

## “Os estágios dos estudantes de enfermagem enquanto actividade formativa em contexto hospitalar”

Ana Paula Macedo<sup>1\*</sup>

### Resumo

Num trabalho anterior procurei identificar modelos de análise do hospital enquanto organização, caracterizar as relações entre a organização hospitalar e a formação e ainda compreender as representações/opiniões dos enfermeiros sobre o hospital como organização enquanto palco de iniciativas de formação em contexto de trabalho. Como docente numa Escola Superior de Enfermagem tenho acompanhado com interesse o estágio enquanto actividade formativa que os estudantes têm que desenvolver durante o ensino clínico. Tendo em vista identificar e analisar as representações que os estudantes, em estágio, têm do hospital como organização e como local de formação, dei início a uma pesquisa que tem como principal técnica de recolha de dados um questionário. Este instrumento tem vindo a ser distribuído, aos estudantes do 2º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem em estágio, nos últimos três anos. Os dados provisórios que obtive até ao momento apontam para duas constatações: por um lado, o hospital constitui-se num espaço de formação que ultrapassa os objectivos estabelecidos para a Licenciatura em Enfermagem, uma vez que os alunos desenvolvem saberes *na acção e sobre a acção* que não foram previamente definidos, por outro lado, o hospital constringe esta formação devido às regras da organização hospitalar e do trabalho que aí é desenvolvido.

### Introdução

Na sequência de um trabalho<sup>1</sup> que desenvolvi em 2001, intitulado “Dimensões do Hospital como Organização e Formação em Contexto Hospitalar”, que se tratou de um estudo exploratório e onde foi privilegiada a entrevista como técnica de recolha de informação, considerei o potencial formativo dos contextos de trabalho e analisei as representações/opiniões de uma amostra de enfermeiros sobre a organização hospitalar e a formação. Depois de identificar algumas dimensões de modelos de análise do hospital disponíveis na literatura organizacional<sup>2</sup>, procurei perceber essas dimensões de acordo com as representações/opiniões dos enfermeiros, pondo também, a este propósito, em confronto os seus discursos relativamente à formação no contexto de trabalho.

Já nessa altura, o estudo pretendeu igualmente identificar processos formativos diversificados, entre os quais o próprio ensino clínico, bem como a autoformação, a heteroformação e as histórias de vida, privilegiando, todavia, a acção formativa desenvolvida no Departamento de Educação Permanente. Neste seguimento, como docente numa Escola Superior de Enfermagem, tenho acompanhado com interesse o estágio enquanto actividade formativa que os estudantes têm que desenvolver durante o ensino clínico.

---

<sup>1</sup> Escola Superior de Enfermagem Calouste Gulbenkian, Braga - Professora Adjunta, lecciona desde 1997 no Departamento da Enfermagem Médico-Cirúrgica - Mestre em Educação, pela Universidade do Minho, na área de especialização em Organizações Educativas e Administração Educacional.

\**Dimensões do Hospital como Organização e Formação em Contexto Hospitalar*. Dissertação de Mestrado apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (polic.).(2001) No trabalho que me reporto utilizei a tipologia dos modelos organizacionais apresentada por Per-Erik Ellström (1983) - *o modelo racional, o modelo de sistema social, o modelo político e o modelo anárquico* - o trabalho procurou ainda apresentar uma proposta de quadro-teórico conceptual, integrando aí as dimensões relativas à formação no hospital como organização.

No presente trabalho procurarei, num primeiro momento, traçar uma panorâmica muito breve de como têm sido pensados os estágios e os seus objectivos em contexto hospitalar, numa Escola Superior de Enfermagem, reflectindo, já num segundo momento, a partir de dados obtidos pela aplicação de um questionário distribuído a estudantes de Enfermagem, os modelos de formação presentes no contexto de estágio hospitalar.

