

**Saúde mental dos estudantes de enfermagem:
Guia para oficinas em rodas de conversa**

P887s Portela, Natali

Saúde mental dos estudantes de enfermagem: Guia para oficinas em roda de conversa / Natali Portela. – Dourados, MS: UEMS, 2017.

22p. ; 15cm

Produção Técnica (Mestrado Profissional). – Ensino em Saúde - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.

Orientadora: Prof. Dr^a Cibele de Moura Sales

ISBN: 978-85-99540-61-9

1. Promoção da saúde 2. Educação em enfermagem 3. Processos grupais I. Título

CDD 23. ed. - 610.73



Sumário

1. Apresentação	3
2. Saúde mental dos estudantesde enfermagem.....	4
3. Oficinas e grupos reflexivos	6
4. Rodas de conversa.....	7
5. Coordenação das oficinas.....	8
6. Organização das oficinas.....	9
7. Algumas considerações.....	11
8. Referências	13

1. Apresentação

Este guia visa incentivar e auxiliar serviços de atendimento psicossociais ao corpo discente de Instituições de Ensino Superior (IES) a elaborarem estratégias interventivas focadas na promoção da saúde mental de estudantes de enfermagem.

Formulamos uma alternativa de trabalho aberta e adaptável à demandas variáveis, que pode servir como suporte a criação de múltiplos caminhos de atendimento. Trata-se de uma estruturação base para o planejamento e desenvolvimento de oficinas cujos arranjos principais sejam as rodas de conversa (FREIRE, 1975, 1980; CAMPOS, 2000) e a formação de grupos reflexivos (DELLAROSA, 1979; PICHON-RIVIÈRE, 1980).

A compilação deste material foi possível a partir da realização de 8 oficinas com um grupo de alunos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) entre dezembro de 2015 e julho de 2016.

2. Saúde mental dos estudantes de enfermagem

O ingresso no Ensino Superior pode representar um marco de passagem importante na transição da adolescência para a fase adulta. Neste momento e durante toda a sua graduação, o estudante confronta-se com a necessidade de assumir novas responsabilidades e de tomar decisões significativas para o futuro, configurando a Universidade como um ambiente que requer adaptação à circunstâncias muitas vezes até então não experimentadas.

Demandas típicas à vida universitária são potencialmente estressoras e ansiogênicas, e podem desencadear crises psicológicas e sociais, na medida em que necessitam de desenvolvimento de novos recursos para serem atendidas (TEIXEIRA, 2008). Diante deste quadro, é cada vez mais comum que as IES disponibilizem algum tipo de serviço de assistência e/ou atendimento psicossocial aos seus alunos a fins de minimizar tais questões e evitar evasões.

Somos responsáveis pelo Serviço de Atendimento Psicológico ao corpo discente (SAP) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul desde 2004, e em nosso cotidiano de trabalho percebemos que muitos aspectos relacionados à graduação são potenciais desencadeadores de desequilíbrios emocionais.

Nestes anos de proximidade com universitários de diversos cursos, os estudantes de enfermagem chama-nos a atenção por demonstrarem sinais mais frequentes e intensos de sofrimento psíquico no enfrentamento de dificuldades relacionadas a atividades acadêmicas. São comuns sentimentos de tensão, ansiedade e insegurança em relação à própria capacidade em desenvolver procedimentos, lidar com pacientes, familiares, docentes e equipes de trabalho.

Além disso, o contato com a doença, o sofrimento humano e a morte costumam despertar angústias e questionamentos em relação

a escolha profissional. Segundo Nogueira-Martins (2002), nos primeiros contatos com as atividades práticas, esses estudantes percebem as limitações de sua atuação e de seus conhecimentos, sendo comum o surgimento de sentimentos de incerteza, decepção e impotência.

As Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN), instituídas pelo Ministério da Educação em 2001, propõem que o perfil do formando egresso/profissional deve ser "[...] capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano." (BRASIL, 2001, p.37). Assim, entendemos que a universidade deve estar consciente de seu papel para a formação integral do enfermeiro, que, segundo as diretrizes curriculares, ultrapassa a transmissão de conhecimentos técnicos, abrangendo a necessidade de desenvolvimento sociocultural e psicológico do estudante para que se atinja o perfil profissional desejado.

Com o intuito de tentar responder as necessidades psicossociais oriundas do curso de enfermagem, e nos aproximarmos do que determinam as DCN, criamos e executamos uma estratégia de intervenção em grupo, estruturadas em oficinas de rodas de conversa, que compuseram nossa pesquisa "Saúde mental do estudante de enfermagem durante os primeiros contatos com a prática: uma intervenção dialógica", do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Ensino em Saúde, Mestrado Profissional (PPGES/UEMS).

O enfoque principal desta intervenção foi o início do contato com a prática profissional em enfermagem, que, em nossa experiência como responsável pelo SAP, identificávamos como um momento da graduação potencialmente gerador de conflitos que repercutem negativamente na saúde mental do aluno e também em sua aprendizagem. Contudo, como já informado na apresentação deste material, trazemos aqui um roteiro interventivo básico, para

que seu desenvolvimento possa ser ajustado às demandas de cada IES.

3. Oficinas e grupos reflexivos

O termo 'oficina' pode ser entendido como um encontro para um trabalho em grupo, focalizado em uma questão central (tema da oficina) que os participantes desejam elaborar dentro de um determinado contexto social (AFONSO, 2013).

A escolha pelo trabalho com oficinas torna possível que a intervenção possua um caráter tanto terapêutico quanto pedagógico (BION, 1975). Este delineamento é indicado para os grupos operativos chamados de "reflexivos".

Nos grupos operativos (PICHON-RIVIÈRE, 1998) a autonomia e a atuação democrática são estimuladas, visando mudanças a partir do compartilhamento de vivências, reflexões e mobilização de seus membros. O grupo busca a compreensão de suas condições e também "[...] dar respostas criativas a suas necessidades, em seu cotidiano e seu contexto." (AFONSO, 2006, p. 63). A aprendizagem se dá a partir da relação com os outros, em um processo dialógico e horizontal (FREIRE, 1975; PICHON-RIVIÈRE, 1998).

No final da década de 1970, AlejoDellarosa (1979) designou como reflexivo o grupo operativo de Pichon-Rivière (1998) aplicado ao ensino/aprendizagem. Não se trata então de um outro tipo de grupo, mas sim de um novo campo de atenção e emprego das ideias de Pichon-Rivière.

Os grupos reflexivos não possuem como intento principal "tratar" questões psicológicas, mas sim a busca por um aprendizado capaz de atuar em ansiedades ligadas às tensões originadas em situações de estudos, formação, trabalho, convivência institucional e

outras (CORONEL, 1997). Demonstram significativa pertinência para a aplicação junto a estudantes, sendo os seus efeitos terapêuticos consequência de um grupo bem-sucedido.

O número de sujeitos mínimo e máximo para a formação de um grupo que se pretende reflexivo deve ser definido tendo como objetivo a construção de um ambiente confortável, de escuta, seguro e acolhedor, capaz de propiciar a interação uns com os outros e o estabelecimento de vínculos, componentes importantes para a troca de sentimentos e experiências. Segundo Zimmerman e Osório (1997), o tamanho do grupo deve ser pensado de modo a garantir a comunicação visual, auditiva e conceitual. Entendemos que um número superior a doze poderia dificultar o diálogo e contribuir para formação de subgrupos.



4. Rodas de conversa

Para Campos (2000), a roda de conversa é um método para "lidar com pessoas", para o "trabalho em equipe". Um método que repensa o significado e o modo como se organiza o trabalho. Trabalho, no caso dos estudantes de enfermagem, entendemos como o estudo, pois está igualmente "[...] implicado com a própria constituição das pessoas e de sua rede de relações: equipes, grupos, organizações, instituições e sociedades." (CAMPOS, 2000, p. 14).

