



ELLEN RÚBIA BALIEIRO

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA GRADUAÇÃO EM  
ENFERMAGEM NA ÓPTICA DE DOCENTES E DISCENTES

Trabalho apresentado à Universidade Federal de São Paulo  
(UNIFESP) – Escola Paulista de Medicina (EPM) para  
obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino em  
Ciências da Saúde.

**São Paulo**  
**2006**

ELLEN RÚBIA BALIEIRO

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA GRADUAÇÃO EM  
ENFERMAGEM NA ÓPTICA DE DOCENTES E DISCENTES

Trabalho apresentado à Universidade Federal de São Paulo  
(UNIFESP) – Escola Paulista de Medicina (EPM) para  
obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino em  
Ciências da Saúde.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Otilia Maria Lúcia Barbosa Seiffert

**São Paulo**  
**2006**



ELLEN RÚBIA BALIEIRO

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA GRADUAÇÃO EM  
ENFERMAGEM NA ÓPTICA DE DOCENTES E DISCENTES

Trabalho apresentado à Universidade Federal de São Paulo  
(UNIFESP) – Escola Paulista de Medicina (EPM) para  
obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino em  
Ciências da Saúde.

**São Paulo**  
**2006**

ELLEN RÚBIA BALIEIRO

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA GRADUAÇÃO EM  
ENFERMAGEM NA ÓPTICA DE DOCENTES E DISCENTES

Trabalho apresentado à Universidade Federal de São Paulo  
(UNIFESP) – Escola Paulista de Medicina (EPM) para  
obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino em  
Ciências da Saúde.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Otilia Maria Lúcia Barbosa Seiffert

**São Paulo**  
**2006**

Balieiro, Ellen Rúbia

**O Trabalho de Conclusão de Curso na Graduação em Enfermagem na Óptica de Docentes e Discentes/ Ellen Rúbia Balieiro**  
- São Paulo, 2006.  
xii, 91p.

Tese (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina.  
Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências da Saúde.

Título em Inglês: Monograph under the Academic Professors' and Undergraduate Students' View.

1. Estudantes de Enfermagem 2. Pesquisa em Enfermagem 3. Trabalho de Conclusão de Curso 4. Educação Superior 5. Research 6. Education

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA PAULISTA DE MEDICINA  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DO  
ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE

**Diretora do Centro:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Sonzogno

**Coordenador do Curso de Pós-graduação:**

Prof. Dr. Nildo Alves Batista



**ELLEN RÚBIA BALIEIRO**

**O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA GRADUAÇÃO EM  
ENFERMAGEM NA ÓPTICA DE DOCENTES E DISCENTES**

**Presidente da Banca:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Alcídia Araújo de Moraes\_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Irani Ferreira da Silva\_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Raimunda Chagas Vargas\_\_\_\_\_

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Dedico esta tese à minha família  
que compartilhou minhas angústias e vitórias.*

## **Agradecimentos**

Escrever o quanto sou grata a Deus por ter vivido essa experiência, por ter conhecido professores e colegas tão importantes para a conclusão desse trabalho é um desafio.

À minha família, agradeço imensamente pela paciência e compreensão, para **Maria José**, minha mãe, quero dizer que tudo valeu à pena: cada esforço, sua saudade, suas preces, suas orientações, serei sempre grata pelo maior aprendizado que me proporcionou “a vida”.

Ao meu pai, **Edson Rodrigues**, que mesmo sentindo minha falta acreditou que eu teria sucesso, seu orgulho sempre foi um enorme estímulo.

À **Fernanda**, minha irmã, e **Franklin**, meu cunhado, que me lembravam de que não era só uma mestrande, sempre propondo eventos... quero agradecer pois “cuidaram da minha Saúde Mental”.

Ao casal **Marília** e **Adilson**, primos queridos, pelo carinho e pela atenção.

À minha “amiga-irmã” **Julia**, por estar sempre à disposição para ajudar e fazer companhia.

À **Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)** e ao **Centro de Desenvolvimento de Ensino Superior em Saúde (CEDESS)**, pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos.

À minha orientadora, Profª Drª **Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert**, pela confiança e determinação - nunca a esquecerei.

À Profª Drª **Sylvia Helena da Silva Batista** e ao Prof. Dr. **Nildo Alves Batista**, pela compreensão, pelo empenho e modelos de docência que sempre serão para mim (e à filha, Clara, pelo sorriso angelical que trouxe alegria às nossas confraternizações).

À **Vanessa**, colega de turma, de trabalho e de tarefas, por termos compartilhado dificuldades e alegrias, o meu muito obrigada.

Aos **mestrandos** “mestres”, pela amizade... vocês são especiais, saibam que tenho muito orgulho de fazer parte da turma “primogênita”.

Aos **professores**, que fizeram cada minuto dessa trajetória ser ainda mais valioso.

À **Suely** e a todos funcionários do CEDESS, pela atenção, pela paciência e pelo incentivo.

À direção da Faculdade de Enfermagem do Hospital Israelita Albert Einstein, Profª Drª **Olga Guilhermina Dias Farah** e Profª Drª **Andréa Gomes da Costa Mohallem** (também, à Profª Drª **Sônia Maria Oliveira de Barros**, direção anterior) enfermeiras que sempre me instigaram a buscar novas conquistas, minha eterna admiração e gratidão - sempre as terei como exemplos de sucesso e profissionalismo.

Aos meus queridos **alunos** e **colegas de instituição**, pela participação, colaboração, paciência e carinho incondicionais.

Tantas são as pessoas às quais serei eternamente grata... aprendi muito com cada um que fez parte dessa trajetória.

## Resumo

Esta tese aborda *O trabalho de Conclusão de Curso na Óptica de Docentes e Discentes*. Tem o objetivo de analisar o processo de construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) identificando facilidades, dificuldades e expectativas, bem como as repercussões desse processo. Assume-se como pressuposto que o enfermeiro deve estar preparado para atender a tríade que a sua legislação profissional exige: a perícia na prática assistencial, a administração dos cuidados e o papel de educador/pesquisador. Neste estudo, realizado na Faculdade de Enfermagem do Hospital Israelita Albert Einstein, na cidade de São Paulo, a princípio faz-se uma breve revisão histórica da graduação, no que se refere ao preparo para a realização de pesquisa científica no curso de Enfermagem. A amostra dessa pesquisa foi constituída de 15 alunos e 5 professores da referida instituição. Os critérios utilizados envolveram: 1) alunos: que tivessem participado do processo de elaboração do TCC como um todo ou, finalizando seu trabalho, cuja formação para a pesquisa científica tenha sido exclusivamente a exigida pelo curso e 2) professores: que estivessem envolvidos no processo de orientação. Os dados foram obtidos através de um Questionário composto por 8 perguntas (6 semi-abertas e 2 abertas) e do Grupo Focal, esses foram tratados com base na Análise de Conteúdo. Os resultados dessa pesquisa evidenciam que a elaboração do TCC tanto na percepção docente quanto discente é uma atividade que tem reconhecida importância, estimula a produção científica e pode melhorar a assistência de Enfermagem. Para tanto, é necessário considerar o desenvolvimento do aluno e estimular a leitura/escrita de textos científicos. A presente pesquisa visa trazer contribuições para a formação dos graduandos e não, propor um modelo e nem estabelecer juízo de valor sobre qualquer atividade acadêmica.

## **Abstract**

This thesis approaches the Monograph under the Academic Professors and Undergraduate Student's View. Its objective is to analyze the development process of this work, identifying the easiness, difficulties and expectations as well as the repercussions of this process. It is assumed that a nurse must be prepared to deal with the triad that is required from the nursing legislation: the expertise in care, the care management and the role of a Researcher/Educator. In this study accomplished at Faculdade de Enfermagem do Hospital Israelita Albert Einstein, in São Paulo, before collecting data, the literature about the research education in Nursing was studied. The sample of this research was constituted of fifteen students and five Professors from the mentioned institution. The criterion used involved: 1-Students who had already participated of the whole preparation process of a monograph or students who were about to conclude their monograph, whose accomplishment of the scientific process had been the one demanded from the course. 2-Teachers who had already obtained a questionnaire composed of eight questions (six numeric open end questions and two text open end questions) and from the Focal group who were treated based on the content analysis. The results of this research evidences that the preparation of the monograph either for academic professors or for undergraduate students is an activity that is paramount, stimulates the scientific production and can improve the nursing practice. However, it is necessary to consider student's development and stimulate some skills such as the reading and writing of scientific texts. The present research aims to contribute to the formation of graduating students and do not propose a model neither establishes judgment of values over any academic activity.

## Sumário

Dedicatória .....	v
Agradecimentos .....	vi
Resumo.....	viii
Abstract.....	ix
Lista de Ilustrações .....	xii
1 - INTRODUÇÃO.....	1
2 - OBJETIVOS.....	5
3 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	7
3.1 - A Pesquisa Científica .....	7
3.2 - A Pesquisa no Ensino Superior.....	13
3.3 - A Pesquisa na Graduação em Enfermagem.....	16
3.4 - O TCC na Graduação em Enfermagem.....	20
4 - PERCURSO METODOLÓGICO .....	24
4.1 - Contexto da Pesquisa .....	25
4.2 – População e amostra .....	28
4.3 – Procedimentos para Coleta de Dados.....	29
4.4 - Análise de Dados .....	31
5 - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO TCC .....	33
5.1 - O olhar docente.....	33
5.1.1 - A construção do TCC.....	33
5.1.2 - As facilidades .....	36
5.1.3 - As dificuldades .....	37
5.1.4 - O significado .....	39
5.1.5 - As expectativas .....	41

5.2 - O olhar discente .....	43
5.2.1 - A construção do TCC .....	43
5.2.2 - As facilidades .....	46
5.2.3 - As dificuldades .....	47
5.2.4 - O significado .....	50
5.2.5 - As expectativas .....	53
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	55
7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	61
8 - ANEXOS	
ANEXO A - Currículo Pleno 2006.....	69
ANEXO B - Programa de disciplina: Bioestatística.....	71
ANEXO C - Programa de disciplina: Metodologia da Pesquisa.....	73
ANEXO D - Programa de disciplina: TCC .....	76
ANEXO E - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido .....	78
ANEXO F - Termo de Autorização para a Pesquisa .....	79
ANEXO G - Termo de Compromisso do Pesquisador.....	80
ANEXO H - Questionário do Professor .....	81
ANEXO I - Questionário do Aluno .....	86
ANEXO J - Roteiro do Grupo Focal.....	91



## Lista de Ilustrações

Fluxograma 1 - Trajetória de construção do TCC na perspectiva docente .....	35
Fluxograma 2 - Trajetória de construção do TCC na perspectiva discente.....	45
Tabela 1 - TCC: significações docentes.....	40
Tabela 2 - TCC: significações discentes .....	52



A pesquisa tem sua produção atrelada às demandas da nossa sociedade o que incita questionamentos acerca dessa prática. No entanto, os trabalhos que exploram a realização de pesquisas científicas no Brasil abordam, em sua maioria, a vivência durante a pós-graduação o que implica na necessidade de estudos dedicados ao aprimoramento dessa vivência durante os cursos superiores (SANTOS, 2003).

Esse panorama de pesquisas realizadas na pós-graduação está relacionado à organização acadêmica do nosso país. O Brasil possui inúmeras Instituições de Ensino Superior (IES) definidas como “as que oferecem cursos superiores em pelo menos uma de suas diversas modalidades, bem como cursos em nível de pós-graduação” (BRASIL, 2003).

As *IES* compreendem as faculdades, os centros universitários e as universidades. É preconizado que essas instituições possuam profissionais com nível superior que desenvolvam *atividades regulares* de ensino, *pesquisa* e *extensão* em seu quadro de pessoal (BRASIL, 2003).

Para as *universidades*, é preconizado que estejam envolvidas *diretamente* com a prestação de serviços à sociedade, com a formação e com a *produção de pesquisas*, estimulando a busca do saber (BRASIL, 2003).

Portanto, todas compõem o universo do *ensino superior* e da *pesquisa*. Mas como definir essas ações? Para isso, entendemos que é necessário rever esses conceitos. O chamado *ensino superior* é ministrado também em instituições não universitárias e tem sua expansão ligada diretamente à necessidade de formação profissional (SANTOS, 2003).

A *pesquisa* é a atitude de reunir informações necessárias para encontrar respostas e chegar à solução de um problema. Essa busca traduz-se na *pesquisa científica* quando organizada através de um *conjunto de atividades sistemáticas e racionais para alcançar os objetivos*. (BOOTH *et.al.*, 2000; MARCONI e LAKATOS, 2000).

Minhas inquietações sobre o aprendizado da pesquisa científica surgiram durante a elaboração do *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)* desde o início da minha atuação como *professora-orientadora* da Faculdade de Enfermagem do Hospital Israelita Albert Einstein (FEHIAE). Assim, dediquei-me a ler sobre a prática de estudos científicos do graduando em Enfermagem e optei pelo desenvolvimento deste estudo.

O TCC, na instituição em estudo, compreende uma pesquisa científica orientada pelos docentes, cujo produto final é um artigo científico. Esse trabalho deve ser apresentado oralmente e por escrito para a aquisição do grau.

Ao orientar a elaboração dos TCCs, percebi a necessidade de atualização do professor e do aluno, de tal forma que esse processo estimule o desenvolvimento de pensamento crítico e permita a evolução da assistência, além de atender às normas da legislação profissional.

Em decorrência disso, surge a necessidade de abordar a *prática de pesquisa dos trabalhos de conclusão de curso e as nuances do seu processo de construção* – propósito desta pesquisa, com base nos seguintes questionamentos.

1) *Como se concretiza o processo de elaboração do TCC na graduação em Enfermagem?*

2) *Quais as facilidades, dificuldades e expectativas existentes no seu desenvolvimento na óptica de docentes e discentes?*

3) *Qual o significado desse processo para a formação do enfermeiro na perspectiva desses sujeitos?*

Na apresentação deste estudo, a *Introdução* expõe a origem do problema da pesquisa e a relevância de sua realização.

No segundo capítulo, apresentamos os *Objetivos* desta pesquisa.

O *Referencial Teórico*, apresentado no terceiro capítulo, trata do conceito de *pesquisa científica* e seu processo de desenvolvimento. Aborda a *pesquisa no ensino superior*, sua legislação e prática nas IES, a *pesquisa na graduação em Enfermagem*, e o *TCC na graduação em Enfermagem*.

No quarto capítulo, o *Percurso Metodológico* é apresentado, desde a descrição do local de estudo aos procedimentos de coleta e análise dos dados.