### **Os estágios e os seus objectivos**

Desde sempre que o ensino clínico fez parte da vida da Enfermagem enquanto profissão. O domínio da técnica com destreza e os saberes práticos reinaram durante muito tempo nos *curricula* das enfermeiras que iniciavam a aprendizagem da profissão dentro dos hospitais. Ao longo dos tempos o ensino clínico continuou a ser valorizado no Plano de Estudos dos Cursos de Enfermagem. Este facto pode ser ainda hoje constatado pela carga horária que os estágios têm ao longo dos quatro anos de curso de Licenciatura em Enfermagem, assim como pelo regime de precedências e transição de semestre e ano, dado que a não aprovação nos diversos ensinamentos clínicos implica repetição de frequência. Podemos ainda afirmar que o estágio de um estudante numa unidade hospitalar constitui um marco fundamental na sua formação e mesmo preparação para a sua entrada no mundo profissional. Por outro lado, o estágio assegura experiências significativas e exemplificativas da realidade, no sentido de se promoverem as competências necessárias ao desempenho autónomo e eficaz destes futuros profissionais (Cf. Alarcão & Tavares, 2003; Espiney, 1997).

Neste sentido, o ensino clínico, no Curso Superior de Enfermagem, pretende ser um campo de experiências onde convivem crenças e valores enraizados no essencial da disciplina, a aplicação de conhecimentos e o exercício de um juízo clínico, conduzindo a uma intervenção reflectida. Pretende-se nomeadamente que, através desta componente de teor prático, os estudantes dêem sentido às suas intervenções e sejam capazes de aprender com as experiências dos cuidados. Assim, a filosofia educativa da escola tem por objectivo último preparar o futuro profissional de enfermagem para fazer parte de uma equipa multidisciplinar de saúde; ser criativo e capaz de pensamento crítico; ser efectivo solucionador de problemas; ter competência moral e ética, participar nas decisões em matéria de saúde (Cf. Escola Superior de Enfermagem de Calouste Gulbenkian de Braga (2003a).

### **Abordagem metodológica**

Tendo em vista identificar e analisar as representações que os estudantes, em estágio, têm do hospital como organização e como local de formação, dei início a uma pesquisa exploratória, que tem como principais técnicas de recolha de dados a análise documental e o inquérito por questionário. Este último instrumento tem vindo a ser distribuído, aos estudantes do 2º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem em estágio, nos últimos três anos. Assim sendo, interessa-nos agora saber que aprendizagens são valorizadas pelos estudantes durante o ensino clínico, assim como saber o que efectivamente aprendem, essencialmente, com as primeiras experiências que vão tendo num contexto de trabalho hospitalar.

Este estudo tem como objectivo tentar perceber se as aprendizagens estão de acordo com os objectivos delineados para o ensino de enfermagem, identificando os modelos de formação que privilegia, ou se, pelo contrário, as aprendizagens efectuadas por estes estudantes podem remeter para outros modelos de formação, diferentes daqueles que se esperavam para a formação dos futuros enfermeiros.

O questionário constituído por onze questões abertas, foi sistematizado de acordo com três grandes temáticas: os estágios no contexto da Licenciatura em Enfermagem, o ensino clínico e as aprendizagens em contexto de trabalho, a importância dos estágios.

## Os dados recolhidos até ao momento

Embora os dados recolhidos até ao momento permitam apontar para a importância dos estágios na formação dos futuros enfermeiros, considero, no entanto, que estes dados ainda não são significativos para se retirarem ilações, uma vez que penso aplicar outras técnicas que favorecem a sua triangulação. Tendo em vista compreender que modelos organizacionais e de formação fazem parte das representações dos estudantes do 2º ano de Licenciatura em Enfermagem será necessário no futuro aplicar outras técnicas de recolha de dados, tais como a entrevista, os diários de aprendizagem e mesmo a análise do instrumento de avaliação, no sentido de perceber se estes futuros profissionais também privilegiam aspectos relativos ao modelo racional-burocrático ou mesmo dimensões organizacionais e de formação que remetem para a imagem de hospital como empresa, como constatei no estudo anterior (Macedo, 2001, 2002 a, 2002 b).

