Terciária à Saúde. A instituição em questão foi fundada no ano

de 2001 e oferecia três cursos de graduação. Atualmente, atende a 80 Municípios circunvizinhos, através de diversos cursos de graduação, incluindo o Bacharelado em Enfermagem e também cursos de pós-graduação.

Quanto ao corpo docente de Enfermagem, ele é formado por 50 professores (majoritariamente mestres), dos quais 30 são enfermeiros. Desses, 17 atuam como professores-orientadores, sendo 7 na Atenção Primária à Saúde e 10 na Atenção Terciária à Saúde.

Para análise dos dados, optou-se por realizá-la na perspectiva da “Análise de Conteúdo” de Bardin (2007) e em confronto com a literatura sobre a temática ora investigada.

A seguir, serão apresentados os principais recortes das respostas obtidas a partir das entrevistas realizadas com professores-orientadores do curso de Graduação em Enfermagem. As entrevistas foram realizadas individualmente, com 7 participantes que acompanharam os Estágios Curriculares Obrigatórios na Atenção Terciária à Saúde, de uma instituição de Ensino Superior de Pernambuco. É necessário destacar que a identidade de todos os entrevistados foi preservada, sendo substituída por nomes fictícios, a fim de garantir o sigilo dos mesmos.

2 Discussão e resultados

Em relação à primeira pergunta feita aos professores-orientadores sobre *o que eles entendiam por formação humana*, obtivemos as seguintes respostas, conforme consta a seguir:

Quadro 1 – Significados atribuídos por professores à formação humana

<p>H u - mani- zação</p>	<p><i>[...] seria justamente a gente também ver as dificuldades do aluno, a gente não só cobrar ou jogar conhecimentos [...]. A gente trazer (tratar) o aluno como profissional, mas também entender as dificuldades, porque ele tem outras demandas também. Recorte 48 (Lótus).</i></p>
----------------------------------	---

Inte- ração	<i>[...] é um apanhado de aspectos ou de fatores que compõe a formação do ser humano, né? A constituição dele [...], (pensativa) os aspectos que ele vivencia, que faz com que ele interaja com o meio, com as pessoas, que ele evolua, que ele se transforme. Recorte 45 (Margarida).</i>
E m - patia	<i>[...] Seria trabalhar em cima de uma formação que envolve empatia, né? Que envolve compreensão, que trabalha todas aquelas características que são inerentes do ser humano, que nos diferencia dos outros seres. Recorte 46 (Lavanda).</i> É pensar no outro, no caso no discente de uma forma geral, não só no conhecimento teórico, como também no princípio daquela pessoa, porque a partir daí a gente consegue enfrentar os obstáculos [...]. Recorte 49 (Tulipa).

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos comentários, constata-se que todos os entrevistados têm a mesma linha de pensamento sobre formação humana, a saber: atuar com empatia, responsabilidade, não direcionar as atividades apenas aos aspectos cognitivos de formação, promover interação e considerar todas as suas dimensões como ser humano.

Ainda nessa perspectiva, ressaltamos a concepção de *educação* a partir do modelo *mecânico-artesanal*, descrito por Bollnow (1971), no qual o educador produz seu objeto a partir de um plano previamente estabelecido, de acordo com o ideal proposto. Dessa forma, educar significa *moldar* o discente com base nas concepções de ser humano defendidas pelo educador, sem, ao menos, considerar as instabilidades e descontinuidades inerentes ao processo de formação. Ademais, não podemos resumir o discente à qualidade de objeto ou coisa, pois se trata de um ser que pode transcender a si mesmo e, como edificador e protagonista da sua própria história, está em constante processo de aflorar e desvelar suas possibilidades.