O quinto capítulo, denominado *A construção do TCC*, apresenta os resultados deste estudo, organizados a partir das perspectivas de *docentes e discentes* que indicam a *trajetória de construção*, as *facilidades*, as *dificuldades* e as *expectativas* em relação ao desenvolvimento dessa produção, bem como as significações desse processo para os orientadores e orientandos.

No capítulo seis encontram-se as *Considerações Finais* acerca dos resultados desta pesquisa, ao que seguem *Referências Bibliográficas* (sete) e *Anexos* (oito).



### 2.1 - Objetivo geral

- Conhecer a vivência docente e discente do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Faculdade de Enfermagem do Hospital Israelita Albert Einstein (FEHIAE).

### 2.2 – Objetivos específicos

- Descrever o processo de construção do TCC e suas etapas;
- Identificar facilidades, dificuldades e expectativas no desenvolvimento dessa produção;
- Conhecer o significado desse processo na graduação da FEHIAE para docentes e discentes.





A pesquisa científica pode ser vivenciada durante a graduação como propõe o TCC, trabalho específico, realizado conjuntamente por docentes e discentes, que visa o desenvolvimento estruturado e compartilhado do saber (SAUPE *et. al.*, 2004).

A estrutura básica de elaboração de estudos científicos tem início com um questionamento considerado propulsor, baseado nas inquietações que levam a ampliarmos nossos conhecimentos, porém precisa ser planejada e requer conhecimento específico da Metodologia (MARCONI e LAKATOS, 2000).

Para abordar a estruturação de pesquisas com base na ciência e no método, faremos uma sucinta abordagem teórica sobre esse tipo de pesquisa, aproximando-nos da literatura a respeito da construção do conhecimento científico e do planejamento de estudos.

### **3.1 – A Pesquisa Científica**

A iniciação em pesquisa deve acontecer o mais rápido possível para que a aprendizagem seja incorporada, favorecendo aos alunos um preparo mais adequado. Compartilhamos da proposta de que o *início breve* fomenta e favorece sucessivas aproximações entre o aluno e o processo da pesquisa. Essas aproximações precisam ser planejadas pelos professores envolvidos com o TCC (SAUPE *et.al.*, 2004).

Desde as mudanças na legislação educacional no Brasil com a nova LDB/1996, o aprendizado da ciência na graduação vem sendo difundido nos meios acadêmicos. Presume-se que a prática da pesquisa deva ser uma vivência cotidiana do graduando em Enfermagem que aprende a “fazer” conhecimento e aprimora sua

cidadania. Há expectativa de que os professores também se adaptem à realidade que exige de ambos muita dedicação (RODRIGUES, 2003; DEMO, 2005; MIGUEL, 2005).

Ao adotarmos a pesquisa como condição indispensável, a consequência é que essa, tanto para o docente quanto para o discente, torna-se um princípio educativo referencial, uma vez que o professor não é o único responsável pela produção do conhecimento, ele deve instigar a busca desse conhecimento, através de palavras e, em especial, pela postura revelada em suas atitudes ou no conjunto de suas ações. Essa coerência repercutirá no aluno que, por sua vez, se interpelará a respeito de querer ou não se tornar um sujeito crítico, criativo e conquistar sua autonomia intelectual (DEMO, 1991; SANTOS, 2004).

Estabelecer a pesquisa como princípio educativo significa privilegiar a construção e re-construção do conhecimento como processo central do ato ensinar, isso traz implicações e responsabilidades ao professor, tais como:

- “a) aguçar a capacidade de questionamento do aluno;
- b) fazer com que o aluno saiba identificar as fontes de informação e conhecimento que podem ser utilizadas [...] (bibliotecas, acervos culturais, museus, internet etc);
- c) estimular a capacidade de seleção e manuseio das informações coletadas;
- d) incentivar o trabalho com o uso da tecnologia disponível;
- e) possibilitar o estabelecimento de uma postura de trabalho (*habitus*) no tratamento metodológico das questões” (*op.cit.*).

Consideramos que ambos, professor e aluno devem ter clareza do propósito da busca e da necessidade do desenvolvimento científico. Mas como se caracteriza esse tipo de conhecimento? O saber, à luz da ciência, constitui-se organizadamente, portanto, caracteriza-se por ser *sistemático*, é *objetivo*, independe

de juízos individuais e, *verificável*, pois suas proposições são atingidas com base no método científico (ARANHA e MARTINS, 2003).

Contudo, questionamos uma característica da postura do pesquisador que busca a imparcialidade para construir estudos científicos com base exclusiva no método, despojando-se do emotivo. É importante reconhecer que a sensibilidade do agente da pesquisa viabiliza a humanização de estudos e, deve ser considerada desde a elaboração do projeto até a conclusão desses estudos. Assim, o método é entendido como o meio para se abordar um fenômeno (MINAYO, 2004).

A exigência da elaboração de trabalhos científicos durante a formação visa instrumentalizar o aluno para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, além de viabilizar experiências na construção de pesquisas científicas e, com isso, ampliar os currículos docente e discente. Essa preparação precisa ser iniciada, mesmo que não se saiba por completo o que se procura e, não deve estar pautada no dever, escrever é preciso, mas é indispensável que haja satisfação em ler e escrever (MARQUES, 1997).

As etapas do desenvolvimento da pesquisa científica, segundo SEVERINO (2002) são:

1. *determinação do tema-problema do trabalho*: onde há delimitação do tema, formulação do problema de pesquisa e escolha de abordagem do estudo;
2. *levantamento da bibliografia referente a esse tema*: na qual deve ser feito um levantamento com a documentação existente sobre o assunto;

3. *leitura e documentação dessa bibliografia após seleção*: momento de triagem do material coletado, considerando-se a data de publicação, especificidade, dificuldade do tema, familiaridade do autor com o assunto e área em que é tratado. A seguir, faz-se o registro de apontamentos em fichas de forma estruturada para maior eficiência do trabalho, isso facilita pesquisas posteriores e previne a perda de informações;
4. *construção lógica do trabalho*: é o encadeamento de idéias do autor de acordo com sua proposta de pesquisa, por isso, a escrita não necessariamente aparecerá em ordem cronológica;
5. *redação do texto*: consiste na escrita propriamente dita que deve ser clara e obedecer as normas científicas vigentes.

O método científico, segundo MARCONI e LAKATOS (2000), abrange as seguintes etapas:

1. *descobrimto do problema*: deve contemplar as “lacunas” na área do conhecimento e ser enunciado com clareza;
2. *colocação precisa do problema*: deve contextualizar o problema à luz de conhecimentos teóricos atuais;

3. *procura de conhecimentos ou instrumentos relevantes ao problema*: é a procura de base teórica para propor soluções ao problema;
4. *tentativa de soluções ao problema com auxílio dos meios identificados*: essa tentativa pode ser satisfatória ou não, e está embasada na busca planejada anteriormente;
5. *produção de novos dados empíricos*: nessa fase há a evolução do conhecimento pois surgem dados que permitem resolver o problema de pesquisa;

Após essas fases pode-se investigar conseqüências novas, comprová-las e corrigir procedimentos ou dados empregados na obtenção da solução incorreta, reiniciando uma nova investigação por meio do *replanejamento* (MARCONI e LAKATOS, 2000).

Para ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNADER (1998, p.149) seja qual for o paradigma, o projeto de pesquisa deve indicar:

“[...] (a) o que se pretende investigar (o problema, o objetivo ou as questões do estudo); (b) como se planejou conduzir a investigação de modo a atingir o objetivo e/ou a responder as questões propostas (procedimentos metodológicos); e (c) porque o estudo é relevante (em termos de contribuições teóricas e/ou práticas que o estudo pode oferecer).”

Contudo, não basta o conhecimento teórico do método, é necessário considerarmos o que SAUPE *et.al.* (2004, p.111) define como *princípio da complexidade crescente*:

“[...] inicia o aluno para tornar-se primeiramente um leitor crítico e um consumidor seletivo dos resultados de pesquisas e vai, gradativamente, envolvendo-o com as etapas da pesquisa, participação em grupos, incentivo ao debate, treinamento para coleta de dados, aplicação de instrumentos e a discussão dos resultados mais significativos.”

Além desse princípio, o mesmo autor define ainda 3 etapas de desenvolvimento do aluno, no âmbito desse processo:

1. *capacitação*: envolve o aprendizado do “saber pesquisar” está fundamentada nas disciplinas relacionadas (Metodologia da Pesquisa e Metodologia Científica e Bioestatística) e leituras correlatas;
2. *conceptualização*: onde há procura pela temática a ser desenvolvida;
3. *produção*: trata-se da realização da pesquisa propriamente dita que engloba a construção do projeto, o planejamento, o embasamento teórico, a coleta dos dados, sua análise e elaboração do relatório final.

Tais premissas nos exigem refletir sobre a exigência da realização de pesquisa ao graduando, precisamente o TCC, e, também, a respeito do papel do professor-orientador, que precisa ter consciência dessas fases e analisar o desenvolvimento do orientando. Esse respeito envolve o estímulo ao graduando para que juntos ultrapassem as possíveis barreiras do aprendizado da pesquisa.

### 3.2 - A Pesquisa no Ensino Superior

Ao revermos a história da educação superior no país, observamos que, até 1930, era composta por um sistema de escolas ou faculdades isoladas e estava voltada, exclusivamente, à formação profissional:

“O efetivo nascimento do ensino superior tem em sua essência o pragmatismo e o imediatismo, uma vez que se volta à "profissionalização" e preparação ao exercício de funções públicas” SEIFFERT (1993, p.60).

Em 1968 com a Reforma Universitária houve uma reestruturação do ensino, considerada um marco histórico por defender a relação entre ensino e pesquisa (*op.cit.*).

Essa preocupação em promover a pesquisa como atividade central na prática acadêmica é reafirmada em 1988 com a nova Constituição Federal, na qual a relação entre ensino, pesquisa e extensão consta no artigo 207: “As universidades [...] obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (SANTOS, 2003, p.142).

Logo, nas universidades, o espírito científico e o pensamento reflexivo devem vigorar, a pesquisa e o ensino passam a constituir o pilar que norteia suas atividades, obedecendo ao artigo 9º da nova LDB/1996, para o qual essas instituições:

“Caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e extensão, atendendo ainda ao disposto no art. 52 da Lei 9.394 de 1996” (BRASIL, 1996, p.4).

No entanto, apenas em 1996 a pesquisa foi devidamente impressa no ensino superior, após a segunda LDB, *n. 9.394*, cujo artigo 43 - inciso III, determina que esse deva:

“Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e da difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996)

Portanto, para as IES, a inserção da pesquisa precisa ser estimulada e, sua proposta, discutida. Essas instituições têm sido dirigidas pelas demandas sociais mais imediatas e, diretamente relacionadas aos interesses de classe (NOGUEIRA, 2001).

A prática da pesquisa é elemento essencial da educação superior, pois a investigação crítica instiga a busca do novo, a descoberta e a criação, indispensáveis para o aprimoramento de todas as ciências (CHAUÍ, 2001).

Para Freire (1996, p.29):

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.)

Concordamos com esta afirmação sobre o binômio ensino e pesquisa, porém, ainda ressaltamos que podemos pesquisar algo que “pensávamos conhecer” mas que após o desenvolvimento da pesquisa passamos a entender de outra forma, ou seja, conhecer outras facetas de uma realidade.

Para PORTO e BUARQUE (2003), o ensino superior vem sofrendo significativa reestruturação, como consequência da fusão de instituições, visando o intercâmbio de atividade e o desenvolvimento de pesquisas entre as IES.



Contudo, para SANTOS (2003), o ensino superior funciona como uma empresa prestadora de serviços educacionais. Dessa forma, a pesquisa científica passa a integrá-lo apenas para atender a legislação de ensino e a exigência do mercado de trabalho.

Com base nessas reflexões, entendemos que a pesquisa faz parte do exercício de saber, embora haja uma tendência para um ensino profissional voltado à obtenção de um diploma. Isso acontece pela necessidade de acesso a um mercado de trabalho exigente, situação essa, que tem determinado a dificuldade do desenvolvimento e da consolidação da atividade de pesquisa, inclusive, nas universidades.

Para LOMBARDI (2000, p.12) o lugar secundário da pesquisa deve-se:

“[...] ao conjunto das atividades do cotidiano universitário que se explica pelo próprio modelo do sistema (ex.: estrutura curricular, estrutura e funcionamento organizacional) e demandas da política de desenvolvimento proposta pelo Estado e sociedade”.

Para melhorar a qualidade do ensino superior, a pesquisa na graduação precisa, portanto, aparecer em todo o trajeto educativo e este, necessita ter como base uma proposta emancipatória. Cabe aos educadores a responsabilidade de acompanhar as mudanças sócio-históricas, atualizando a sua prática de ensino e, também, conscientizar o aluno da sua responsabilidade no processo ensino-aprendizagem (DEMO, 1991; SCHAEFER e ZYGMONT, 2003; SAUPE *et.al.*, 2004).

### 3.3 - A Pesquisa na Graduação em Enfermagem

A pesquisa começou com Florence Nightingale, visando obter respostas aos problemas enfrentados no cuidado de feridos na guerra da Criméia, década de 1850, quando passa a fazer parte das atividades desenvolvidas pelas enfermeiras (POLIT e HUNGLER, 1997; NASCIMENTO, 1998).

Em 1861, é instituído o ensino em Enfermagem através dos esforços de Florence, e da colaboração do St. Thomas Hospital, com a primeira turma egressa da Escola de Enfermeiras (NASCIMENTO, 1998).

No Brasil, a primeira instituição surge em 1923, denominada Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde, hoje, Escola Anna Nery, situada na cidade do Rio de Janeiro (NASCIMENTO, 1998).

O acervo dessa escola encontra-se em reorganização e “merece ser preservado pelo seu testemunho histórico da implantação e consolidação da Enfermagem Moderna no Brasil... e serve de fonte de informação para várias áreas do conhecimento.” (SAUTHIER, 2000).

Essa instituição destaca-se pelo seu trabalho com voluntárias na II Guerra Mundial e também, pelo trabalho social realizado com pacientes de hospitais públicos e filantrópicos, além de terem surgido desse núcleo de ensino as primeiras teses e dissertações defendidas e, os primeiros periódicos brasileiros (*op.cit.*).

Em 1970 a pesquisa ganha o enfoque clínico e propunha a maior promoção de saúde sendo que, somente a partir de 1990, essa evolui para uma abordagem científica com a fundação do National Center of Nursing Research (POLIT e HUNGLER, 1997).