Ao tomarmos a aprendizagem como um processo que se dá de forma dialógica e horizontal (FREIRE, 1975), as rodas de conversa constituem-se como formação adequada para facilitar o compartilhamento de sentimentos, vivências e saberes entre os participantes. A roda bem conduzida fomenta o debate coletivo e não hierárquico. A manifestação dos participantes se dá de forma livre, para falar e também para ouvir. Tais características dinamizam o grupo, fortalecendo vínculos sociais.

Deste modo, as rodas trazem a elaboração reflexiva de experiências, através da interação dos participantes com o mundo e entre si, produzindo novos conteúdos e significados. São momentos propícios à construção de um conhecimento a partir do próprio grupo, e de uma *praxis* social capaz de transformações. Para Freire (1975), esta *praxis* pode surgir a partir da troca de experiências e de uma reflexão crítica da realidade.

5. Coordenação das oficinas

A promoção da saúde mental do aluno, através de um processo interventivo estruturado em oficinas em rodas de conversa, deve ser uma construção coletiva, onde todos os participantes possuem comprometimento com a tarefa, em iguais condições de atuação, incluindo aí o coordenador.

São pontos importantes para o desempenho da coordenação nas oficinas:

- Comportamento democrático, não tomando decisões pelo grupo e garantindo a participação de todos (FREIRE, 1980);
- Evitar que se marque uma posição hierárquica, baseada em seu saber especializado de psicólogo e/ou psicopedagogo (FREIRE, 1980);
- Papel ativo e propositivo, não fazendo imposições (AFONSO, 2013);
- Manter-se atento ao grupo, nas relações interpessoais e nas manifestações de cada participante (PICHON-RIVIÈRE, 1998; FREIRE, 1980);
- Atitude acolhedora e incentivadora (AFONSO, 2013);

- Produzir questionamentos que auxiliem o processo reflexivo do grupo, assim como a sistematização dos conteúdos e processos emergentes para a reflexão coletiva (AFONSO, 2013);

É fundamental que o coordenador atue atentamente como observador, apurando seu poder de escuta a fim de perceber as demandas do grupo com que está trabalhando e ajustá-las ao planejamento e recursos disponíveis para as próximas oficinas.

As atividades propostas precisam ser flexíveis, de modo a se adequar ao que os alunos trazem para a discussão, sem, contudo, perder de vista os objetivos estabelecidos de suscitar a reflexão a respeito do enfoque maior da intervenção.



6. Organização das oficinas

Propomos a organização básica (ou "esqueleto") abaixo para cada encontro:

- 1) Atividade de aquecimento;
- 2) Introdução ao tema-gerador da oficina por parte do coordenador;
- 3) Debate coletivo sobre o tema em roda de conversa;
- 4) Sugestões e combinados para o próximo encontro.

A atividade de aquecimento é importante para preparar um campo de diálogo, pois a produção de um ambiente mais descontraído favorece a superação de resistências gerando uma maior participação dos alunos (GOMES, 2002). É interessante que ela prepare o grupo para o tema que será debatido na oficina, porém não é obrigatória sua vinculação à temática. O mais importante é produzir o relaxamento necessário a superação de possíveis resistências e retrações. Sugerimos neste primeiro momento a utilização de

atividades ou jogos recreativos que estimulem o raciocínio e a criatividade.

A definição do tema-gerador da oficina pelo grupo é importante, pois é em torno dele que o trabalho deve acontecer. Este tema deve compor o enfoque maior do processo interventivo e estar relacionado ao cotidiano dos participantes para fomentar a troca de experiências (FREIRE, 1980).

A introdução ao tema pode ser realizada de diversas maneiras. O coordenador pode abordar o assunto oralmente na roda de conversa. Contudo, recomendamos o uso de técnicas disparadoras mais participativas, como por exemplo, questionamentos a respeito de um texto lido conjuntamente ou de uma história com teor vinculado ao tema da oficina, uma música, um vídeo ou uma imagem.