Ao questionarmos, na segunda pergunta, ***se os professores-orientadores acreditavam que a temática de formação humana era contemplada no âmbito dos estágios***, a maioria

respondeu SIM; apenas um entrevistado acredita que NÃO contempla a formação humana em suas práticas, conforme segue:

Quadro 2 – Percepção dos professores sobre a formação humanizada no âmbito dos estágios

<p>Sim</p>	<p><i>Muitas vezes, o termo formação humana não é mencionado na fala, mas ele é experienciado durante os estágios [...]. Recorte 50 (Orquídea).</i></p> <p><i>Sim, com certeza. A partir do momento que o professor começa a ver o aluno como um ser multi, ele começa a respeitar e a ficar atento a esses aspectos que compõe esse aluno enquanto pessoa [...]. Recorte 52 (Margarida).</i></p>
<p>Não</p>	<p><i>Não. Eu acredito que [...] a gente tem um tipo de formação que é muito voltada na pergunta e resposta. A gente pergunta e quer que o aluno tenha a resposta no momento e não é o ideal. [...]. Então, eu acho que a gente teria que mudar essa forma de ensinar. Ser uma forma de ensinar com didáticas que permitissem identificar as dificuldades desse aluno e trabalhar ele nessas dificuldades. Recorte 55 (Lótus).</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das respostas obtidas, verifica-se que maioria dos professores-orientadores, contempla essa temática em suas práticas. Entretanto, é importante destacar que a única resposta contrária foi proferida pelo professor *Lótus* (recorte 55). Ele relata e reconhece a necessidade de adotar novas estratégias de ensino que possam identificar fragilidades dos seus educandos, sem que haja, no entanto, prejuízos quanto aos conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades técnicas e científicas, ao possibilitar um processo de ensinar e aprender baseado na humanização e na integralidade do ser.

Silva, Silva e Ravalía (2009) ressaltam que é necessário ao

docente um olhar especial, voltado ao atendimento das necessidades individuais e coletivas dos seus alunos. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem exige dinamicidade e esforço, sem cair em exigências e ações autoritárias, devendo ocorrer em todos os ambientes de construção do conhecimento, inclusive, durante os estágios.

Para tanto, a interação e o envolvimento entre professores e alunos se tornam essenciais ao favorecimento do êxito nas atividades, requerendo daqueles uma mudança de postura com vistas a promover e dar significado ao que ensina, bem como estimular o entusiasmo do aluno em busca de conhecimento.

No que se refere à terceira pergunta, questionamos aos professores orientadores **o que seria uma relação humanizada entre aluno e professor** e obtivemos as seguintes respostas, elencadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Significados atribuídos pelos professores sobre uma relação humanizada

Respeito mútuo	<i>É uma relação que acima de tudo ela possua respeito mútuo, né? É uma confiança. Que o professor possa ter a capacidade de conversar com o seu aluno, escutá-lo, compreendê-lo, e o aluno também seja bem franco diante das suas necessidades. Isso aí é uma relação humanizada. Recorte 58 (Girassol).</i>
Empatia	<i>Eu acho que pra que a gente tenha uma relação humanizada, com quem quer que seja, a gente precisa ter empatia, tem que ter a possibilidade de se colocar no lugar do outro, como ele se sente, como você agiria se tivesse acontecendo a situação reversa com você. Recorte 61 (Lírio).</i> <i>[...] É trabalhar a compreensão, a empatia, [...] a individualidade de cada um, saber respeitar essa individualidade [...]. Recorte 60 (Lavanda).</i>

Parceria	<p><i>[...] É como uma grande parceria, onde não deve haver nenhuma (pensativa) posição de destaque, mas onde cada um tenha a agregar à condição do outro. [...] Essa interação favorece o avanço, a evolução dos dois enquanto pessoas. Recorte 59 (Margarida).</i></p>
----------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Os comentários ora apresentados mostram que todos os professores entendem que a relação humanizada com os alunos é uma relação com base na educação, no respeito mútuo, na compreensão e na empatia.