Relativamente à análise documental já efectuada, pela análise do Plano de Estudos do Curso de Licenciatura em Enfermagem, é possível verificar que os ensinamentos clínicos visam o desenvolvimento de aprendizagens sequenciais ao longo da Licenciatura, correspondendo a uma carga horária significativa o último estágio de integração à vida profissional. Também pela análise dos guias de orientação dos diversos ensinamentos clínicos, os objectivos parecem ter coerência com as unidades curriculares do respectivo ano.

No que diz respeito ao 2º ano de Licenciatura em Enfermagem, e uma vez que só distribuí o questionário aos estudantes deste ano, existem dois ensinamentos clínicos (II e III), no 1º e 2º semestres respectivamente, em unidades de medicina numa instituição hospitalar. Nestes dois ensinamentos clínicos, de acordo também com o Plano de Estudos e os Guias de Orientação ao Ensino Clínico, preconiza-se a abordagem privilegiada ao processo de cuidar, da pessoa com doença, de modo a ser efectuado gradualmente e sentido da compreensão da sua complexidade. Para isso, procura-se que os estudantes dêem sentido às suas práticas e sejam capazes de reflectir e aprender com as suas experiências dos cuidados. Também é possível analisar uma certa complementaridade da concretização dos objectivos entre os dois ensinamentos clínicos e mesmo com o ensino teórico. A título de exemplo, os objectivos do ensino clínico III visam complementar e consolidar a aquisição de competências obtidas pelos estudantes durante ensino clínico II, com o módulo “Procedimentos Básicos de Enfermagem”, leccionados durante 1º semestre. Outros objectivos são coincidentes em ambos ensinamentos clínicos, tais como, a integração de conhecimentos subsidiários das ciências de enfermagem, sociais e do comportamento que fundamentam os cuidados de enfermagem com a pessoa, família e pessoas significativas, o desenvolvimento de competências na formulação do juízo clínico, constituído pelo juízo diagnóstico, juízo terapêutico e juízo ético e ainda a utilização da Classificação Internacional para a prática de Enfermagem como instrumento de trabalho que visa sistematizar e orientar a prática dos cuidados, na resolução de problemas e tomada de decisões. Durante os ensinamentos clínicos, os estudantes têm oportunidade de discutir com o docente que os orienta no campo de estágio a concretização do seu projecto de estágio (Cf. Escola Superior de Enfermagem de Calouste Gulbenkian de Braga (2003b)).

Os dados obtidos pela aplicação do questionário revelam uma valorização dos estágios por parte dos estudantes, dado que todos consideram importante este tipo de ensino, no contexto da licenciatura em Enfermagem. É interessante verificar que os estágios são vistos como uma possibilidade de articular a teoria com a prática. Por outro lado, muitos estudantes evidenciam o estágio como o melhor meio de consolidarem o ensino teórico, assim como de colmatar as faltas de conhecimentos, ajudando assim a ultrapassar as dificuldades de um contexto real. Um dos inquiridos refere o seguinte:

*“É durante este momento que determinadas competências se conseguem, nomeadamente a capacidade de resposta face às situações que a teoria não consegue abranger para além de que é através da prática que a teoria se consolida” (Inquirido C50).*

Alguns estudantes referem também que o contexto de trabalho hospitalar os identifica com a profissão que escolheram e como tal é através do estágio que é possível reflectir e confirmar o gosto pessoal pelo curso. Um dos estudantes diz o seguinte: “O estágio é importante uma vez que dá a visão real da profissão. Retira quaisquer dúvidas. Ele é determinante para a decisão da continuação do curso” (Inquirido C43).

Estes excertos parecem remeter para algumas dimensões do modelo de formação racional-burocrático (Macedo, 2001). É suposto que neste modelo a formação seja tipificada de forma a interiorizar as funções associadas à actividade profissional e a aumentar a previsibilidade dentro destas estruturas organizacionais. Regista-se uma tendência para a valorização da formação formal e instrumental, quanto aos conhecimentos e aos valores defendidos. Quanto aos processos de formação, estes pretendem ter um carácter homogéneo, uno e coeso, cumulativo, determinados por objectivos previamente definidos, de forma a alcançar certas finalidades através de meios, técnicas e conhecimentos. A formação fica então reduzida à aprendizagem, na sua acepção restrita, excluindo do seu campo novas mentalidades, não procurando deliberadamente modificações dos formandos (Ferry, 1991: 70).