A regulamentação profissional de Enfermagem passa a ressaltar a atividade da pesquisa nessa profissão e, está pautada na Lei *n. 94.406/1987*, que trata sobre os pilares da atuação do enfermeiro, a tríade – *assistência, administração dos cuidados* de Enfermagem e define também como seus atributos, ações de *ensino e pesquisa* (BRASIL, 1987).

O ensino da Enfermagem no Brasil foi institucionalizado na década de 1920, tem sido marcado por certa aproximação com as exigências do mercado de trabalho. A mais recente mudança no ensino superior em Enfermagem teve início em 1998 e uma maior repercussão no ano de 1999, quando se tornou pública a primeira versão do que em 2001 se configuraria nas “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Enfermagem” no país (RODRIGUES, 2005).

Essas diretrizes regem, atualmente, o ensino superior da Enfermagem no país, fundamentado na Resolução *CES n.3*, de 7 de Novembro de 2001, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, e estabelece a relação entre o ensino dessa carreira com a sua demanda profissional (BRASIL, 2001).

No parecer CNE/CES 1.133, de 7 de agosto de 2001 - art. 14, consta que a estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem deverá assegurar:

“I - a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença” (BRASIL, 2001, p.37).

Assim, é determinada a realização de estudos científicos durante a graduação em Enfermagem, pois também são consideradas competências e aptidões do enfermeiro, além dos quesitos práticos específicos exigidos pela legislação profissional (BRASIL, 1987; BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CES nº 3, em seu art. 5º parágrafo XXVI ressalta as seguintes aptidões que a formação visa proporcionar ao enfermeiro:

“[...] conhecimentos para desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional” (BRASIL, 2001, p.3).

Essa premissa está relacionada à legislação da Enfermagem, Lei de Regulamentação do Exercício Profissional nº 7.498/1986, alínea *m* do artigo 11, onde o parágrafo I consta que:

“O Enfermeiro exerce todas as atividades de Enfermagem, cabendo-lhe: os cuidados de Enfermagem de maior complexidade técnica e que exijam conhecimentos de base científica e capacidade de tomar decisões imediatas” (BRASIL, 1987, p.3).

Espera-se, então, que o enfermeiro tenha capacidade técnica e fundamentação científica para exercer a assistência, administrando-a e, também, que se desenvolva enquanto educador/pesquisador (CARVALHO, 2004).

Devemos considerar que as dificuldades na pesquisa e os desafios acadêmicos têm sua importância, especialmente numa época em que o (re)conhecimento científico é indiscutível para os avanços da profissão e, principalmente, para assegurar a fundamentação da assistência de Enfermagem (BRASIL 1987; BRASIL, 1996; SANTOS,2003; *op. cit.*).

CARVALHO (2004, p.807) em estudo acerca da problemática de cuidar, pesquisar e ensinar em Enfermagem faz as seguintes considerações:

“[...] além das exigências cabíveis à prática assistencial, e dos requisitos que pesam sobre o ensino de Enfermagem, agora temos os desafios da construção de conhecimentos válidos [...] Aos enfermeiros impõe-se posição compatível não só com a prática de

cuidar e de ensinar a cuidar, mas com a prática da pesquisa e da produção científica.”

Para DAHER e ESCUDEIRO (2002) compete às instituições de formação de enfermeiros, assumirem a vivência de cuidar e de pesquisar como práticas, tornando a pesquisa um hábito. Essa tríade “ensino, assistência e ensino” aparece também em pesquisa realizada por PRAÇA (2003) e, para este, possibilita a identificação de lacunas na atenção à saúde da clientela, e o planejamento do cuidado de Enfermagem.

Diante da indiscutível necessidade da formação para a pesquisa, MIGUEL em seu artigo sobre iniciação científica reforça:

“A pesquisa feita já na graduação é oportunidade única de ampliar e pôr em prática a teoria aprendida, além de ser um instrumento que desenvolve a capacidade de redação, a organização de idéias e o senso crítico (MIGUEL, 2005, p.30)”.

No que se refere à graduação em Enfermagem, a pesquisa é estimulada e, ao mesmo tempo, acontece para o cumprimento das normas legais, mas um trabalho tão elaborado e específico não deve ser mera “imposição”, precisa ser vivido, experimentado e proporcionar mais *prazeres* do que *desprazes* aos envolvidos (*op. cit.*).

De acordo com BOOTH *et.al.* (2000) para o *pesquisador iniciante* existem benefícios “extras” chamados de práticos e imediatos. Em primeiro lugar, a pesquisa o auxilia a compreender o assunto estudado e, a longo prazo, capacita o pesquisador a trabalhar sozinho o que é um diferencial nos tempos atuais por vivermos a chamada “Era da Informação”.

### 3.4 - O TCC na Graduação em Enfermagem

O TCC visa atender a legislação profissional e a demanda do mercado de trabalho mundial. Trata-se de uma pesquisa científica realizada pelo *aluno "orientando"* sob supervisão do *professor "orientador"*, com preparo metódico e planejado, cujo relatório é *condição sine qua non* para a obtenção do grau (SEVERINO, 2002; MIGUEL, 2005).

Dessa forma, a pesquisa tem seu lugar na formação com propostas curriculares que estimulam o pensamento reflexivo, considerando a importância da articulação dos conteúdos disciplinares. Para isso, o TCC está sendo incorporado como uma iniciativa do desenvolvimento do espírito científico (LALUNA e FERRAZ, 2003; FARIA e CASAGRANDE, 2004; SEIFFERT, 2005).

CASSIANI e RODRIGUES (1998), em estudo realizado com oito escolas da região Sudeste, alegam que poucos são os cursos de formação em Enfermagem que contemplam atividades de ensino do método científico no currículo. Os autores afirmam que os professores reconhecem a importância de uma monografia no final do curso e a necessidade de integrar a prática da pesquisa à formação.

Essa pesquisa evidencia que o Brasil ocupou o primeiro lugar, em um total de 13 países investigados, por 95% dos pesquisados considerarem a monografia muito importante, enquanto nos Estados Unidos, 77% e, no Japão, 69%, entretanto, essa identificação dos investigadores com sua ciência foi bem menos marcada na Alemanha, 62% (CASSIANI e RODRIGUES, 1998).

No entanto, acreditamos que esses dados, retratam a exigência da legislação de ensino superior mais que a predisposição à pesquisa científica, essa infelizmente ainda está focada na *obrigatoriedade*, para o aluno, com a finalidade de

concluir o curso e, no que diz respeito à instituição, para o atendimento de quesitos impostos ao seu funcionamento.

O ensino de pesquisa em Enfermagem tem dois importantes desdobramentos: o primeiro, possibilita a apreciação e a compreensão do processo de pesquisa propriamente dito e, o segundo, é tornar o enfermeiro um consumidor de pesquisa que a utiliza e aplica ativamente (LOBIONDO-WOOD e HABER, 2001).

É fato que o nível de conhecimento de pesquisa apropriado aos diferentes graus de educação deve variar. Na graduação devem existir níveis básicos de competência, mas que possibilitem o entendimento de leitura crítica para que o enfermeiro possa integrar a pesquisa à prática clínica. Nesse sentido, é importante que a Matriz curricular, entendida como conjunto de conteúdos e competências de aprendizagem para se atingir o perfil profissional, inclua encontros entre o tema pesquisa e aluno (LOBIONDO-WOOD e HABER, 2001; SAUPE, 2004).

O TCC em cada instituição tem a sua proposta, em comum, estão os novos desafios impostos a orientador e orientando, que o contato entre ambos impõe durante a realização desse trabalho. Os alunos ansiosos por viabilizar os seus projetos e principalmente, com relação ao desempenho diante da banca, esquecem-se de que deverão superar etapas. Já os professores, são os responsáveis em orientar o caminho mais adequado e a linha de pensamento do graduando, o que invariavelmente conflita com o ímpeto dos orientandos (RODIRIGUES, 2003).

Com base nos estudos consultados, podemos entender que o ato de pesquisar tem sua origem na necessidade de melhorias e de respostas a determinados problemas e, por isso, a realização da pesquisa está ligada ao processo histórico da sociedade.

O desenvolvimento de pesquisa científica é específico, planejado e acontece amplamente no ensino superior, em especial, dentro das universidades. Porém, a pesquisa discente está sendo implementada nas IES, a exemplo das propostas de trabalhos de conclusão de curso, devido à exigência da legislação educacional e, portanto, precisa ser estimulada.





Feitas essas considerações teóricas, daremos continuidade abordando os aspectos metodológicos desta dissertação, o que inclui:

- a *contextualização da pesquisa* – momento em que a instituição envolvida é apresentada, o curso é caracterizado (quanto a carga horária e disciplinas relacionadas à pesquisa) e, é descrito o perfil profissional esperado para o aluno desse curso,
- a exposição a respeito do *tipo de pesquisa e percurso metodológico* (população e amostra, coleta de dados, instrumentos para coleta de dados e a análise de dados);

Inicialmente este trabalho nos instigou a revisitar conceitos, estudos e documentações existentes sobre o assunto, através da busca e localização de textos relacionados ao objeto do estudo.

De acordo com CHAUI (2001), a pesquisa é uma investigação que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, descoberta, trabalho do pensamento e da linguagem para alcançarmos determinados propósitos.

A reflexão teórica está baseada na *Pesquisa bibliográfica* que, segundo SEVERINO (2002), envolve o levantamento de material existente sobre o assunto, incluiu textos sobre a prática da pesquisa no ensino superior e a legislação que a regimenta, especificamente, na graduação em Enfermagem.

Para MARCONI e LAKATOS (2003), a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, denominados de fontes primárias. Nesta dissertação como fontes primárias foram utilizados o Projeto Pedagógico e o Plano

das Disciplinas de Bioestatística, Metodologia e Trabalho de Conclusão de Curso ministradas na instituição envolvida. Foram utilizadas também, às legislações federais – Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares e a Legislação Profissional da Enfermagem.

A *Pesquisa de Campo* definida como investigação que objetiva o delineamento ou análise das características principais ou decisivas de um fenômeno, *in loco*, normalmente utilizada pela Psicologia Social quando o pesquisador vai até o local a ser pesquisado, buscando o chamado “campo-tema”, ou seja, a processualidade dos temas emergentes foi adotada pela necessidade de contato com alunos e professores para explorar o processo que envolve ambos na elaboração do TCC (MARCONI e LAKATOS, 2003; SPINK, 2003).

#### **4.1 - Contexto da Pesquisa**

Trata-se de um estudo de campo, exploratório-descritivo com abordagem qualitativa realizado na Faculdade de Enfermagem do Hospital Israelita Albert Einstein.

Essa instituição faz parte do Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Albert Einstein (IIEP) que compreende todas as atividades de pesquisa clínica, atualização profissional, pós-graduação, faculdade e curso técnico de Enfermagem.

O curso de graduação, programado para quatro anos letivos, está autorizado desde 1988, inicialmente disponibilizou 40 vagas por ano e no momento possui 50 vagas. O currículo pleno no início do curso tinha período integral e possuía uma carga horária de 4.320 horas/aula, acrescidas de 60 horas/aula destinadas ao Estudo de Problemas Brasileiros e 240 horas/aula designadas à Educação Física.

O corpo docente foi constituído de 48 docentes e na atualidade conta com 23 professores. A maioria desses são enfermeiros, exceto na 1ª série na qual existe um enfermeiro-docente da disciplina de Bases Conceituais da Enfermagem.

O Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Enfermagem incorpora atividades como: *monitorias* de cursos para atualização profissional e campanhas de saúde, participação em *pesquisas* com equipes da instituição e ainda, *estágios extracurriculares* no próprio hospital.

O Curso tem por objetivo preparar um profissional cujo perfil compreende as características a seguir: ser crítico e reflexivo, consciente do seu papel na sociedade brasileira, inserido no contexto mundial, capaz de divulgar o conhecimento científico, técnico e cultural, colaborar com o desenvolvimento das comunidades e assistir o ser humano no processo saúde-doença. Esse perfil, associado ao apoio institucional, faz dessa faculdade uma instituição reconhecida que recebe alunos de várias localidades (FEHIAE, 2006).

Atualmente o Curso é matutino e seu currículo (ANEXO A) tem 4050 horas/aula, dentre as disciplinas que possui existem as seguintes relacionadas à pesquisa científica: Bioestatística, Metodologia da Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (FEHIAE, 2006).

A disciplina de **Bioestatística** (ANEXO B) é oferecida na 1ª série, tem carga horária de 60 horas/aula, aborda:

“como se pode organizar e tirar informações sobre dados através de medidas e gráficos. É apresentada a distribuição Normal de probabilidade, a partir da qual se desenvolvem técnicas de inferência estatística. Com isso o aluno adquire capacidade para analisar dados com senso crítico, de modo a poder tomar decisões confiáveis baseado nas conclusões obtidas” (FEHIAE, 2006)

A disciplina de **Metodologia da Pesquisa** (ANEXO C), oferecida na 2ª série, tem 60 horas/aula e “visa fornecer subsídios ao aluno para que possa reconhecer e analisar criticamente as etapas de uma pesquisa científica e realizar trabalhos científicos” (FEHIAE, 2006).

No ano de 2003, teve início a disciplina chamada **Trabalho de Conclusão de Curso** (TCC, ANEXO D), oferecida na 4ª série, com 120 horas/aula, que “visa oferecer subsídios aos alunos em adquirir conhecimentos teóricos e práticos para realização e apresentação de trabalhos científicos...” (FEHIAE, 2006).

O desenvolvimento dessas disciplinas começa a partir da 1ª série e, prossegue durante todo curso. Essas aulas são ministradas por docentes da disciplina, bibliotecários, profissionais da tecnologia da informação, membros da Comissão Científica da faculdade e pesquisadores convidados.

Além da teoria existe a orientação propriamente dita, momento que permite aos alunos e docentes a realização de pesquisas científicas. A avaliação do TCC é realizada pelo professor-orientador (cuja nota tem peso 2), um componente da Comissão Científica e outro professor convidado. O trabalho escrito, que tem como produto final um artigo, vale 7,0 e a apresentação oral, 3,0. Para ser aprovado, o graduando deve atingir a média, nota 7,0.

## 4.2 - População e amostra

A população deste estudo envolve todos os professores e os alunos das 3ª e 4ª séries da graduação. A amostra é composta por 20 sujeitos, 5 professores e 15 alunos. Para a amostragem foram utilizados os seguintes critérios<sup>1</sup> de inclusão:

- Para o aluno:
  - ter disponibilidade e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO E).
  - ser regularmente matriculado na 3ª ou 4ª séries da graduação do ano de 2004;
  - não cursar disciplina pendente;
  - não ter realizado cursos extracurriculares de Metodologia da Pesquisa ou afins.
- Para o professor:
  - ter disponibilidade e assinar o TCLE;
  - ser professor envolvido no processo de elaboração do TCC.