Para Goleman a essência da empatia é

perceber o que as outras pessoas sentem sem que elas o digam [...]. A capacidade de captar essas comunicações sutis se apoia em competências mais básicas, especialmente na auto-percepção e autocontrole. Sem a capacidade de perceber nossos próprios sentimentos, ou impedir que eles se apoplesem de nós, ficaremos irremediavelmente desconectados dos estados de ânimos das pessoas (2001, p. 149).

Dessa forma, uma relação humanizada, no contexto educacional, exige um olhar sensível à realidade, a fim de possibilitar uma reflexão diante das adversidades vivenciadas tanto pelos alunos quanto pelos professores. Além disso, devem-se considerar os aspectos relacionados ao indivíduo e percebê-lo como um ser único, complexo, inacabado, que demanda cuidado, atenção, escuta, acolhimento, respeito, valorização e diálogo.

Ao questionarmos, na quarta pergunta, **se em suas práticas os professores-orientadores vivenciavam esse tipo de relação**, alcançaram-se as seguintes respostas, conforme elencadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Percepção dos professores quanto à vivência de relações humanizadas nos estágios

Sim	<i>Sim. [...] Durante os estágios, até como profissional mesmo trabalhando em outras áreas. [...]. Essa parte de relação humanizada ela é presente a todo momento. Recorte 64 (Orquídea).</i>
	<i>Sim. Campo de estágio, lá na verdade é um local onde a gente acaba estando exposto e expondo o aluno a mostrar um pouco de como é cada um, cada uma dessas esferas da vida dele, como ele tem se desenvolvido, como ele tem interagido, como ele tem percebido, né? [...] Recorte 66 (Margarida).</i>
Tenta	<i>A gente tenta, né? [...] Como eu disse, a gente vem de uma formação que ela já leva pra esse tipo de formação, da gente repassar essa formação, tipo “pergunta-resposta”. Mas eu sempre tento trabalhar de forma trazendo novas didáticas. [...] Então a gente tem que ensinar e conseguir combater as dificuldades e transformar o aluno, tentar transformar ele numa forma mais humanizada. Recorte 69 (Lótus).</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com as respostas obtidas, podemos concluir que a maioria dos professores afirma que vivencia uma relação humanizada com seus discentes durante os estágios supervisionados. No entanto, o Professor *Lótus* (recorte 69) demonstrou certa insegurança ao verbalizar que “tenta” colocar em prática esse tipo de relação. Em contrapartida, deixa claro que busca se atualizar, utilizando outros métodos de ensino, a fim de superar as dificuldades vivenciadas por seus alunos, bem como ajudá-los para que sejam profissionais humanos.

Gostaríamos de ressaltar que entendemos que a postura humanizada não pode ser encarada como residindo puramente em um dado método de ensino, do mesmo modo não está, a

priori, excluída de abordagens diversas. Nesse contexto, pode haver didáticas mais diretivas em ambientes perfeitamente humanizados. Assim, no nosso entendimento, percebemos que o Professor *Lótus* evidencia o processo de ensino e aprendizagem em suas práticas, sem deixar de considerar os aspectos relacionados à humanização dos seus discentes.

Em relação à quinta pergunta, questionamos sobre **quais os elementos que eles consideravam essenciais para o estabelecimento de uma relação humanizada durante os estágios**, quando logramos os seguintes resultados, conforme elencados no Quadro 5:

Quadro 5 – Elementos considerados essenciais pelos professores-orientadores para estabelecer uma relação humanizada durante os estágios