No que diz respeito à segunda temática do questionário “O ensino clínico e as aprendizagens”, os estudantes parecem ter um discurso com dimensões diferentes das acima referidas. Segundo os estudantes o ensino clínico parece promover aprendizagens relacionadas com as dimensões interpessoais, tema este abordado em algumas disciplinas do 1º e 2º anos da Licenciatura em Enfermagem. Uma maioria refere aprender a relacionar-se com pessoas doentes, a lidar com sentimentos de frustração e angústia que emergem do acompanhamento dos doentes terminais e família, a adquirir confiança e segurança no relacionamento com os doentes e com os profissionais de saúde. Ao contrário, poucos referem que o ensino clínico permite o desenvolvimento de destreza manual, relativamente a determinados tipos de procedimentos de maior complexidade e ainda o desenvolvimento do trabalho em equipa. São alguns exemplos:

*“(...) o ensino clínico permitiu-me constatar que todos somos diferentes e senti que é necessário ter um olhar holístico sobre a pessoa” (Inquirido C44).*

*“(...) aprendi que temos que ter capacidade de ajuda e estar presente no momento certo” (Inquirido C46).*

*“Durante o ensino clínico aprendi a contactar com os doentes e a desenvolver algumas capacidades de lidar com as pessoas” (Inquirido C50).*

*“(...) aprendi que o trabalho em equipa é fundamental” (Inquirido C51).*

Os discursos dos estudantes parecem valorizar mais as dimensões do *modelo de sistema social*. Neste caso, podemos supor que as actividades de formação têm uma dimensão integradora e convocam a imagem de uma comunidade ou de um “sistema cooperativo”, sustentada por um conjunto de valores que reforça a compreensão das práticas e o entendimento comum dos objectivos da organização (Barnard, 1971). Neste quadro, a valorização do consenso, a adaptação ao ambiente e a estabilidade surgem-nos como aspectos determinantes, evidenciando o peso da confiança dos actores. Assim, a acção pedagógica ao centrar-se na pessoa em formação como sujeito da sua própria formação, “[...] parece implicar uma dupla intenção e autêntica actividade intelectual e de real actividade de gestão e de organização da própria formação no «formando-se»” (Lesne, 1984: 79). Quanto aos processos de formação, estes permitem valorizar dinâmicas formativas espontâneas e informais em que as aprendizagens são baseadas no processo de tentativa-erro e regeneração de acções prévias, em vez de cálculos deliberados (Ellström, 1983: 238).

Nesta temática do questionário todos os estudantes mencionaram dificuldades com que se defrontaram no estágio, relacionadas com algumas regras que fazem parte do contexto hospitalar e que de certa forma os inibia no desenvolvimento de aprendizagens. Também alguns estudantes referiram-se

a cenários de conflitos que tiveram de ultrapassar durante este tipo de ensino. Um aspecto que não deixa de ser interessante, e que podemos constatar, é que nos discursos dos estudantes são perceptíveis algumas dimensões racional-burocráticas presentes numa organização como o hospital e muitas vezes na própria orientação a que são sujeitos por parte dos profissionais. Assim, nos seus discursos referem-se às dificuldades de adaptação, às normas de funcionamento do serviço, aos horários, ao controlo do tempo para o cumprimento das actividades, à integração a algumas rotinas, bem como a localização do material, ao domínio de alguma tecnologia e a falta de apoio por parte de alguns profissionais, ao espaço físico reduzido, etc..