---

<sup>1</sup> Esses critérios adotados visavam envolver alunos em processo de finalização da pesquisa cujo preparo tivesse base exclusiva nas disciplinas curriculares e ainda, professores em plena vivência da orientação do TCC.

### 4.3 – Procedimentos para Coleta de Dados

A realização deste estudo aconteceu após o aval do responsável da instituição, através dos Termos de Autorização para Pesquisa e, de Compromisso do Pesquisador (ANEXOS F e G).

Os sujeitos que concordaram em participar foram orientados que a coleta de dados aconteceria em duas etapas: 1) responderiam a um *Questionário* e 2) participariam do *Grupo Focal*.

O uso de *Questionário* semi-aberto deveu-se à imprescindível abordagem mais diretiva e ampla da pesquisa, a fim de contextualizar e estimular reflexões sobre o tema cuja problemática foi abordada posteriormente no Grupo Focal (HULLEY *et.al.*, 2003).

Os *Questionários* (ANEXOS H e I), inspirados nas teses de LUNA (1983) e QUEVEDO (2003), tinham os seguintes eixos norteadores:

1. a *vivência* da pesquisa científica como *TCC*;
2. o *processo de construção* do *TCC* considerando a trajetória de realização na óptica docente e discente, as facilidades e dificuldades e expectativas percebidas tanto em aspectos relacionais quanto metodológicos e;
3. o *significado* desse processo para a formação do enfermeiro.

Os instrumentos foram entregues pelo próprio pesquisador a 15 alunos e 5 professores que tiveram uma semana para devolver.

Após o recolhimento de todos os questionários foi realizado o *Grupo Focal* a fim de explorar conteúdos pouco abordados nos questionários e, para isso, os sujeitos foram divididos em dois subgrupos de acordo com a disponibilidade dos

mesmos, ressalto que para incitar reflexões foi solicitado que cada subgrupo tivesse professores e alunos.

A decisão pelo *Grupo Focal* ocorreu por ser uma técnica qualitativa, não-diretiva, cujo resultado visa o controle da discussão de um grupo de pessoas. Técnica essa, muito utilizada quando se pretende explorar um “foco”, ou seja, um ponto especial e também, por deixar emergir as diferentes visões sobre um determinado assunto (RESSEL *et.al.*, 2002).

Essa análise do comportamento de um determinado grupo viabiliza a observação e discussão de atitudes e visões, além dos dados coletados complementarem as respostas do Questionário (RESSEL *et.al.*, 2002).

O Roteiro do Grupo Focal (ANEXO J) teve perguntas que:

- envolveram considerações a respeito da *vivência do processo de orientação/elaboração* do TCC;
- estimularam a *verbalização de facilidades, dificuldades e expectativas* desse processo e;
- questionaram o *significado* do TCC na formação do enfermeiro.

Foram realizadas duas reuniões sendo que, foram formados 2 grupos com 10 componentes cada. Participaram da primeira reunião, 2 professores e 8 alunos, e, da segunda, 3 professores e 7 alunos. As reuniões tiveram 60 minutos de duração e foi coordenada da seguinte forma: nos primeiros 10 minutos foi solicitada autorização para o uso do gravador e, apresentadas as questões a serem exploradas. Na seqüência, essas perguntas foram discutidas entre os componentes e, nos últimos 10 minutos, foi realizado um fechamento junto aos participantes que resumiu e validou as temáticas abordadas.



#### 4.4 - Análise de Dados

Os dados foram tratados com base na análise de conteúdo, utilizamos a técnica de análise temática após a leitura dos questionários e dos relatórios conforme propõe BARDIN (2004).

A opção por essa análise destinou-se à possibilidade de elaborarmos inferências através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens verbalizadas BARDIN (2004).

Para isso, operacionalizamos os dados em três etapas: *pré-análise* envolveu leitura do material coletado e elaboração de indicadores que orientaram a interpretação final; *exploração do material*, que consistiu na codificação dos dados e, *tratamento dos resultados obtidos* e; fase final, onde os resultados brutos foram submetidos à análise estatística simples.



Passamos, nesse momento, aos achados do presente estudo, apresentando os dados sobre a vivência do TCC, na perspectiva docente e discente.

### **5.1 - O olhar docente**

Apostamos na busca contínua do conhecimento científico e de inovação como elemento essencial para o ambiente acadêmico e também, na indissociabilidade do binômio ensino-pesquisa como aspecto fundamental no desenvolvimento de novos profissionais de Enfermagem.

Assim, concordamos com SAUPE *et.al.* (2004) na assertiva de que os professores tem o importante papel ao encaminhar essa busca esses, são definidos como orientadores, por terem capacidade para desenvolver e orientar pesquisas.

Portanto, esse professor-orientador deve conhecer a Metodologia e produzir estudos com freqüência, para praticar o desenvolvimento da pesquisa científica e compartilhar sua experiência com o orientando (FREIRE, 1996; SAUPE *et.al.*, 2004) .

#### **5.1.1 - A construção do TCC**

Na maioria das vezes os *professores são buscados pelos graduandos* enquanto ministram disciplinas.

“Eles vêm propor um tema depois que fizeram a disciplina, dizem que gostaram da área.” (P2).

“O aluno vem me procurar no 4º ano na Pediatria, ou seja, acho que tem a ver com gostar de criança...” (P5).

Nesse momento, é agendada a *primeira “conversa”*, como denotam as citações abaixo:

“No primeiro encontro a gente tem que mostrar o caminho a ser percorrido e pinçar de tudo o que o aluno traz o que é viável e que acrescente algo... seja relevante” (P1).

“O professor tem que lapidar...isso mesmo, parece que o aluno vem com uma ansiedade e precisa ser trabalhado” (P3).

Depois da primeira orientação, caso ainda não tenham escolhido o tema, orientador e orientado, *definem juntos o objeto de pesquisa* e prosseguem com o levantamento bibliográfico até a *elaboração do projeto* a ser encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

“O aluno chega muitas, na maioria das vezes, com uma idéia macro, aí a gente tem que explicar que não é bem assim” (P4).

“No começo eu já aviso, pensa que você vai ter que acabar dentro do prazo... pegar textos, ler muito e também em outras línguas” (P2).

“Eu pergunto pro aluno se ele já tem alguma idéia, depois a gente vai fechando... até definir o que vamos estudar” (P3).

“Às vezes o aluno vem com idéias que dão pra doutorado...o professor é que tem que mostrar o propósito dessa pesquisa. É TCC, e o tempo às vezes complica, é curto, porque eles vêm procurar pra orientar já no último ano” (P5).

Após a aprovação, o professor passa a *acompanhar o andamento da coleta e análise de dados* até a conclusão do texto, desde o início do processo alertando quanto ao prazo, observe as citações:

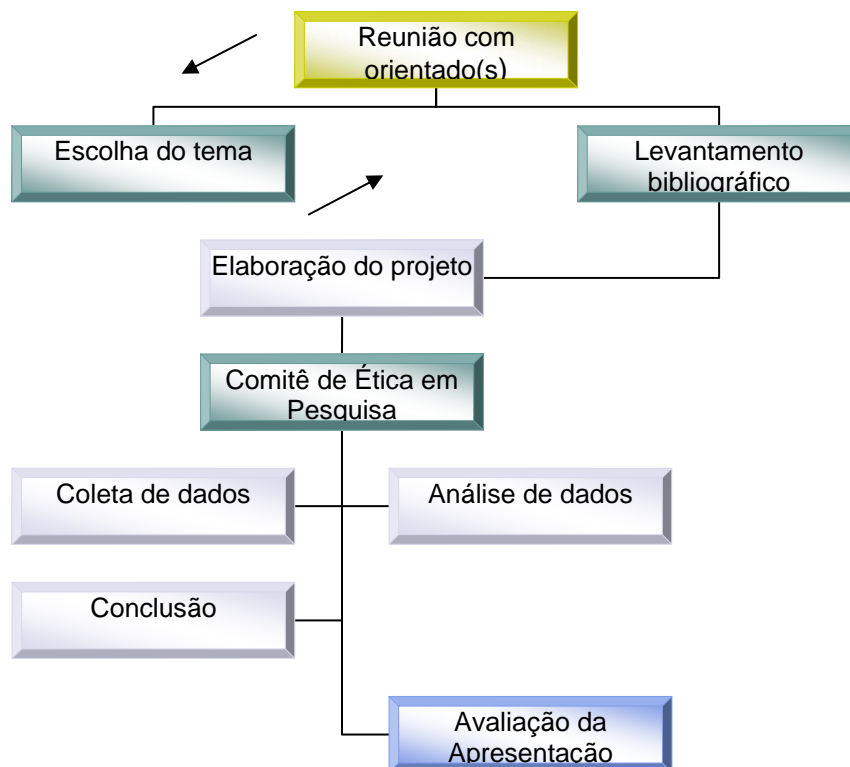
“O aluno esquece que tem que passar pelo Comitê de Ética, e quando é por dois então... falo que tem que contar com os imprevistos... ‘E se o trabalho demora um pouco mais pra voltar?’ ” (P5).

“Em geral eles acham que tem tempo de sobra, que o mais difícil é coletar os dados. Eu falo... cuidado com o tempo porque se a análise não for bem feita, não adianta” (P5).

Os professores foram questionados quanto aos itens tempo e número de orientados, porém não os consideram o maior obstáculo, pois cada professor tem preconizadas até 4 orientações por ano.

Assim, o percurso de elaboração do TCC na óptica docente acontece conforme ilustra a seguir o Fluxograma 1:

**Fluxograma 1: Trajetória de construção do TCC na perspectiva docente**



Fonte: Questionário aplicado aos professores (ANEXO H) - 2004  
 Grupo focal realizados com professores e alunos (ANEXO J) - 2004

Todos os professores relataram nos questionários e no grupo focal as mesmas fases de elaboração do TCC e essas, estão de acordo com as etapas propostas por SEVERINO (2002) e MARCONI e LAKATOS (2000) – que fazem parte da bibliografia básica do curso e apostam na sua proposta, a exemplo da fala a seguir:

“Toda pesquisa científica tem seu valor, se feita dentro da Metodologia” (P5).

Os docentes apontam a relevância do estudo dentro do método científico, como propõe ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNADER (1998) e orientam a construção do trabalho de forma gradual, procurando respeitar o desenvolvimento dos alunos conforme considera SAUPE *et.al.* (2004).

### **5.1.2 - As facilidades**

Dos 5 professores que fizeram parte dessa pesquisa, 60% (3) consideram a *prática de pesquisa* através da experiência dos mesmos na pós-graduação e também na orientação, em si, como o maior facilitador desse processo, conforme as citações abaixo:

“A formação da gente dá a base, meus orientadores tanto do mestrado como do doutorado foram bem exigentes, isso me ajudou muito ao começar orientar” (P4).

“A cada ano vai ficando melhor, os alunos se desenvolvem e a gente também” (P5).

Os outros 2 docentes, cada qual representando 20%, (01) alegou em primeiro lugar que todos os seus orientandos *cumpriam o prazo* estipulado. O outro docente referiu que seus *alunos seguiam as orientações*.

“A maioria faz se preocupa e me procura sempre” (P1).

“Não tive problemas com o prazo, os meus me entregavam até antes” (P2).

Nas reuniões do Grupo Focal, foram feitas as seguintes observações:

“Outro fator também é a forma que a direção coloca os prazos, rígida... porque assim o aluno dá importância ao trabalho”(P3).

“Um ponto forte é a Comissão Científica...isso agiliza e também, ela dá sugestões importantes” (P4).

Podemos concluir que o compromisso dos professores com a proposta do TCC é observado direta ou indiretamente, ao expressarem a vivência dessa pesquisa e, a atenção ao cumprimento dos prazos, tanto nas suas respostas do Questionário como em suas falas nas reuniões do Grupo Focal.

Entretanto, o professor deve preocupar-se em compartilhar com o orientando seus conhecimentos, discutir os prós e contras das escolhas teórico-metodológicas, fundamentar essas opções e, sobretudo, em desenvolver sua habilidade de leitura e escrita científica (SAUPE, 2004).

### 5.1.3 - As dificuldades

Quanto às dificuldades, 60% (3) dos professores tiveram a mesma resposta, acreditam que a *redação científica* é a maior dificuldade:

“Comigo também, às vezes a gente tem que perder o maior tempo corrigindo o texto, explicando o porquê das mudanças” (P1).

“Os alunos não estão acostumados a escrever dentro da Metodologia, e às vezes o problema é de redação mesmo” (P5).

Outro problema levantado por 20% (1) dos professores é a *disponibilidade dos orientados* para a realização das tarefas.

“Eu alerta, começa já trabalhando firme porque tem o tempo de aprovação do trabalho e aí quando a gente vê tem que entregar e depois, têm os estágios também” (P2).

A “inexperiência” no uso da *Metodologia* é a dificuldade mais comentada na resposta de 20% (1) questionário docente:

“O trabalho tem que ser analisado de acordo...é um TCC, tem um ou dois anos no máximo para fazer a pesquisa” (P4)

“Nós sabemos que o aluno não tem experiência...a gente é que tem que orientar” (P4)

Observamos que na orientação a Metodologia é discutida com o orientando bem como as contribuições teóricas, conforme propõem SAUPE *et.al.* (2004) e ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNADER (1998).

Através das dificuldades apresentadas podemos concluir que existem três grandes preocupações dos professores-orientadores: a redação científica, a disponibilidade do orientado e a falta de prática, a qual denominamos “inexperiência” na utilização da Metodologia, o que esperávamos obter como resultado, pois a vivência do TCC na graduação é, de fato, uma maneira de preparar o aluno a planejar e realizar pesquisas científicas .



Em contrapartida, observarmos que os mesmos apontam o cumprimento de prazos e das orientações como facilidades encontradas durante o TCC, além de considerarem que sua prática de pesquisador auxilia a construção desse trabalho.

Logo, as facilidades citadas estão diretamente relacionadas às dificuldades segundo os docentes.