Respeito	<i>Não pode faltar respeito. [...] Acho importantíssimo a pessoa ter respeito, né? [...].</i> Recorte 71 (Orquídea).
Confiança	<i>A confiança, o respeito. [...] A partir do momento que se tem confiança e respeito e também quando você está seguro daquilo que você está fazendo. Olhando para o seu aluno com suas necessidades, se corrigindo quando necessário e se ajustando sempre no que for necessário também, se ajustando humanamente.</i> Recorte 72 (Girassol).
Compreensão	<i>Compreensão, empatia, [...] a questão do diálogo também, deve ser aberto, né? Conseguir ouvir também a outra pessoa, basicamente isso.</i> Recorte 74 (Lavanda).
Empatia	<i>O que não pode faltar: empatia, não pode faltar diálogo, não pode faltar respeito, preservação de autonomia [...]. Ética, responsabilidade [...].</i> Recorte 75 (Lírio).
Diálogo	

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme as respostas obtidas, constatamos que o respeito é um dos elementos mais citados pelos professores, seguido de compreensão, confiança, empatia, interação e diálogo.

Röhr (2013, p. 88) salienta que “a humanização consiste

na realização integral das nossas múltiplas dimensões” e torna as nossas relações efetivamente humanas, ao serem envolvidas pela dimensão espiritual. Desse modo, os relatos mostram que os professores- orientadores da instituição participante estão alinhados no que se refere aos elementos essenciais para o estabelecimento de uma relação humanizada.

Dando seguimento à análise, ao serem questionados, na pergunta 6, **se os professores orientadores já ouviram algo a respeito da multidimensionalidade do humano**, foram obtidas as seguintes respostas evidenciadas no Quadro 6:

Quadro 6 – O que os professores ouviram sobre a multidimensionalidade do ser humano

Sim	<i>Sim. Recorte 80 (Margarida).</i> <i>Não, mas provavelmente é algo que envolve o ser humano em todos os âmbitos. Recorte 81 (Lavanda).</i>
Não	<i>Não. Recorte 78 (Orquídea).</i> <i>Não. O termo pra mim é novo. Recorte 79 (Girassol).</i> <i>Não. Nunca ouvi. (Pensativa) [...] pelo nome, a gente pode tentar imaginar do que se trata, mas não. Recorte 82 (Lírio).</i> <i>Não. Recorte 83 (Lótus).</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do questionamento de n. 6, nota-se que a temática sobre a “Multidimensionalidade do Humano” ainda se apresenta com muita timidez, tendo em vista que, no contexto analisado, cinco professores-orientadores desconhecem esse tema e suas contribuições, conforme aparecem nos recortes 78, 79, 82 e 83 em detrimento de duas professoras que referiram ter conhecimento, conforme os recortes 80 e 81, apresentados no Quadro 6. Porém, vale ressaltar que, mesmo não sendo referida pelos demais professores, percebemos que todos apontam elementos considerados essenciais para a prática e o estabelecimento de interações e vínculos que favoreçam a humanização.

Assim, ao falarmos da Multidimensionalidade do Humano,

é primordial que o docente compreenda seu aluno como um ser humano, tecendo sentimentos, valores e concepções para enriquecer o processo de aprendizagem, mediante uma prática humanizada que busque promover a integralidade do sujeito e a condição humana.

Nesse contexto, Röhr (2013) enfatiza que é imperiosa a existência de equilíbrio em todas as dimensões que compõem o indivíduo, e o desequilíbrio entre uma delas provocará danos, repercutindo em todas as demais, quer nas dimensões básicas, quer, até mesmo, nas transversais.

Sobre a pergunta 7, questionamos **se no ponto de vista dos professores- orientadores, a relação entre aluno e professor poderia interferir na atuação dos pares**, e, a partir das respostas, verificamos que todos os entrevistados responderam que a relação estabelecida entre professor e aluno, durante os estágios, pode impactar a atuação dos dois, conforme apresentado no Quadro 7:

Quadro 7 – Percepção dos professores quanto a forma como a relação professor aluno interfere na atuação