Os próximos excertos elucidam este facto:

*“A minha maior dificuldade foi ultrapassar a fase de integração. É muito complicado chegar a um serviço com uma organização própria e tentar fazer tudo de acordo com o que aprendemos sem prejudicar o normal desempenho dos profissionais” (Inquirido C56).*

*“A minha maior dificuldade foi o sentir a falta de condições de trabalho tanto materiais como humanas no desenvolvimento das actividades” (Inquirido C74).*

*“Tenho encontrado algumas dificuldades em gerir o tempo e ainda sentir a prepotência de alguns colegas” (Inquirido C48).*

*“O espaço físico é reduzido, o que exige uma grande organização da nossa parte para não incomodarmos o serviço” (Inquirido C51).*

Todo este quadro incita receios e medos que se reflectem no desempenho e na disponibilidade para as aprendizagens dentro de um modelo com dimensões políticas ou até anárquicas. Estes dois últimos modelos perspectivam uma formação mais inovadora, capaz de acolher outros aspectos como espírito crítico, a autonomia, a cidadania, etc., dos futuros profissionais. Note-se que o modelo de formação com dimensões políticas é por assim dizer voluntarista, no que concerne às iniciativas e às margens de liberdade dos actores. A pessoa em formação é considerada como um agente social, o que significa que são tomados em consideração os efeitos das relações reais, em todos os momentos e aspectos da formação (Lesne, 1984: 155). Quanto aos processos de formação, eles são vistos como constituintes de um sistema interactivo que congrega indivíduos e subgrupos que perseguem interesses, exigências e ideologias diferentes. Também o modelo anárquico inclui uma nova concepção da formação, potencialmente desencadeadora de uma ruptura epistemológica, que permite introduzir outras questões e problemáticas neste campo. Este último tipo seria então a “verdadeira formação”, de Tipo Transcendental, na medida em que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais, levando o indivíduo à autonomia. As práticas formativas são pouco “diferenciadas, informais ou não-formais”, não contemplando a mediação de formadores ou programa. Assim sendo, os processos de formação surgem como “acidentais, singulares, selvagens”, uma vez que as ligações causais são excepções e não são comuns (Pineau, 1989: 23).

Por último, referindo-me ao último item do questionário “A importância dos estágios”, todos são unânimes em afirmar que o estágio é imprescindível para a formação de um futuro profissional em enfermagem.

*“(…) é na prática que nos deparamos com os problemas reais e os obstáculos que se superam com a tomada de decisão” (Inquirido C58).*

*“(…) o estágio permite uma integração gradual e sólida na profissão”. E ainda a percepção da realidade de enfermagem ao mundo de trabalho (Inquirido C56).*

Alguns estudantes avançam mesmo com sugestões para a melhoria do ensino clínico. Estas sugestões relacionam-se com a supervisão do estágio e a avaliação. São alguns exemplos a importância de um horário menos sobrecarregado, os estágios em sintonia com o ano de leccionação da disciplina, a presença mais assídua dos docentes nos campos de estágio, a melhor gestão da calendarização do período de ensino clínico com as actividades extra-escolares. Por último, encontramos um entrevistado com algumas preocupações com a integração à vida profissional, vendo o estágio como um instrumento de adaptação ao mercado de trabalho: “o estágio é fundamental para uma melhor e menos traumática integração no mercado de trabalho” (Inquirido C48). Dado termos encontrado apenas este excerto aproximado a um tipo de discurso neoliberal não nos é possível distinguir implícita e explicitamente dimensões organizacionais e de formação dentro de uma imagem de hospital como empresa (Macedo, 2001, 2002b). Se assim acontecesse, a formação assumiria um carácter mais instrumental, não só no sentido que capacitaria os indivíduos do ponto de vista pessoal, profissional e cultural, como também permitiria o prodígio de transformar as empresas, neste caso o hospital, em “organizações qualificantes”, em que a *qualidade* emergiria como um dos seus imperativos essenciais. Os processos de formação enfatizariam o cumprimento de normas, o investimento numa *educação contábil*, já que o *currículo* seria valorizado na *avaliação de desempenho*. Este seria o cenário que gradualmente traçaria os destinos dos futuros profissionais de enfermagem.