#### 5.1.4 - O significado

Os professores, ao compartilharem suas reflexões sobre o TCC, indicam significados abaixo:

“Eu gostaria de ter tido essa oportunidade de viver a pesquisa” (P1)

“Quanto mais a gente orienta melhor ficam os trabalhos a cada ano” (P1)

“Falo para eles que posso desenvolver temas diferentes não só de UTI” (P3)

É interessante destacar que 100% (5) dos professores reconhecem que o TCC é um *estímulo* para o aluno realizar pesquisas futuras. Na sequência, aparecem 60% (3) dos comentários indicando que a pesquisa na graduação representa um *estímulo a publicações e para participação em eventos*, além de aprimorar o currículo de ambos.

A *assistência de Enfermagem* mostra-se como o maior favorecimento para 20% (1) dos orientadores, através da atualização do conhecimento, da correlação teórico-prática e da leitura de textos científicos. Contudo, 20% (1) dos professores-orientadores avaliam que o *aprimoramento da redação científica*

depende da prática e será impulsionado pela vivência fora da universidade, a exemplo das falas:

“Aqui é só um começo... mas, eles têm que saber que é sério...” (P4).

“Eu chamo os alunos pra conversar, proponho a participação em congressos... eles têm trabalhos bons que, se aprimorados, podem aproveitar para publicar” (P5).

Os dados referentes aos significados docentes são produto da análise de respostas dos questionários e das falas durante as reuniões do Grupo Focal, cuja Tabela 1 apresenta uma síntese:

**Tabela 1 - TCC: significações docentes (N = 5)**

Significações	N	%
<i>Docentes</i>		
<i>Estímulo a pesquisas posteriores:</i> - Estímulo à prática da pesquisa - Base para pesquisas futuras - Utilização de pesquisas para -aperfeiçoar a prática em Enfermagem	05	100
<i>Estímulo a publicações</i> - Aprimorar currículo - Apresentação em eventos científicos - Troca de informações com outras instituições de ensino	03	60
<i>Fundamentação científica da assistência de Enfermagem</i> - Correlação teórico-prática - Estímulo à leitura de textos técnicos - Atualização do conhecimento	01	20
<i>Aprimoramento na redação científica</i> - Base para escrita de textos científicos - Exercício da escrita de textos científicos - Prática da metodologia científica	01	20
TOTAL	10	100

Fonte: Questionário aplicado aos professores (ANEXO H) – 2004.

Grupo Focal aplicado aos professores e alunos (ANEXO J) – 2004

Obs.: As porcentagens foram calculadas a partir das repercussões sugeridas e estão apresentadas observando-se a distribuição das mesmas por docentes.

Dessa forma, os orientadores relataram a prática do TCC como “indispensável e rica” diante das possibilidades de contato com conteúdos diferenciados e da prática de pesquisa.

#### 5.1.5 - As expectativas

As *expectativas* docentes com relação ao desenvolvimento do TCC foram pouco comentadas nos Questionários e, portanto, exploradas no Grupo Focal, cuja análise denota três categorias.

O *preparo discente*, categoria que engloba as respostas que tratam da importância do TCC para a formação do aluno no que diz respeito à pesquisa científica, da qual fazem parte 62% das falas dos professores. Como exemplos, destacamos as frases abaixo:

“O futuro enfermeiro tem que saber construir um projeto, pesquisar... e isso vem da formação, a minha esperança é que eles (os alunos) não parem por aqui” (P1).

“A gente vê poucos enfermeiros experientes com o currículo que nossos alunos saem, eles estão publicando e indo para eventos. Essa experiência do TCC eu acho que ajuda muito” (P3).

“É muito bom quando a gente encontra com um ex-aluno que sai direto para o mestrado ou para trabalhar com pesquisa, pois nós queremos que eles saiam preparados para tudo, e a pesquisa é uma prática de poucos...diferencia nossos ex-alunos” (P5).

*A publicação dos trabalhos*, ou seja, a divulgação dos TCCs representa 20% das falas dos docentes.

“Já marco com os alunos para escolher a revista antes da apresentação porque depois eles se formam, cada um segue um caminho e podemos perder contato” (P1).

“A gente tem trabalhos melhores a cada turma, temos que levar para congresso, publicar sim, não podemos perder esses trabalhos” (P2).

“Costumo agendar depois da apresentação uma conversa só pra fazer as últimas correções e aí, a gente encaminha pra revista” (P4).

*A fundamentação da assistência de Enfermagem*, que contempla as referências à base teórica para a prática da assistência de Enfermagem, representa 18% das falas dos professores:

“A pesquisa está cada vez mais fazendo parte do cotidiano da Enfermagem, melhora a prática... os alunos precisam sair sabendo” (P3).

“Fazer pesquisa dá base pra a assistência...” (P3).

“Os alunos precisam ver a pesquisa como um instrumento de trabalho” (P5).

As observações dos orientadores têm relação com o texto de CARVALHO (2004, p. 810), que aborda o cuidar e o pesquisar na Enfermagem:

“[...] a maioria dos enfermeiros está só começando a cadenciar os passos com a *pesquisa científica*. Nas instituições de ensino, [...] estamos pesquisando e ensinando a pesquisar.”

Assim, após a análise desses dados concluímos que a vivência do TCC é mais que uma atividade ou preocupação para os docentes, é um diferencial. A proposta do TCC permite aos alunos experimentarem a pesquisa científica, exercitarem a escrita de textos científicos e, em especial, desenvolverem a responsabilidade de produzir conhecimento para aprimorar a assistência de Enfermagem.

## 5.2 - O olhar discente

A percepção do graduando sobre o processo de elaboração do TCC aponta uma uniformidade do olhar sobre essa vivência na formação.

### 5.2.1 - A construção do TCC

Houve pouca variação nas experiências dos participantes quanto à construção do TCC. Todos os sujeitos, em primeiro lugar, relataram a *importância* da realização do trabalho sustentado pelo método científico e consideraram o TCC como um referencial da instituição.

“É base para pesquisas futuras...” (A3).

“Tenho uma amiga que faz Enfermagem e tenho um amigo que faz Medicina, eles me perguntam ‘Nossa você fala tanto do seu TCC, o meu não é assim’ Aí pensei, será que só a gente faz desse jeito?” (A4).

“Quando o trabalho começa a gente tem aquela expectativa como um ‘fantasma’ depois vê que não é nada do outro mundo” (A5).

“Cada disciplina devia ter um trabalho de conclusão, aí a gente ia ligar o que foi dado à prática...” (A11).

Questionados diante do *percurso para realização do trabalho*, os alunos alegam que a escolha do tema e a leitura a respeito do mesmo precede a busca do orientador.

Quando a escolha do orientador acontece primeiro, normalmente ocorre devido ao contato que existe durante as disciplinas da grade curricular. Nessa trajetória o tema e objeto podem ser sugeridos pelo professor-orientador ou definidos conjuntamente:

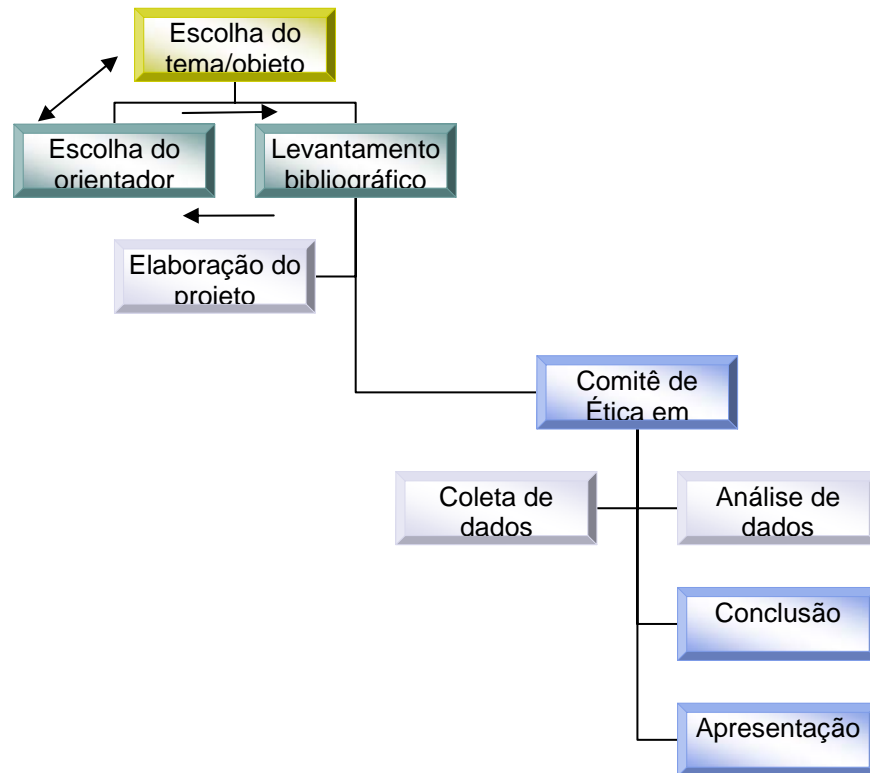
“Eu gostei de UTI desde o começo, mas não tinha idéia do que queria pesquisar ao certo, então fui falar com a professora no fim da disciplina” (A6).

“Eu decidi o meu tema quando tava tendo disciplina de Pediatria gostei e quis estudar mais sobre criança. Aí, eu fui falar com a professora quando acabou a aula” (A7).

“Fui com uma proposta, mas quando conversei com a professora decidi fazer sobre outro assunto que eu também gostava” (A15).

O mesmo percurso discente apareceu também nas considerações feitas no questionário e está ilustrado no Fluxograma 2 abaixo:

**Fluxograma 2: Trajetória de construção do TCC na perspectiva discente**



Fontes: Questionário aplicado aos alunos (ANEXO I) - 2004  
Grupo Focal realizado com professores e alunos (ANEXO J) – 2004

Os resultados nos remetem à literatura, pois SEVERINO (2002) considera como etapas de elaboração de um trabalho científico: a *determinação do tema-problema do trabalho*, o *levantamento da bibliografia referente a esse tema*, *leitura e a documentação dessa bibliografia após seleção* e por fim, *construção lógica do trabalho*.

Para SAUPE *et.al.* (2004) a fase de *produção* compreende a construção do projeto, o planejamento, o embasamento teórico, a coleta dos dados, sua análise e elaboração do relatório final.

Podemos então, concluir que a partir da definição do tema e do objeto de estudo os alunos passam a seguir as etapas preconizadas para a elaboração do projeto de pesquisa até a apresentação do TCC.

### 5.2.2 - As facilidades

Os alunos participantes (15) chamaram a atenção para a *estrutura organizacional*, 93,3% (14) dos estudantes, referindo que têm acesso a computadores, biblioteca e funcionários para auxílio na busca e elaboração do texto do TCC.

Foram citados também outros fatores como a *estrutura da instituição*: a coordenação do curso, as comissões existentes na instituição e a aparelhagem que a faculdade possui.

“As sugestões que vêm da Comissão Científica ajudam muito também... a gente acha que tá pronto, mas é importante um outro olhar” (A6).

“A diretora alertava a gente de como é importante escolher o tema logo... a gente é que não tem idéia quando tá no começo da faculdade” (A13).

Os alunos relatam ter uma experiência favorável da orientação, responderam no questionário que o *orientador é acessível*. Desses, 86,7%, ou seja, 13 dos graduandos referiram que além da disponibilidade de horário e atenção do professor, os momentos de orientação foram amistosos e produtivos. Isso vai ao encontro do que propõe MIGUEL (2005) para a pesquisa na graduação. Esse autor pondera que a pesquisa durante a graduação não deve ser um “desprazer”.

Para 80% (12) dos graduandos a *escolha precoce do tema* é um facilitador do desenvolvimento do estudo, tornando-o menos estressante.



“Quanto mais cedo começa é melhor, depois a gente vai ver a diferença” (A5).

“Comecei a pesquisar desde o segundo ano, devagar...fui vendo o que eu queria, falando com a bibliotecária e aí, tudo ficou mais fácil” A(8).

A respeito da *literatura*, 26,7% (4) dos alunos consideraram-na abrangente, de fácil acesso e suficiente para a realização da pesquisa, o que tornou mais rápido o desenvolvimento do trabalho. Os que não tiveram tal facilidade, referiram ter feito a busca errada e só conseguiram textos após o auxílio da bibliotecária, isso nos remete à citação de SAUPE *et.al.* (2004) que a pesquisa na graduação, primordialmente, ensina o aluno a ser um leitor crítico.

Esses resultados alertam que devemos respeitar as fases que o graduando vivencia nessa produção de conhecimento. Além disso, o fato de ter recursos materiais adequados auxilia o aluno na realização de pesquisas científicas (como computadores, acervo da biblioteca, acesso a bases de dados), entretanto, foi dada ênfase aos recursos humanos e, em especial, à coordenação, ao orientador e à bibliotecária.

### **5.2.3 - As dificuldades**

As dificuldades relatadas pela maioria, 73,3% (11) dos alunos foi o *tempo para leitura* e, relacionaram esse fato à dificuldade de planejamento pessoal devido à demanda de outras disciplinas.

“A gente tem muitas matérias e cada uma tem trabalho, prova... eu às vezes fico que nem sei o que leio primeiro” (A9).

“Minha mãe me vê estudando e já fala ‘É o TCC , né filha?’ ... (risos) é que ela me vê no meio de um mar de papéis” (A13).

No entanto, a estruturação curricular não pode ser considerada o maior empecilho, pois a instituição possibilita o desenvolvimento de atividades extracurriculares, a iniciação científica e a participação do graduando em projetos do hospital. O cronograma do curso permite que o aluno planeje-se para buscar leituras de temas específicos, ou ainda, que depois de conhecer o professor-orientador, ele decida o tema por afinidade a ambos, orientador e tema.

A redação científica fica conseqüentemente mais difícil segundo 13,3% (2) dos alunos. Esse contexto é compreensível uma vez que os mesmos assumem a necessidade de ampliar seu vocabulário, aprimorar a redação e ainda, de apropriar-se do método científico, como pode ser lido nas falas abaixo:

“Quando a gente vem pra faculdade acha que vai ser igual ao cursinho. Nós não estamos acostumados a ler, e então escrever é difícil” (A1).

“Agora... ando sempre com um livro de Metodologia”(A3).

“Meu orientador tá me dando aula, ele falou que na prova já viu que eu ia mal nas questões escritas. Diz que eu escrevo muito mas não respondo” (A15).

A dificuldade na escrita, citada pelo A15, é lembrada por DEMO (2003) como “discurso perdido”, trata-se de um vício metodológico comum.

A respeito dessa escrita, esse autor faz a seguinte analogia:

“[...] alguns “políticos” são conhecidos por falarem muito para não dizer nada, mas, por vezes, trata-se de estratégia *ad hoc*, no contexto das disputas políticas. No contexto acadêmico, não haveria razão para apelarmos para tal expediente, porque nosso negócio não é fugir do problema, mas atacá-lo de frente e em profundidade” (DEMO, 2005, p.1).