<p>Sim</p>	<p><i>Sim. Quando você não tem uma empatia com o aluno, ou vice e versa, por mais que você vá agir de forma profissional, quando essa empatia não vem, principalmente por parte do aluno que ainda é imaturo pra saber separar isso, essa relação fica um pouco conturbada [...]. Recorte 84 (Girassol).</i></p> <p><i>Sim. É a questão do conflito, por exemplo. [...] E também acontece quando nós temos profissionais da área de saúde que estão agora galgando o nível superior. Então eles já têm vícios, já têm ideias pré-formadas, que quando eles entram em contato com o que a literatura traz [...] isso gera um desconforto muito grande e por terem uma postura de intransigência, acaba causando conflito. Recorte 85 (Margarida).</i></p> <p><i>Pode, pode interferir. Principalmente se você não conseguir separar essa relação profissional e [...] pessoal. Recorte 89 (Lótus).</i></p>
------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme as respostas obtidas, percebe-se que os professores elencam situações diversas, a partir das quais pode haver interferência na atuação com seus alunos. Importante quanto os demais recortes, citaremos o relato de *Margarida* (relato 85) quando ela apresenta situações conflituosas, geralmente ocasionadas quando o aluno já é profissional da área de saúde e não concorda, ou desconsidera alguns aportes teóricos que embasam a profissão de Enfermagem como ciência. Tal fato leva a momentos de crise, estresse e também insatisfação, nesse caso, por parte do docente que planeja e conduz as práticas.

Considerando esse contexto, Freire ressalta a importância do respeito entre o aluno e o professor, conforme segue:

Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse a mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir [...]. Esta omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo (1996, p. 70-71).

Sendo assim, apreendemos que, para haver êxito no processo de construção do conhecimento, no contexto dos estágios supervisionados, é necessária a criação de espaços de interação que proporcionem o estabelecimento de uma relação entre professor e aluno de forma humanizada, pautada pelo respeito, pela escuta qualificada, pela empatia, pela compreensão e reflexão por ambas as partes, com o intuito de vivenciar *as* e desfrutar *das* relações estabelecidas, bem como possibilitar um melhor atendimento àqueles que recebem seu cuidado.

Dando continuidade, ao serem questionados, na pergunta 8, ***se os professores- orientadores já vivenciaram situações tensas e/ou conflituosas com discentes durante os estágios e como se portaram diante de tais situações***, atingiram-se as seguintes respostas, conforme apresentadas no Quadro 8:

Quadro 8 – Relatos dos professores quanto a situações tensas ou de conflito com os discentes e formas de resolução

<p>Sim</p>	<p><i>[...] Eu já tive relações conflituosas, sim. Recorte 90 (Orquídea).</i></p> <p><i>Sim. Na maioria das vezes por questão de não compreensão de nota ou por cobrança do cumprimento das regras institucionais e acadêmicas. Recorte 91 (Girassol).</i></p> <p><i>Já, muito! Recorte 92 (Margarida).</i></p> <p><i>Eu já tive casos de alunos que trabalham, e que tiveram dificuldade de chegar no horário estabelecido no estágio. E aí, ele me comunicou com antecedência e a gente conseguiu resolver essa questão e ele entrar no estágio. Recorte 100 (Lavanda).</i></p> <p><i>A gente tava em campo com os alunos, lá não pegava área no celular. [...] Nesse intervalo uma aluna minha recebeu uma ligação e ficou extremamente abalada. Era um problema pessoal entre o filho e o marido, [...] uma coisa muito séria que tava acontecendo e ela ficou completamente desestabilizada, desesperada, chorando, tremendo, querendo ir embora [...]. Eu conversei com o grupo pra que a gente não voltasse pro campo [...]. Então, ao invés da gente voltar pro campo, a gente se reuniu num lugar, e aí esperou ela conversar, desabafar, tentar se acalmar e aí, nesse caso, a gente tinha um plano de ensino a ser seguido naquele dia, mas a gente abriu mão dele, pensando nos outros, nas outras dimensões dessa aluna, entendeu? Recorte 101 (Lírio).</i></p>
<p>Não</p>	<p><i>Não. Nunca tive esse problema não. Recorte 95 (Lótus).</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise da pergunta 8, observa-se que a maioria dos professores- orientadores já vivenciou situações

tensas e/ou conflituosas durante o desenvolvimento dos estágios supervisionados, e apenas um professor relatou não ter experienciado esse tipo de situação no decorrer de suas práticas, conforme consta no relato do Professor *Lótus* (recorte 95).