## Reflexão final

Os dados provisórios que obtive até ao momento apontam para duas constatações: por um lado, o hospital constitui-se num espaço de formação que ultrapassa os objectivos estabelecidos para a Licenciatura em Enfermagem, uma vez que os alunos desenvolvem saberes na acção e sobre a acção (Schön, 1992) que não foram previamente definidos; por outro lado, o hospital constrange esta formação devido às regras da organização hospitalar e do trabalho que aí é desenvolvido.

Os estudantes de enfermagem reconhecem o desenvolvimento dos objectivos que estão previstos para o ensino clínico e durante o 2º ano desenvolvem saberes relacionados com a pessoa que possui uma afecção, dando ênfase aos sentimentos. Ao contrário do que se poderia pensar, a dimensão técnica da enfermagem parece ser desvalorizada. Contudo, para além destes saberes existem outros que nem sempre são reconhecidos por eles, que se prendem com a imprevisibilidade do contexto de trabalho. Fazem parte destes saberes, a análise de casos, a interacção entre os colegas e a equipa de cuidados, as discussões conjuntas, os conflitos presenciados, as histórias de vida, tal como alguns sentimentos.

Também desenvolvem outros saberes que se relacionam com as regras da organização hospitalar que muitas vezes se afastam das normas e procedimentos que são ensinados na Escola. Esta situação ocorre com alguma frequência. Se, por um lado, o contexto real é riquíssimo em experiências que ultrapassam os objectivos pré-definidos para o estágio dos estudantes, por outro lado, o hospital está condicionado pelo tempo, que não é o mesmo tempo do desenvolvimento de aprendizagens e de saberes na Escola, pelos espaços, que não se coadunam com o carácter irreal dos locais de ensino e pelos diversos actores, que possuem objectivos e estratégias que estão para além das metas e das acções implementadas pelos professores e estudantes da Licenciatura.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel (1986). “Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores”. in I. Alarcão (Org). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 9-39.
- BARNARD, Chester I. (1971). *As Funções do Executivo*. S. Paulo: Atlas.

- ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DE CALOUSTE GULBENKIAN DE BRAGA (2003a). *Licenciatura em Enfermagem. Reestruturação do Plano de estudos*. Braga. Escola Superior de Enfermagem de Calouste Gulbenkian de Braga (polic.).
- ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DE CALOUSTE GULBENKIAN DE BRAGA (2003b). *Curso de Licenciatura em Enfermagem 2ºAno. Guias de Orientação dos Ensinos Clínicos II e III*. Braga. Escola Superior de Enfermagem de Calouste Gulbenkian de Braga (polic.).
- ELLSTRÖM, Per-Erik (1983). “Four faces of educational organizations”. *Higher Education*, nº 12, pp. 231-241.
- ESPINEY, Luísa (1997). “Formação inicial/formação contínua de enfermeiros: uma experiência de articulação em contexto de trabalho”, in R. Canário (org), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 169-188.
- FERRY, Gilles (1991). *El Trayecto de la Formación: Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. Barcelona: Paidós Educador.
- LESNE, Marcel (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MACEDO, Ana Paula (2001). *Dimensões do Hospital como Organização e Formação em Contexto Hospitalar*. Dissertação de Mestrado apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (polic.).
- MACEDO, Ana Paula (2002a). “Ensaio Preliminar Para a Construção de um Modelo Teórico de Análise da Formação em Contexto de Trabalho Hospitalar”. *Revista Sinais Vitais*.
- MACEDO, Ana Paula (2002b). “O Hospital Como Empresa: Representações e Opiniões de uma amostra de Enfermeiros”. *Enfermagem*. Nº27/28, Julho-Dezembro, pp. 16-25.
- PINEAU, Gaston (1989). “La Formation Expérientielle en Auto-, Éco- et Co-formation”. *Education Permanente*, nº100/101, pp.23-30.
- SCHÖN, Donald (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Madrid: Ediciones Paidós.