Contudo, consideramos que as falhas na escrita fazem parte do desenvolvimento do aluno e conforme Machado (disponível em <http://www.planetaeducacao.com.br/new/colunas2.asp?id=508>): “Quando erramos temos a oportunidade de atentar mais e mais para nossas falhas e, evidentemente, evitá-las em outras oportunidades”.

A elaboração de trabalhos científicos existe em outras disciplinas, mas pode ser mais freqüente, segundo 13,3% (2) dos alunos. Os mesmos acreditam que esses trabalhos permitem o exercício da pesquisa e representam auxílio para o aprendizado da *Metodologia*, considerada como a maior barreira do processo de realização do TCC. Tal fato é importante, pois conforme FREIRE (1996) a pesquisa e o ensino formam um binômio indissolúvel.

A *orientação* foi relatada como dificuldade apenas por 6% (1) dos alunos. Este referiu ter escolhido o tema que não era da área do professor desejado, precisando mudar de orientador.

“Foi difícil pra mim porque tive que mudar e não fiquei com o professor que eu queria” (A1).

De acordo com BIANCHETTI (2002) a orientação é um processo interpessoal de aprendizagem. Esse contato, orientador-orientado é definido por como uma “aventura compartilhada” devendo ser mantido “vivo” por ambos para bons resultados.

As observações discentes têm em comum a inexperiência com a redação científica e o método, o que era esperado pois eles estão começando a ter contato com a pesquisa científica. Essas devem alertar-nos a respeito da exposição gradativa do aluno às fases de elaboração de pesquisas científicas conforme cita SAUPE *et.al.* (2004).

Contudo, os alunos sentem-se amparados pela estrutura da instituição e pelo orientador, acreditam que começar o TCC o mais breve possível ajuda a vencer essas dificuldades como foi revelado pelos dados coletados.

#### 5.2.4 - O significado

Os alunos começam a entender o significado do TCC durante a construção desse trabalho. No que diz respeito às significações discentes, 46,7% (7) dos graduandos acreditam que essa primeira experiência de pesquisa científica favorece o desenvolvimento de novos estudos e foram agrupados na categoria *estímulos a pesquisas posteriores*.

Os graduandos relatam, principalmente, estarem mais *estimulados para participar de pesquisas e eventos científicos* depois de terem vivenciado a realização do TCC.

“A divulgação é uma maneira de trocar informações com outras faculdades...” (A4).

“Não é toda faculdade que faz desse jeito, a gente já sai tendo uma experiência diferente” (A5).

“Dá mais vontade de participar de eventos também” (A10).

As falas sinalizam também o desenvolvimento que acontece durante a realização do TCC:

“Sabe, antes eu não dava importância, agora me dá vontade de fazer trabalhos e levar pra congressos... já apresentei alguns com as professoras de UTI e um de Oncologia” (A2).

“É bom a gente já sai podendo prestar pós, sem medo. Eu sempre quis ser professora e pensava como vou entrar no mestrado, agora sei que consigo montar um projeto” (A11).

“Agora eu tiro ‘de letra’ mas antes... era difícil, não sabia nem como começar” (A15).

Alguns dos graduandos, 26,7% (4), citam que a partir dessa vivência pretendem continuar realizando trabalhos científicos, a exemplo das falas a seguir:

“Depois que a gente ‘pega o jeito’ dá vontade de fazer mais, a gente fica importante” (A4).

“Quando eu sair da faculdade vou prestar especialização, já falei com a minha orientadora que quero publicar mais trabalhos” (A15).

“Ah... eu quero ir pra eventos apresentar trabalho e também em outras faculdades, ver como é” (A3).

Para 13,3% (2) consideram que o TCC como fonte para fundamentação da assistência de Enfermagem, conforme também afirma CARVALHO (2004), a pesquisa fundamenta a assistência de Enfermagem na área hospitalar e não hospitalar.

“Hoje os hospitais tão pedindo que a Enfermagem faça pesquisa pra melhora a qualidade do cuidado” (A1).

“Têm coisas que podem ser resolvidas com estudos...a gente vê que não é todo enfermeiro que tem prática em fazer pesquisa, mas a gente vai sair com a sementinha” (A 4).

“Ah, ajuda também a gente a não ficar pra trás, a sempre estar atualizando o que a gente aprendeu” (A 10).

A *redação científica*, um dos grandes desafios dos graduandos, segundo 13,3% dos graduandos é *beneficiada* pela realização do TCC.

“Sei que ainda tenho muito que aprender, mas olha... tô escrevendo bem melhor, até minha orientadora disse que ficou surpresa com o meu trabalho” (A3).

“Eu hoje consigo pegar um artigo e ler, pesquiso mesmo sem trabalho quando quero saber mais sobre algum assunto” (A12).

“Hoje sei que um trabalho deve ter, como diria a professora de Onco, ‘cabeça, tronco e membros’. Brincadeira, conheço a estrutura de um projeto, sabe” (A15).

Obtivemos, nos questionários, citações reforçadas pelos depoimentos que emergiram no Grupo focal, conforme ilustra a Tabela 2.

**Tabela 2 – TCC: significações discentes (N=15)**

Significações Discentes	N	%
<i>Estímulo a pesquisas posteriores</i> - Estímulo à prática da pesquisa - Base para pesquisas futuras - Utilização de pesquisas para aperfeiçoar a prática em Enfermagem	07	46,7
<i>Estímulo a publicações</i> - Aprimorar currículo - Apresentação em eventos científicos - Troca de informações com outras instituições de ensino	04	26,7
<i>Fundamentação científica da assistência de Enfermagem</i> - Correlação teórico-prática - Estímulo à leitura de textos técnicos - Atualização do conhecimento	02	13,3
<i>Aprimoramento na redação científica</i> - Base para escrita de textos científicos - Exercício da escrita de textos científicos - Prática da metodologia científica	02	13,3
TOTAL	15	100

Fonte: Questionário aplicado aos alunos (ANEXO I) – 2004

Obs.: As porcentagens foram calculadas a partir das repercussões sugeridas e estão apresentadas observando-se a distribuição das mesmas por discentes.

Os dados denotam que os discentes têm o desenvolvimento do TCC como propulsor à realização de novos estudos e, sentem-se estimulados a divulgar seus trabalhos. Esses acreditam que a assistência ganha embasamento e ainda, que o TCC pode implicar na melhora da leitura e escrita científicas.

### 5.2.5 - As expectativas

Quanto às expectativas, todos os 15 alunos responderam que a maior, é em relação ao *primeiro emprego*, a mesma expectativa foi relatada também nas reuniões do grupo focal. Os alunos acreditam que essa formação os torna competitivos para o mercado de trabalho, conforme revelam as falas:

“Eu busquei essa faculdade porque sabia que ia ter um currículo que depois ia conseguir emprego em qualquer lugar” (A1).

“O primeiro emprego é fogo, às vezes só contratam com experiência, se você tem um currículo com trabalhos apresentados em congresso e publicações isso te põe na frente, todo mundo sabe disso” (A8).

“A gente vê gente sem emprego e fica com medo, acho que isso não será problema pra nós... quem é recém-formado não tem publicação, por exemplo, e isso conta” (A10).

Podemos concluir que os alunos acreditam ter um preparo diferenciado, em especial, devido ao desenvolvimento de pesquisas científicas durante a graduação, e que os mesmos reconhecem suas potencialidades e fragilidades para o desenvolvimento desses estudos.





A partir de questionamentos, provenientes da prática docente/discente na elaboração de pesquisas científicas durante a graduação, esta pesquisa teve como objetivo resgatar a vivência do TCC e o significado que esse processo tem para o professor e para o aluno da FEHIAE.

Diante desta proposta, foi importante revisitar a literatura referente à pesquisa científica e ao ensino superior.

Nossos achados permitem destacar vários aspectos importantes, tais como:

- a *pesquisa científica é uma prática menos freqüente na graduação*, se considerarmos que mesmo na pós-graduação das universidades o volume de produção vem sendo exigido ainda mais e dicuti-se o papel do professor-orientador, é esperado que ocorra o mesmo processo na graduação mas sabemos precisamos de tempo para obter resultados da inclusão da pesquisa na formação (MORAES, 2001; PONTES *et. al.*, 2005)
- o TCC é uma proposta de *vivência da pesquisa científica*, trabalho que deve ser elaborado conjuntamente *por docentes e discentes*, e visa o desenvolvimento estruturado da Metodologia e do conhecimento científicos.

Consideramos esse trabalho um processo interpessoal e assumimos o mesmo pressuposto de BIANCHETTI (2002) - a formação universitária para a pesquisa demanda esforço e dedicação, pois trata-se de uma interlocução de várias vozes.

- *a pesquisa científica deve ser proposta ao aluno o mais cedo possível*, isso permite mais experiências e dá mais possibilidades para ele apropriar-se dessa prática SAUPE (2004);

- *o conhecimento do método científico não basta, é necessário considerarmos que o aluno passa por fases de desenvolvimento nesse processo de construção do TCC: a capacitação (preparo), a conceptualização (busca do tema a ser desenvolvido) e, por fim, a produção (realização da pesquisa até a apresentação do relatório final, op. cit.);*

- *as exigências educacionais existentes são produtos de um processo histórico de mudanças para atender às demandas da sociedade e também da profissão (MORAES, 2001).*

A análise dos dados empíricos acerca do processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso permite-nos os seguintes apontamentos:

- *quanto à trajetória: há uma aproximação entre professores e alunos no decorrer do curso. Normalmente os docentes são procurados pelos alunos. Já os discentes, a partir da definição do tema e do objeto de estudo, seguem orientados até a apresentação do trabalho.*

- *quanto às facilidades: a prática na realização de pesquisas, considerada como dificuldade pelos alunos, foi o maior facilitador para os docentes. Os professores também citaram fatores positivos relacionados aos orientandos que cumpriam o prazo, bem como, seguiam as orientações.*

Os alunos reconheceram a importância dos recursos materiais e tecnológicos, mas, suas respostas valorizaram o apoio oferecido pelos recursos humanos, citando, inclusive, o contato com a direção do curso.

- *quanto às dificuldades: a maioria dos professores considerou como pontos a serem melhorados à realização do TCC: a redação científica, a*

*disponibilidade dos orientados* e também da dificuldade que esses apresentam na *Metodologia*.

Da perspectiva dos alunos, as dificuldades compreendem: *tempo para leitura, redação científica e Metodologia* utilizada e, reforçam as indicações dos professores.

As observações favoráveis à orientação feitas pelos alunos estimulam ainda mais o papel do professor-orientador, pois de acordo com SAUPE *et.al.*(2004, p.111) mesmo sabendo:

“[...] que não vamos fazer de todos os alunos “pesquisadores”, se conseguirmos que valorizem a pesquisa, saibam ler e criticar os relatórios de investigações, incorporem os resultados convenientes à sua prática, já teremos atingido nossos principais objetivos.”

▪ *expectativas*: os dados *docentes* envolveram 3 categorias, todas denotam a importância do TCC que são: o *preparo discente*, a *publicação dos trabalhos* e a *fundamentação da assistência de Enfermagem*.

Para os *alunos* há expectativa em sair da graduação e logo conquistar o *primeiro emprego*, para isso, eles apostam na formação e no currículo que terão ao término da faculdade. Podemos entender essa preocupação devido às grandes mudanças ocorridas no mercado de trabalho e suas atuais demandas, essas estão relacionadas a uma força-de-trabalho polivalente e mais flexível para atender aos novos padrões de produtividade e competitividade (TRIGUEIROS, 2006).

• quanto ao *significado do TCC*: para *docentes e discentes* tem visão similar. Apareceram dados relativos ao *estímulo a pesquisas posteriores*, também foram abordados o *estímulo a publicações*, a *fundamentação da assistência de Enfermagem* e ainda, o *aprimoramento da redação científica*.

Logo, os docentes têm a responsabilidade de manter o TCC como um instrumento inerente à vivência da graduação, representando um indicador de qualidade institucional e ainda, um instrumento para propor soluções de problemas encontrados na prática discente (SAUPE *et.al.*, 2004).

Diante disso, propomos a revisão da prática de pesquisas científicas como exercício pluridisciplinar, através:

- da disponibilização para consulta no sistema da biblioteca da faculdade dos TCCs da instituição;
- de parcerias com outras instituições de ensino e de saúde para realização de eventos científicos, a exemplo da “Semana da Enfermagem” e da “I Mostra de TCCs”;
- do apoio de empresas parceiras a professores e alunos para a realização de pesquisas científicas, publicação e apresentação dessas em eventos fora da instituição;
- da elaboração de trabalhos científicos e pesquisas clínicas durante o período de estágio curricular supervisionado ;
- do estímulo à participação nas pesquisas realizadas durante a monitoria no hospital e unidades de saúde.

As contribuições desta tese estão nas considerações realizadas e na possibilidade de instigar questionamentos sobre o preparo para a pesquisa do futuro enfermeiro.

Temos como propósito colaborar para a melhoria contínua do Ensino Superior em Enfermagem, viabilizar a formação de profissionais críticos e que saibam reconhecer a importância da implementação da pesquisa na assistência.

Enfim, sem a ambição de propor um modelo e nem estabelecer juízo de valor sobre qualquer atividade acadêmica, acreditamos que cabe a nós, profissionais de saúde, estimularmos outros a buscarem a pesquisa científica como um instrumento facilitador.



ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNADER **O método nas ciências sociais e naturais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. p.149.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 223p.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. M. *et. al.* **A bússola do escrever**. São Paulo: Cortez, 2002. 408p.

BOOTH, W.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M.; **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 351p.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante** - o equívoco da extensão universitária – Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BRASIL. Decreto nº 94.406 de 08 de Junho de 1987. Regulamenta a Lei nº 7.498, de 25 de Junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da Enfermagem, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 08 jun. 1987. p. 4.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação**, Capítulo IV, Art 43-57, p.4,1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional da Educação/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 nov. 2001. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2003.

CARVALHO, V. Cuidando, pesquisando e ensinando: acerca de significados e implicações da prática da enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v.12, n.5, p.806-15, set.-out., 2004.

CASSIANI, S. H. de B.; RODRIGUES, L. P. O ensino da metodologia científica em oito escolas de Enfermagem da região sudeste. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 6, n.2, p. 73-81, abr.,1998.

CATANI, A. M. **Educação superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COLLET, N.; ROZENDO, C. A. Questões metodológicas da pesquisa no campo da saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v.9, n.3, p.106-11, maio, 2001.