Além disso, exercícios de dramatização são interessantes ferramentas para fomentar as discussões. O incentivo aos participantes para vivenciarem ou reviverem um determinado contexto, podendo desempenhar outro papel além do seu, cria dentro do grupo ressignificações e antíteses necessárias à promoção de mudanças (ROMANÃ, 1987). A partir de uma vivência cotidiana, é possível elaborar conceitos, sensibilizar o grupo, promover a criatividade e melhorar a compreensão de si mesmo e do contexto em que se está inserido.

Trata-se de uma forma de expressão diferente do relato verbal, que torna possível a percepção dos acontecimentos e sensações despertadas de uma forma mais ampla. Contudo, assim como outros métodos disparadores de discussão, não deve ser repetido em demasia para que não se torne monótono.

Para a realização de uma dramatização, o coordenador solicita que os participantes encenem uma situação (vívida ou não) que entendem possuir ligação com a temática da oficina. É preciso deixar a escolha tanto da cena quanto dos papéis acontecer de forma livre

entre os participantes. Durante a dramatização o coordenador pode adaptar algumas técnicas psicodramáticas como o role playing¹, solilóquio² ou a troca de papéis (MORENO, 1975) para lançar questionamentos pertinentes ao processo reflexivo que se quer fomentar. Neste caso, a roda de conversa pode acontecer no decorrer da encenação. Para isso é recomendável que este tipo de atividade só seja realizada após os vínculos grupais terem sido bem estabelecidos.

Os últimos minutos da roda de conversa devem ser utilizados para sugestões, avaliações e combinados pertinentes ao desenvolvimento das oficinas. Para Zimerman e Osório (1997) a definição de um "contrato" que delimite algumas atividades é um dos componentes essenciais para a caracterização do grupo. Apesar da necessidade da flexibilidade dos procedimentos, o "enquadre" (AFONSO, 2013) de alguns aspectos, tais como tempo de duração de cada encontro, possibilidade da entrada de novos participantes, regras de sigilo, número de oficinas, dentre outros, devem ser pensados para facilitar o processo interventivo.

7. Algumas considerações

A intervenção que realizamos junto aos acadêmicos do segundo ano de enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e que deu origem a este material, nasceu de nossa inquietação diante das recorrentes queixas que ouvíamos como responsável pelo Serviço de Atendimento Psicológico ao corpo discente da UEMS.

¹ Técnica do psicodrama que permite ao protagonista desenvolver o seu papel treinando-o num ambiente livre de tensões avançando e retrocedendo a cena sempre que necessário (MORENO, 1975).

² Técnica do psicodrama onde o coordenador congela a ação e solicita ao participante que fale em voz alta o que esta sentindo e pensando sobre a cena (MORENO, 1975).

Percebemos que as sintomáticas de estresse e ansiedade influenciadas por questões acadêmicas apresentadas pelo estudante de enfermagem, manifestavam-se de forma mais intensa em relação a alunos de outros cursos. Após a investigação da literatura existente a respeito desta questão³, descobrimos que as características que contribuem para um possível desequilíbrio na saúde mental entre estes estudantes também estão igualmente presentes em cursos de enfermagem de outras Instituições de Ensino Superior.

Deste modo, nosso intuito foi desenvolver um trabalho que, sem a ambição de resolver o problema, colocasse o tema da saúde mental do estudante de enfermagem no enfoque institucional, trilhando um caminho de pesquisa com a participação ativa dos sujeitos, ou seja, um modo de intervir em saúde **com** os alunos, e não **para** os alunos (FREIRE, 1980; CAMPOS, 2000).

As metodologias dialógicas e horizontais que escolhemos para o desenvolvimento dessas oficinas fazem com que os resultados sejam imprevisíveis. Todavia, acreditamos no poder do incentivo à reflexão para a construção de um conhecimento capaz de produzir transformações no cotidiano acadêmico.