Ressalta-se que o comentário da Professora *Lírio* (recorte 101) chamou a atenção devido à sua sensibilidade e empatia com as quais abordou e conduziu a problemática vivenciada por sua aluna, ao relatar que abriu mão de proposta do plano de ensino para o dia em questão, devido à necessidade que sua aluna apresentava no momento.

Sendo assim, ancorados na concepção da multidimensionalidade do humano, defendida por Röhr (2013), podemos dizer que os professores-orientadores em questão realizam suas práticas norteados pelo reconhecimento das dimensões básicas e transversais que compõem a evolução e o desenvolvimento do ser humano. Esse autor (p. 158) enfatiza que “a realização do sentido da própria vida envolve todas as dimensões que compõem o ser humano”. Logo, é inconcebível ignorar as aflições, inquietações, angústias e motivações dos alunos, pois, dependendo do tipo de relação existente, é possível desencadear tanto perseverança e vontade de vencer quanto desmotivação e insatisfação.

Ao questionarmos, na nona pergunta, sobre **como os professores-orientadores consideram o tipo de relação que existe entre eles e seus estagiários**, todos responderam que têm boa relação com seus alunos, conforme apontaremos nos recortes a seguir, no Quadro 9:

Quadro 9 – Como os professores-orientadores consideram o tipo de relação que existe entre eles e seus estagiários

Boa	<i>Eu considero uma relação boa. Recorte 103 (Orquídea).</i> <i>Ah, sempre uma relação muito boa. Recorte 105 (Margarida).</i>
-----	---

Humani- zada	<i>Eu acho que é um relacionamento humanizado. Eu tento estabelecer a empatia sempre com cuidado, pra que eu não burle tanto as regras. Então eu tento criar, estabelecer esse nível, manter o equilíbrio. Recorte 106 (Lavanda).</i>
Coleguis- mo	<i>Eu sempre tento me colocar mais como um colega do que um professor pra quebrar essa (pensativo) expectativa que ele vem de professor cobrar. Então, claro, é permeado pelos limites do respeito [...], mas sempre me colocando de forma a entender as demandas do aluno. Recorte 108 (Lótus).</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Alicerçada nas respostas ora apresentadas, constata-se que a maioria dos professores considera que o tipo de relação estabelecida entre eles e seus alunos é boa. Faz-se necessário destacar, entretanto, que uma resposta não apresentou, explicitamente, se a relação era boa ou ruim, a saber, no recorte 108, no qual o Professor *Lótus* declarou: “[...] *Eu sempre tento me colocar mais como um colega do que um professor pra quebrar essa expectativa que ele vem de professor cobrar [...]*”.

Resta implícita a relativa tipificação de uma relação boa, uma vez que o aluno, via de regra, ao ser tratado como colega, em detrimento da figura do professor, estará mais à vontade, pois não vislumbrará, à sua frente, alguém para apenas cobrar.

Não obstante, discordamos da conduta desse professor, tendo em vista que é primordial propiciar o estabelecimento de uma relação na qual os espaços de cada um são respeitados e delimitados, não resumindo a figura do professor à de um colega. Além disso, para que o docente logre êxito em suas propostas didáticas, a hierarquia entre os pares deve ser compreendida e respeitada, sem, no entanto, expor seus alunos a situações de abuso e de autoritarismo.