CRUZ, C. H. de B. Tendências e debates. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 19 abr. de 2002. Disponível em: <[www.unicamp.br](http://www.unicamp.br)>. Acesso em: 02 jun. 2005.

DAHER D. V.; SANTO F. H. E.; ESCUDEIRO C. L. Cuidar e pesquisar: práticas complementares ou excludentes? **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v.10, n.2, p.145-50, mar.-abr., 2002.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez; 1991.



\_\_\_\_\_. **Vícios metodológicos**. Brasília, 2003, p1-15. Disponível em: <<http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/viciosmetodologicos.html>> Acesso em: 07 set. 2005.

FACULDADE DE ENFERMAGEM DO HOSPITAL ISRAELITA ALBERT EINSTEIN. Comissão curricular. **Projeto Pedagógico 2006**. São Paulo, 2004. 289 p. (Impresso)

FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na Enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v.12, n.5, p.821- 827, set.- out., 2004.

FOLLMAN, J. Research on nurse's critical thinking: cul the sac?. **Nurse Educator**. v. 28, n. 6 nov./dec., 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.13, 29.

HULLEY, S. B.; CUMMINGS, S. R.; BROOWNER, W.S. *et.al.* **Delineando a pesquisa clínica**: uma abordagem epidemiológica. 2ª ed. São Paulo: Artmed, 2003.

LALUNA, M. C. M. C.; FERRAZ, C. A. Compreensão das bases teóricas do planejamento participativo no currículo integrado de um curso de Enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v.11, n.6, p. 771- 777, nov-dez., 2003.

LOBIONDO-WOOD, G.; HABER, J. **Pesquisa em enfermagem**: métodos, avaliação crítica e utilização. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001. 330 p.

LOMBARDI, J. C. **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. 2ª ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2000. 177 p.

LUNA, S. V. **Análise das dificuldades e facilidades na elaboração de teses e de dissertações a partir de prováveis contingências que controlam essa atividade**. 1983. 325 f. Tese (Doutoramento em Psicologia Experimental) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 1984.

MACHADO, J. L. A. **Escrever é preciso vamos resgatar o lápis, o papel e a borracha**. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br>>.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003, p.21.

\_\_\_\_\_. **Metodologia Científica**. 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 2000. p. 44-46.

MIGUEL, S. Iniciação Científica. **Revista de Ensino Superior**. São Paulo: Editora Segmento, v.7, n.82, p. 28-31, jul., 2005.

MORAES, Recuos da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal, v. 14, n.1, p. 7-25.

NASCIMENTO, S. R. **A educação tecnológica no processo de ensino-aprendizagem das técnicas de Enfermagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), Curitiba, 1998.

NOGUEIRA, A. **Estendendo fronteiras: a extensão e a pesquisa na formação do educador**. Taubaté: Cabral, 2001.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. **Investigacion científica en ciencias de la salud**. 5ª ed. México: McGraw-Hill Interamericana, 1997. 701 p.

PONTES, C. A. A. *et. al.* O processo criativo o e a tessitura a de projetos acadêmicos de pesquisa. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.9, n.17, p.439-50, mar./ago. 2005.

PORTO, C.; NASCIMENTO, E.; BUARQUE, S. **Cinco cenários para o Brasil 2001-2003**. Rio de Janeiro: Nórdica, 2003. 234 p.

PRAÇA, N. de S. Pesquisa qualitativa, ensino e assistência de enfermagem: interação que favorece o cuidado cultural. **Ciencia y enfermeria**. v.2, n.IX , p. 67-75, 2003.

QUEVEDO, S. M. C. de. **Representações sociais dos professores do curso de graduação em Enfermagem sobre o ensino de metodologia da pesquisa**. 2003. 285 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

RESSEL, L. B.; GUALDA, D. M. R.; GONZÁLES, R. M. B. Grupo focal como uma estratégia para coletar dados de pesquisa em enfermagem. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 2, n.1., p. 62-73, set., 2002.

RODRIGUES, L. O papel do orientador. **Ensino Superior**. São Paulo, v. 5, n. 53, p. 12 -13, 2003.

RODRIGUES, R. M. **Diretrizes curriculares para a graduação em Enfermagem**: contexto, conteúdo e possibilidades para a formação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, São Paulo, 2005.

SANTOS, C. R. de **Educação escolar brasileira**: estrutura, administração, legislação. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2003. 266 p.

SAUPE, R.; WENDHAUSEN, A. L. P.; MACHADO, H. B. Modelo para a implantação ou revitalização de trabalhos de conclusão de curso. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 12., n.1 , p. 109-114, jan./fev., 2004.

SAUTHIER, J.; CARVALHO, M.T.C. de; SANTOS, N.M.P. Centro de documentação da Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) – uma contribuição à história da enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n.5, p. 81-84, out., 2000.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetórias e perspectivas – Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHAEFER, K. M.; ZYGMONT, D. Analyzing the teaching style of nursing faculty: does it promote a student-centered or teacher-centered learning environment? **Nursing Education Perspective**, v.24, n.5, p 238-245, sep./oct. 2003.

SEIFFERT, O. M. B. **Universidade e pesquisa**: a política institucional e a representação social de docentes. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_ A formação do enfermeiro: uma aproximação à recente produção científica (2001-2005). **Trabalho, Educação e Saúde**. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 331-350, set., 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SPINK, P. K., Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. São Paulo, **Psicologia & Sociedade**, v. 2, n15, p. 18-42, jul./dez.2003.

TRIGUEIROS, M. M. **Pesquisa no campo da formação profissional**. Disponível em:<<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/conf/aleman/pon/x/index.htm>>.



## ANEXO A – Currículo Pleno 2006

1. BASES BIOLÓGICAS E SOCIAIS	DISCIPLINA DO CURRÍCULO PLENO	C/H SÉRIES	
Ciências Biológicas			
1.1.Morfologia (Anatomia e Histologia)	Anatomia	120	1 <sup>a</sup>
	Histologia	60	1 <sup>a</sup>
1.2.Fisiologia (Fisiologia/ Bioquímica/Biofísica, Nutrição e Dietética e Farmacologia)	Fisiologia	120	1 <sup>a</sup>
	Bioquímica/Biofísica	120	1 <sup>a</sup>
	Nutrição e Dietética	60	1 <sup>a</sup>
1.3.Patologia(Parasitologia, Microbiologia/Imunologia e Processos Patológicos Gerais)	Farmacologia	120	2 <sup>a</sup>
	Parasitologia	60	1 <sup>a</sup>
	Microbiologia/Imunologia	120	1 <sup>a</sup>
1.4.Biologia (Citologia/Embriologia- e Genética e Evolução)	Processos Patológicos Gerais	60	2 <sup>a</sup>
	Citologia / Embriologia	60	1 <sup>a</sup>
Ciências Humanas	Genética e Evolução	60	1 <sup>a</sup>
	Antropologia Filosófica/SocioLogia	60	2 <sup>a</sup>
	Psicologia Aplicada à Saúde	60	1 <sup>a</sup>
	História da Enfermagem	60	1 <sup>a</sup>
	Saúde Ambiental	60	1 <sup>a</sup>
2. FUNDAMENTOS DE ENFERMAGEM	<b>Bioestatística</b>	<b>60</b>	<b>1<sup>a</sup></b>
	Epidemiologia	60	1 <sup>a</sup>
	Exercício de Enfermagem	60	1 <sup>a</sup>
	<b>Metodologia da Pesquisa</b>	<b>60</b>	<b>2<sup>a</sup></b>

	Semiologia e Semiotécnica de Enfermagem	240	2 <sup>a</sup>
	Enfermagem Clínica	120	2 <sup>a</sup>
	Enfermagem em Saúde Coletiva	120	2 <sup>a</sup>
	Enfermagem Cirúrgica	120	2 <sup>a</sup>
	Enfermagem em Centro Cirúrgico	120	2 <sup>a</sup>
3.ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM	Enfermagem em Saúde Mental	120	3 <sup>a</sup>
	Enfermagem em Cuidados Intensivos	120	3 <sup>a</sup>
	Enfermagem em Psiquiatria	120	3 <sup>a</sup>
	Enfermagem em Ginecologia e Obstetrícia	120	4 <sup>a</sup>
	Enfermagem em Neonatologia	120	4 <sup>a</sup>
	Introdução à Administração	120	2 <sup>a</sup>
4.ADMINISTRAÇÃO EM ENFERMAGEM	Administração da Assistência de Enfermagem	120	3 <sup>a</sup>
	Administração dos Serviços de Enfermagem	240	4 <sup>a</sup>
5. DISCIPLINAS COMPLEMENTARES	Recursos Diagnósticos	60	2 <sup>a</sup>
	Enfermagem em Doenças Transmissíveis	120	3 <sup>a</sup>
	Enfermagem em Oncologia	120	3 <sup>a</sup>
	Enfermagem em Pronto Atendimento	120	4 <sup>a</sup>
	Enfermagem em Pediatria	120	4 <sup>a</sup>
	Enfermagem em Geriatria e Gerontologia	180	2 <sup>a</sup>
	<b>TCC</b>	<b>120</b>	<b>4<sup>a</sup></b>



---

**ANEXO B – Programa de Disciplina: Bioestatística****PROGRAMA DE DISCIPLINA**

---

**I – IDENTIFICAÇÃO**

**Disciplina:** Bioestatística  
**Departamento:** Ciências Básicas  
**Ano letivo:** 2006  
**Série:** 1ª (1º semestre)  
**Número de alunos:** 60  
**Carga horária total:** 60 horas/aula  
- **Aulas teóricas:** 60 horas/aula

---

**II – EMENTA**

A disciplina mostra como se pode organizar e tirar informações sobre dados através de medidas e gráficos. É apresentada a distribuição Normal de probabilidade, a partir da qual se desenvolvem técnicas de inferência estatística. Com isso o aluno adquire capacidade para analisar dados com senso crítico, de modo a poder tomar decisões confiáveis baseado nas conclusões obtidas.

---

**III – OBJETIVOS DA DISCIPLINA**

Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:

- identificar o tipo de variável estudada;
- elaborar e interpretar tabelas e gráficos adequados à variável estudada;
- calcular medidas estatísticas que caracterizam um conjunto de dados e interpretar o significado das mesmas;
- distinguir amostra e população, parâmetro e estimador, valor real e estimativa;
- reconhecer as ferramentas estatísticas de análise de dados adequadas para cada situação;
- interpretar os resultados obtidos na análise de dados e concluir de maneira adequada;
- avaliar com senso crítico resultados obtidos em pesquisas experimentais.



---

#### **IV - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

- tipos de variáveis
- tabelas e gráficos de frequências
- medidas de posição e dispersão
- noções de probabilidade: principais distribuições de probabilidade: a distribuição Normal (curva de Gauss)
- estimação: população e amostra, estimadores, estimação por intervalos de confiança
- testes de hipóteses: conceitos fundamentais, testes paramétricos para média e proporção, testes não-paramétricos

---

#### **V – BIBLIOGRAFIA**

##### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

Fonseca JS, Martins GAE. Curso de estatística. São Paulo: Ed. Atlas; 1998.

Morettin LG. Estatística básica: inferência. São Paulo: Makron Books; 2000. v.2.

Doria Filho U. Introdução à bioestatística: para simples mortais. São Paulo: Negócio Editora; 1999.

Vieira S. Introdução à bioestatística. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus; 1998.

Magalhães MN, Lima ACP. Noções de probabilidade e estatística. 3 ed. São Paulo: IME-USP; 2002.

##### **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

Pagano M, Gauvreau K. Princípios de Bioestatística. 2 ed. São Paulo: Thomson; 2004.

Moore DS. A estatística básica e sua prática. Rio de Janeiro: LTC; 2000.

Triola MF. Introdução à estatística. 7 ed. Rio de Janeiro: LTC; 1999.

Berquó ES. Bioestatística. São Paulo: E.P.U; 1998.

---

#### **VI – DOCENTES**

Ana Villares Musetti – Professor Responsável - Mestre em Estatística

## ANEXO C – Programa de Disciplina: Metodologia da Pesquisa



FACULDADE DE ENFERMAGEM DO  
HOSPITAL ISRAELITA  
ALBERT EINSTEIN  
Reconhecida Portaria Ministerial MEC nº1855/92 - D.O.U. De 21/12/92

### PROGRAMA DE DISCIPLINA

#### I - IDENTIFICAÇÃO

**Disciplina:** Metodologia da Pesquisa  
**Departamento:** Orientação Profissional  
**Ano letivo:** 2006  
**Série:** 2ª (1º semestre)

**Número de alunos:** 60  
**Carga horária total:** 60 horas/aula

#### II – EMENTA

A disciplina Metodologia da Pesquisa visa fornecer subsídios ao aluno para que possa reconhecer e analisar criticamente as etapas de uma pesquisa científica e realizar um trabalho científico.

#### III - OBJETIVOS

Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:

- reconhecer as fases de uma pesquisa científica;
- descrever o método científico de investigação;
- identificar os elementos constituintes de um trabalho científico;
- conhecer e acessar as principais bases de dados na área da saúde;
- elaborar um trabalho científico desde a formulação do problema, revisão da literatura, escolha e aplicação de instrumentos de pesquisa, coleta de dados, análise dos dados, apresentação dos resultados, discussões, conclusões e escolha dos meios para divulgação;
- analisar criticamente a metodologia de artigos, dissertações e teses;
- reconhecer os principais aspectos ético-legais que envolvem uma pesquisa científica;
- conhecer os requisitos básicos para apresentações em público.

---

**IV- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

---

- Introdução à metodologia científica: histórico e evolução da pesquisa em enfermagem
- Pesquisa científica: conceitos, tipos, etapas, riscos, benefícios e limitações
- Aspectos éticos e legais em pesquisas científicas
- Fontes de informações científicas: revisão bibliográfica, base de dados indexadas, internet com fonte de informações, meios de divulgação, tipos de publicações científicas
- Elementos constituintes de um trabalho científico: introdução, objetivos, material e método, resultados, discussão, conclusões, considerações finais, anexos, referências bibliográficas
- Apresentações em público

---

**V - BIBLIOGRAFIA**

---

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

Bastos LR, Paixão L, Fernández, LM, Deluiz N. Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias. 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC; 2000.

Lo Biondo-Wood G, Haber J. Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização. 5ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

Marconi MA, Lakatos EM. Metodologia do trabalho científico. 6ª ed. São Paulo: Atlas; 2001.

Rother ET, Braga MER. Como elaborar sua tese: estrutura e referências. 2ª ed. São Paulo; 2005.