Ademais, um dos desafios as IES é a adequação dos processos formativos de profissionais da área da saúde para o trabalho na rede pública. Se desejamos produzir um enfermeiro que, dentre outras coisas, seja realmente capaz de realizar uma atenção que entenda o usuário integralmente, tal como preconiza o Sistema Único de Saúde, é relevante que este profissional, em seu processo de aprendizagem, aproxime-se da integralidade através das práticas pedagógicas vivenciadas na graduação.

Todos os acadêmicos, em especial os da área da saúde, devem ser acolhidos de uma forma integral pelas universidades, não sendo

³BORBA, 1997; JONES e JOHNSTON, 2000; VALSECCHI e NOGUEIRA, 2002; LUCHESE, 2002; CERCHIARI, 2004; SHARIF e MASOUMI, 2005; SCHERER, 2005; KAWAKANE e MIYADAHIRA, 2005; CASATE e CORRÊA, 2006; KESTENBERG et al., 2006; COSTA, 2007; BASSO-MUSSO et al., 2008; BOSQUETTI e BRAGA, 2008; PACHECO, 2008; MOSCARITOLLO, 2009; PERBONE e CARVALHO, 2011; PUFEEREST, 2011; PAIVA e MARTINS, 2012; e DIAS et al., 2014.

reduzidos a apenas uma feição de suas dimensões humanas ou a uma demanda específica, no caso, o saber intelectual.

Entendemos que este Guia pode auxiliar instituições interessadas na saúde mental de seus alunos a desenvolverem um espaço de atuação democrática e dialógica, reconhecendo assim aspectos psicológicos, sociais e culturais no decorrer da formação.

8. Referências

AFONSO, M.L.M. (Org.) **Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde: Um método de intervenção psicossocial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AFONSO, M.L.M. (Org.) **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. 3ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

BASSO-MUSSO, L. et al. Fatores derivados dos laboratórios intra-hospitalares que provocam estresse nos estudantes de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. 2008, vol.16, n.5, p. 805-811. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v16n5/pt_02.pdf>. Acesso em: 27 maio 2015.

BION, W.R. **Experiências com grupos**: os fundamentos da psicoterapia de grupo. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

BORBA, M.R. **Alunos e professora de Graduação em Enfermagem criando um espaço terapêutico**: reinventando caminhos. 1997. 111f. Dissertação (Mestrado). Florianópolis (SC), Programa de Pós Graduação em Enfermagem/UFSC. 1997.

BOSQUETTI, L.S.; BRAGA, E.M. Reações comunicativas dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio curricular. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 2008, v. 42, p. 690-696. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n4/v42n4a10.pdf>>. Acesso em: 18 abr 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 07 de novembro de 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 de Nov. 2001, Seção 1, p. 37.

CAMPOS, G.W.S. **Um método para análise e co-gestão de coletivos**: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo: Hucitec, 2000.

CASATE, J.C.; CORRÊA, A.K. Vivências de alunos de enfermagem em estágio hospitalar: subsídios para refletir sobre a humanização em saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 2006, v.40, p. 321-328. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v40n3/v40n3a01.pdf>>. Acesso em: 18 abr 2015.