Interessante, também, é citar a empatia, presente na resposta da Professora *Lavanda* (recorte 106), que avalia o tipo de relação como humanizada, o que entendemos como sendo a mais abrangente no tocante à evolução mútua e ao respeito às multidimensionalidades do ser humano, defendidas por Röhr

(2013), conforme mencionado. Contudo, precisaríamos esclarecer melhor, com a participante, o que, exatamente, ela compreende por empatia, já que não está implícito, nessa postura, o risco de promover algum tipo de transgressão, que foi o sugerido pela mesma quando diz que deve ser estabelecida “*sempre com cuidado, pra que (eu) não burle tanto as regras*”.

A seguir, tecemos as considerações finais sobre o entendimento a que chegamos a respeito dos sentidos de humanização na relação docente e discente, na concepção dos professores-orientadores durante o exercício dos estágios supervisionados.

3 Considerações finais

Os resultados obtidos mostraram que as concepções dos professores são convergentes, no que se refere aos aspectos de humanização da relação estabelecida entre docente e discente, bem como sobre os elementos necessários para sua concretização durante os Estágios Supervisionados.

Detalhando um pouco mais, buscamos responder a três questionamentos centrais. No que tange ao primeiro objetivo específico: “*Apreender qual a percepção sobre relação humanizada entre docente e discente durante os Estágios Supervisionados*”, observamos que todos os professores-orientadores compreenderam que uma relação humanizada entre docente e discente perpassa pelo entendimento de considerar o *outro* em sua integralidade, possibilitando-lhe a aquisição e a construção do saber de maneira mais agradável, promovendo o fortalecimento de vínculos. Além disso, concordaram com a necessidade de se estabelecer uma relação alicerçada na humanização e reconheceram sua importância no cenário dos Estágios Supervisionados, proporcionando uma relação que enxergue o *outro*, de fato, em todas as suas dimensões.

Sobre o nosso segundo objetivo: “*Identificar como é desenvolvida a relação entre docentes e discentes durante tais atividades*”, apesar de os professores reconhecerem a importância de uma relação humanizada no cenário dos Estágios Supervisionados e buscarem

superar as crises inerentes ao processo formativo, verificamos que nem todos os professores consideraram as múltiplas dimensões dos seus alunos.

No entanto, entendemos que tão importante quanto priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, específicas da formação profissional em questão, atuar em uma perspectiva baseada no respeito, na autonomia, na empatia, na confiança e no diálogo, configuram-se no reconhecimento e na valorização das múltiplas dimensões indissociáveis que constituem o ser humano, além de favorecer maiores chances de êxito durante essas práticas.

Respondendo, agora, ao terceiro objetivo da nossa pesquisa: *“Analisar como esta relação pode repercutir e/ou impactar o desenvolvimento e a atuação dos pares”*, verificamos que todos os professores afirmaram que o tipo de relação vivenciada durante os Estágios Supervisionados pode impactar, de variadas formas, na vida acadêmica e na profissional dos envolvidos. Além disso, também declararam considerar a relação vivenciada como satisfatória, embasada em respeito e confiança e que transcende o âmbito profissional, mas sem comprometer e/ou interferir nas individualidades e espaços de cada um.

Isso posto, a referida pesquisa possibilitou identificar e compreender os sentidos de humanização na relação docente-discente durante o exercício dos Estágios Supervisionados, mediante uma prática alicerçada na integralidade do ser. Ademais, diante do cenário pedagógico atual, percebemos a necessidade de novas pesquisas acerca do tema em questão, com o intuito de ressignificar o modelo educacional e enfatizar a importância de boas relações entre professores e alunos de forma cada vez mais humanizada, pautadas pela integralidade do ser e de suas possibilidades de transformação.

Referências

ARAÚJO, A. C.; NASCIMENTO, E. M.; SILVA, F. R. A perspectiva da formação humana integral de Paulo Freire e suas contribuições para a educação de jovens e adultos. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 5, n.10, jan./abr. 2017.

BARBOSA, A. M.; OLIVEIRA, C. C. Dimensão humana da formação docente. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009; III ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Londrina, *Anais [...]*, Londrina, 2009. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p34/anais.html>. Acesso em: 15 set. 2018.

BARBOSA, E. S.; FONSECA, A. S. S. O pensamento complexo como estratégia de resgate da condição humana na formação em Enfermagem. *In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA – FIPED*, 4., 2012, Campina Grande: *Anais [...]* Campina Grande: Realize, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/7e230522657ecdc50e4249581b861f8e.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70; Abril, 2007.

BELADELLI, E. M. N.; ORO, M. C. P.; BASTOS, C. C. B. C. O trabalho docente e a formação humana no contexto da sala de aula. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, 11., 2013, Curitiba: *Anais [...]*, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em:

http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9081_5282.pdf. Acesso em: 22 out. 2018.

BOLLNOW, O. F. *Pedagogia e filosofia da existência: um ensaio sobre formas instáveis da educação*. Trad. de Hermógenes Harada. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

BOLLNOW, O. F. Sobre las virtudes del educador. *Educación*, Tubinga, v. 20, p. 48-58, 1979.

BRASIL. CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de novembro de 2001, Seção 1, p. 37. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL, Secretaria de Atenção Especializada. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/sistema-unico-de-saude/estrutura-do-sus/770-sistema-nacional-de-saude/40317-atencao-especializada> Acesso em: 18/11/19.

CAVALCANTE, R.B; *et alii*. ANÁLISE DE CONTEÚDO: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Inf. & Soc.:Est.*, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CIRYNO, E. G.; TORRALES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseadas em problemas. *Cad. de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, maio/jun. 2004.

COSTA, R. *et al*. O legado de Florence Nigthingale: uma viagem no tempo. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 661-669, out./dez. 2009.

EVANGELISTA, D. L.; IVO, O. P. Contribuições do Estágio Supervisionado para a Formação do Profissional de Enfermagem. *Rev. Enferm. Contemp.*, v. 3, n. 2, p. 123-130, dez. 2014.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção educação e comunicação, 1).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

FREIRE, P. *Política e educação*. 7. ed. São Paulo, SP; Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época).

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Didática do Ensino Superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, D. *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAISER, D. E.; SERBIM, A. K. Diretrizes Curriculares Nacionais: percepções de acadêmicos sobre a formação em Enfermagem. *Rev. Gaúcha de Enferm.*, Porto Alegre, RS, v. 30, n. 4, p. 633-640, dez. 2009.

MARCÍLIO, W. S. R. *O estágio supervisionado na formação do profissional enfermeiro*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Medicina, Goiânia, 2015.

MARTINS, K. R. M. *et al*. Perspectiva de acadêmicos de Enfermagem diante dos Estágios Supervisionados. *C&D-Revista Eletrônica da Fainor*, Vitória da Conquista, v. 9, n. 1, p. 56-73, jan./jun. 2016.

RODRIGUES, J.; MONTAVANI, M. F. docente de Enfermagem e sua representação sobre a formação profissional. *Esc. Anna Nery Rev. de Enferm.*, v. 11, n. 3, p. 494- 499, set. 2007.

RÖRH, F. *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade do homem e da educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SALVIANO, M. E. M. *et al.* Epistemologia do cuidado de Enfermagem: uma reflexão sobre suas bases. *Rev. Bras. de Enferm*, v. 69, n. 6, p. 1.172-1.177, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v69n6/0034-7167-reben-69-06-1240.pdf> Acesso em: 9 nov. 2018.

SILVA, R. M.; SILVA, I. C. M.; RAVALIA, R. A. Ensino de Enfermagem: reflexões sobre o Estágio Curricular Supervisionado. *Práxis*, ano I, n. 1, jan./dez. 2009.

SOEJIMA, F.M. *Educação e formação humana: uma discussão sobre o conceito de autonomia do discente*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Submetido em 25 de maio de 2020.
Aprovado em 17 de julho de 2020.