- CERCHIARI, E.A.N. **Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários**. Tese (Doutorado). 2004. 243f. Faculdade de Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2004.
- CORONEL, L.C.I. Grupos de Reflexão. In: ZIMERMAN, D.E.; OSORIO, L.C. **Como trabalhamos com grupos**. Artmed: Porto Alegre, 1997. Cap 31.
- COSTA, A.L.S. Estresse em estudantes de enfermagem: construção dos fatores determinantes. **Rev. Min. Enf**, 2007, v.11, p. 414-419. Disponível em: <<http://www.revenf.bvs.br/pdf/reme/v11n4/v11n4a11.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2014.
- DELLAROSSA, A. **Grupos de reflexión**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1979, 172p.
- DIAS, E.P. et al. Expectativas de alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em instituições de saúde. **Revista Psicopedagogia**, 2014, v.31, p. 44-55. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n94/06.pdf> >. Acesso em: 18 abr 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- GOMES, A.M.A. **O Psicodrama aplicado ao grupo de trabalho de humanização no Hospital Geral de Fortaleza**. 2002. 116f. Monografia (Especialização). Instituto Cosmos de Psicodrama e Máscaras. Federação Brasileira de Psicodrama. Fortaleza, 2002.
- JONES, M.C.; JOHNSTON, D.W. Reducing distress in first level and student nurses: a review of the applied stress management literature. **J AdvNurs**. 2000. Jul;32(1):66-74. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10886436>>. Acesso em: 14 maio 2015.
- KAWAKANE, P.M.G.; MIYADAHIRA, A.M.K. Qualidade de vida em estudantes de graduação em enfermagem. **Revista da escola de enfermagem USP**, São Paulo, 2005, v.39, n.2, p.164-172. Disponível em: <<http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/19.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2014.
- KESTENBERG, C.C.F. et al. Cuidando do estudante e ensinando relações de cuidado de enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, 2006, v.15, p. 193-200. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072006000500024&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 maio 2015.
- LUCHESE, R.; BARROS, S. Grupo operativo como estratégia pedagógica em um curso graduação em enfermagem: um continente para as vivências dos alunos quartanistas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 2002, v. 36, p. 66-74. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v36n1/v36n1a09>>. Acesso em: 15 maio 2015.
- MORENO, J.L. **Psicodrama**. São Paulo, Cultrix, 1975.
- MOSCARITOLO, L.M. Interventional strategies to decrease nursing student anxiety in the clinical learning environment. **Journal of Nursing Education**, 48(1), p.17-23, 2009. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19227751>>. Acesso em 15 maio 2015.

NOGUEIRA-MARTINS, M.C.F. **Humanização das relações assistenciais: A** formação do profissional de saúde. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002. 2ª edição, 148p.

PACHECO, S. Stress e Mecanismos de Coping nos Estudantes de Enfermagem. **Referência**, v. out; II(7), p. pp.89-95,2008. Disponível em: <https://www.esenfc.pt/ui/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=2108&id_revista=4&id_edicao=23>. Acesso em: 18 abr 2015.

PAIVA, K.C.M.; MARTINS, V.L.V. Contribuições do estágio extracurricular para as competências profissionais: percepções de acadêmicos de enfermagem. **Rev. Eletr. Enf. [Internet]**, 2012, v. 14(2), abr/jun; p. 384-394. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ree.v14i2.10364>>. Acesso em: 18 abr 2015.

PERBONE, J.G.; CARVALHO, E. C. D. Sentimentos do estudante de enfermagem em seu primeiro contato com pacientes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 2011, v. 64, p. 343-347. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v64n2/a19v64n2.pdf>>. Acesso em: 18 abr 2015.

PICHON-RIVIÉRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PURFEERST, C.R. Decreasing Anxiety in Nursing Students. **Sophia**, Paper 36. Master of Arts in Nursing Theses. St. Catherine University, St. Paul, Minnesota, 2011. Disponível em: <http://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=ma_nursing>. Acesso em: 15 maio 2015.

ROMANÃ, M. A. **Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático**. Campinas: Papyrus, 1987.

SCHERER, Z.A.P. **Grupoterapia e enfermagem: o estudante e a transição teórico-prática**. 2005. 139f. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, 2005.

SHARIF, F.; MASOUMI, S. A qualitative study of nursing student experiences of clinical practice. **BMC Nursing**, v.4, n.1, p.6, 2005. Disponível em: <<http://www.biomedcentral.com/1472-6955/4/6>>. Acesso em: 15 maio 2015.

TEIXEIRA, R.C. **Qualidade de vida e Eficácia adaptativa em estudantes universitários**. 2008. 91f. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

VALSECCHI, E.A.S.S.; NOGUEIRA, M.S. Fundamentos de Enfermagem: incidentes críticos relacionados à prestação de assistência em estágio supervisionado. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 2002, v. 10, p. 819-824. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n6/v10n6a11.pdf>>. Acesso em: 20 abr 2015.

ZIMERMAN, D. E; OSÓRIO, L.C. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.