Severino AJ. Metodologia do trabalho científico. 22ª ed. São Paulo: Cortez; 2002.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

Gil AC. Como elaborar projetos de pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Atlas; 1991.

Lopes CM. Aplicação de resultados de pesquisas na prática da enfermagem. São Paulo: Sarvier; 1993.

Luna SV. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: EDUC; 2003

Magalhães MN. Noções de probabilidade e estatística. 5ª ed. São Paulo: EPU; 2002.

Marconi MA, Lakatos EM. Metodologia científica. 3ª ed. São Paulo: Atlas; 2000.

Mendes IAC. Pesquisa em enfermagem. São Paulo: EDUSP; 1991.

Minayo MCS. Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec; 2004.

Pereira JCR. Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. 3ª ed. São Paulo: EDUSP; 2001.

Polit DF, Hungler BP. Fundamentos de pesquisa em enfermagem. 3ª ed. Porto Alegre RS: Artes Médicas; 1995.

Polit DF, Hungler BP. Investigación cinetífica em ciências de la salud. 5ª ed. México: Mc Graw-Hill Interamericana; 1997.

Ruiz JA. Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos. 4ª ed. São Paulo: Atlas; 1996.

Secaf V. Artigo científico: do desafio à conquista. São Paulo: Reis; 2000.

Spector N. Manual de redação de teses, dissertações e projetos de pesquisa. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 1997.

---

#### **VI - DOCENTE RESPONSÁVEL**

Rachel de Carvalho – Enfermeira. Especialista em Cardiologia e Centro Cirúrgico. Mestre e Doutora em Enfermagem pela Universidade de São Paulo.

---

**ANEXO D – Programa de Disciplina: TCC**

FACULDADE DE ENFERMAGEM DO  
**HOSPITAL ISRAELITA  
ALBERT EINSTEIN**

Reconhecida Portaria Ministerial MEC nº1855/92 - D.O.U. De 21/12/92

**PROGRAMA DE DISCIPLINA**

---

**I – IDENTIFICAÇÃO**

**Disciplina:** Trabalho de Conclusão de Curso

**Departamento:** Orientação Profissional

**Ano letivo:** 2006

**Série:** 4ª (2º semestre)

**Número de alunos:** 50

**Carga horária total:** 120 horas/aula

- **Aulas teóricas:** 36 horas/aula

- **Aulas práticas:** 84 horas/aula

---

**II – EMENTA**

A disciplina Trabalho de Conclusão de Curso tem por finalidade propiciar condições para que os alunos adquiram conhecimentos teóricos e práticos para realização de trabalhos científicos e, em especial, do trabalho de conclusão do curso de graduação em enfermagem.

---

**III – OBJETIVOS DA DISCIPLINA**

Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:

- identificar os componentes de um trabalho científico;
- reconhecer as normas para realização de um trabalho científico;
- conhecer as normas para confecção de referências bibliográficas;
- identificar os trâmites éticos e legais para encaminhamento de trabalhos à Comissão Científica da Faculdade de Enfermagem do Hospital Israelita Albert Einstein (FEHIAE) e ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Israelita Albert Einstein (HIAE);
- elaborar um projeto de pesquisa;
- elaborar o trabalho de conclusão de curso.

---

#### **IV - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

---

- Componentes de um projeto de pesquisa: título, autores, introdução, objetivos, material / casuística e método, referências bibliográficas, anexos;
- Normas para encaminhamento de trabalhos à Comissão Científica da FEHIAE;
- Normas para envio de trabalhos ao Comitê de Ética em Pesquisa do HIAE;
- Termos: consentimento livre e esclarecido, autorização para coleta de dados, autorização para não utilização do termo de consentimento, autorização para coleta de dados em prontuário, compromisso do pesquisador;
- Instrumento de coleta de dados;
- Componentes de um trabalho científico: título, autores, resumo, introdução, objetivos, material / casuística e método, resultados, discussão, conclusões, considerações finais, referências bibliográficas, anexos.

---

#### **V – BIBLIOGRAFIA**

##### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

Bastos LR, Paixão L, Fernandes LM, Deluiz N. Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias. 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

Marconi MA, Lakatos EM. Metodologia do trabalho científico. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

Rother ET, Braga MER. Como elaborar sua tese: estrutura e referências. 2ª ed. São Paulo, 2005.

Spector N. Manual para redação de teses, dissertações e projetos de pesquisa. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1997.

##### **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023. Informação e documentação – Referências – Elaboração: manual de orientação. Rio de Janeiro, 2002.

Gil AC. Como elaborar projetos de pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

Nérici IG. Metodologia do ensino: uma introdução. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

Requisitos uniformes para manuscritos apresentados a periódicos biomédicos. São Paulo: Rev. Saúde Pública, 33(1):6-15, 1999. (Normas de Vancouver).

---

#### **VI – PROFESSORA RESPONSÁVEL**

Rachel de Carvalho – Especialista em Cardiologia e em Centro Cirúrgico. Mestre e Doutora em Enfermagem pela Universidade de São Paulo.

## ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NA ÓPTICA DE DOCENTES E DISCENTES.

Trata-se de um trabalho destinado para a obtenção do título de mestre em ensino de ciências da saúde e tem por objetivo principal é analisar o processo de elaboração do TCC na formação do enfermeiro a partir da perspectiva de alunos-concluintes e professores-orientadores.

O participante não terá benefícios, nem custos e terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

O principal investigador é a Prof<sup>a</sup> Ellen Rubia Balieiro que pode ser encontrada no endereço Av. Prof. Francisco Morato, 4293 Telefone: 11-37461001.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: [cepunifesp@epm.br](mailto:cepunifesp@epm.br).

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à situação acadêmica.

A sua participação resume-se em responder a um questionário e integrar uma única reunião - agendada de acordo com sua disponibilidade.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com os integrantes, não sendo divulgado a identificação de nenhum dos mesmos.

Você será mantido atualizado sobre os resultados da pesquisa e não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos ou tratamentos propostos neste estudo (nexo causal comprovado), o participante tem direito a tratamento médico na Instituição, bem como às indenizações legalmente estabelecidas. Comprometo-me a utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito do estudo O trabalho de conclusão de curso na graduação em enfermagem na óptica de docentes e discentes das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Eu discuti com a Ellen Rúbia Balieiro. sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a informações quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do paciente/representante legal

-----  
Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura da testemunha

-----  
Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

para casos de pacientes menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual. *(Somente para o responsável do projeto).*

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste paciente ou representante legal para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo

-----  
Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_



## **ANEXO F - Termo de Autorização para Pesquisa**

À Diretoria da Faculdade de Enfermagem do Hospital Israelita Albert Einstein  
A/C Profª Olga G. D. Farah

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Eu, Ellen Rúbia Balieiro, aluna do Curso de Mestrado Ensino em Ciências da Saúde, venho requerer autorização de Vossa Senhoria para realizar coleta de dados como procedimento da pesquisa O trabalho de conclusão de curso na graduação em enfermagem na óptica de discentes e docentes, cujo objetivo principal é analisar o processo de elaboração do TCC na formação do enfermeiro a partir da perspectiva de alunos-concluintes e professores-orientadores.

A realização desta pesquisa constitui requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São/UNIFESP.

Atenciosamente,

---

(Ellen Rúbia Balieiro)

**ANEXO G - Termo de Compromisso do Pesquisador**

Eu, Ellen Rúbia Balieiro, professora da Faculdade de Enfermagem do Hospital Israelita Albert Einstein, venho por meio deste instrumento COMPROMETER-ME a utilizar todos os dados colhidos junto aos alunos do Curso de Graduação em Enfermagem unicamente para o trabalho de pesquisa, bem como manter sob sigilo as identificação das informações que terei contato, respeitando, assim, os preceitos éticos e legais, exigidos pela resolução 196/96 do Ministério da Saúde. Estes dados farão parte do trabalho para a obtenção do título de mestre em ensino de ciências da saúde.

---

(Ellen Rúbia Balieiro)

**ANEXO H – Questionário do Professor**

Prezado (a) participante,

Este questionário é o instrumento para coleta de dados do estudo: *O trabalho de conclusão de curso na graduação em enfermagem na óptica de docentes e discentes*. As informações obtidas destinam-se exclusivamente à realização da pesquisa para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências da Saúde, cujo objetivo principal é analisar o processo de elaboração do TCC na formação do enfermeiro a partir da perspectiva de alunos-concluintes e professores-orientadores.

Não é necessário identificar-se, asseguro que as informações colhidas são de caráter sigiloso e confidencial, não sendo particularizadas na apresentação dos dados.

Sua participação é importante para refletirmos sobre a prática da pesquisa durante a graduação em Enfermagem sendo necessário o preenchimento deste questionário cuja entrega deverá ser realizada pessoalmente.

Ressalto que leia atentamente e escolha a(s) alternativa(s) que julgar mais adequada(s) e que você pode assinalar quantas opções desejar.

Solicito que a devolução seja o mais breve possível ou, no máximo, em até 7 dias, para poder iniciar a análise dos dados.

Conto com sua colaboração, através de respostas sinceras a todas as perguntas.

Grata,

---

Ellen Rúbia Balieiro  
[ellenrubia@yahoo.com.br](mailto:ellenrubia@yahoo.com.br)  
Av.Prof. Francisco Morato, 4293  
tel/fax.: (11) 37461001  
São Paulo - SP

Nome:	Idade:
Maior titulação:	Número de orientados:

Das alternativas abaixo, escolha a(s) que julgar mais adequada(s):

1. Ao orientar TCC(s) você:

- a) sente necessidade de assumir o papel formal e rígido;
- b) sente-se paternalista, tendo que “cuidar” do orientado para obter o resultado esperado;
- c) sente que compartilhar as decisões faz o orientado tornar-se mais responsável;
- d) sente-se satisfeito, porém considera importante uma revisão nessa proposta de trabalho;
- e) sente-se sobrecarregado, mas estimulado a realizar orientações devido aos resultados obtidos;
- f) outros: \_\_\_\_\_

Comente sua resposta:

---

---

---

---

2. A escolha do(s) orientado(s) foi:

- a) devido ao interesse na especialidade;
- b) pela empatia durante a disciplina ministrada;
- c) a única opção, outros colegas não tinham mais vaga;
- d) passiva, o orientado me propôs um tema;
- e) aleatória;
- f) nenhuma das anteriores.

Comente sua resposta:

---

---

---

---

---

3. Quais as facilidades que encontrou para orientar TCC(s)?

- a) orientado(s) pontual(is) cumpriu(am) os prazos;
- b) possuía bibliografia sobre o tema;
- c) aluno seguia as orientações;
- d) prática da(s) metodologia(s) utilizada(s);
- e) produção de texto, o(s) orientado(s) realizava(m) leitura e escrita adequadas;
- f) outras: \_\_\_\_\_

Comente sua resposta:

---

---

---

---

4. Quais as dificuldades que encontrou para orientar TCC?

- a) orientado com tempo restrito;
- b) literatura sobre o tema;
- c) redação do orientado;
- d) metodologia utilizada;
- e) falta de horário para agendar orientação;
- f) outras: \_\_\_\_\_

Comente sua resposta:

---

---

---

---

5. Caracterize a relação professor-aluno no processo de orientação:

- a) contatos breves, estritamente relativos ao estudo porém empáticos;
- b) conversas facilitadoras sobre o processo de formação/pesquisa e também sobre o tema;
- c) correção de redação/metodologia;
- d) contato on-line, havendo reunião quando necessário;
- e) contato que variava de acordo com o trabalho desenvolvido;
- f) outras: \_\_\_\_\_

Comente sua resposta:

---

---

---

---

6. Que expectativa você tem em relação ao(s)TCC(s) orientados?

a)seja(m) publicado(s) em revista(s);

b)atenda ao critério da faculdade;

c)aprimore seus conhecimentos para pesquisas posteriores;

d)ajudem os alunos a realizar outros trabalhos para apresentar em eventos científicos.

e)seja arquivado na biblioteca para uso de outros alunos;

f)outras:\_\_\_\_\_

Comente sua resposta:

---

---

---

---

7. Você considera que o TCC tem repercussões na formação do aluno? Qual(is)?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



**ANEXO I - Questionário do Aluno**

Prezado (a) participante,

Este questionário é o instrumento para coleta de dados do estudo: *O trabalho de conclusão de curso na graduação em enfermagem na óptica de docentes e discentes*. As informações obtidas destinam-se exclusivamente à realização da pesquisa para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências da Saúde, cujo objetivo principal é analisar o processo de elaboração do TCC na formação do enfermeiro a partir da perspectiva de alunos-concluintes e professores-orientadores.

Não é necessário identificar-se, asseguro que as informações colhidas são de caráter sigiloso e confidencial, não sendo particularizadas na apresentação dos dados.

Sua participação é importante para refletirmos sobre a prática da pesquisa durante a graduação em Enfermagem sendo necessário o preenchimento deste questionário cuja entrega deverá ser realizada pessoalmente.

Ressalto que leia atentamente e escolha a(s) alternativa(s) que julgar mais adequada(s) e que você pode assinalar quantas opções desejar.

Solicito que a devolução seja o mais breve possível ou, no máximo, em até 7 dias, para poder iniciar a análise dos dados.

Conto com sua colaboração, através de respostas sinceras a todas as perguntas.

Grata,

---

Ellen Rúbia Balieiro  
[ellenrubia@yahoo.com.br](mailto:ellenrubia@yahoo.com.br)  
Av. Prof. Francisco Morato, 4293  
tel/fax.: (11) 37461001  
São Paulo - SP



Nome:	Idade:
Ano de início do TCC:	Ano de conclusão do TCC:

Das alternativas abaixo, escolha a(s) que julgar mais adequada(s):

1. Ao elaborar o seu TCC você:

- a) sentiu-se despreparado, dependente do orientador;
- b) seguiu as orientações, mas já conhecia o processo;
- c) precisou rever os conteúdos de disciplinas como Metodologia, Estatística e Bioestatística;
- d) necessitou fazer curso extracurricular de Metodologia da Pesquisa Científica; não sentiu dificuldades;
- f) outros: \_\_\_\_\_

Comente sua resposta:

---

---

---

---

2. A escolha do orientador foi:

- a) devido à especialidade;
- b) pela empatia durante a disciplina ministrada;
- c) a única opção, os outros professores não tinham mais vaga;
- d) passiva, o orientador me propôs um tema;
- e) aleatória;
- f) nenhuma das anteriores.

Comente sua resposta:

---

---

---

---

---

3. Quais as facilidades que encontrou para realizar o seu TCC?

- a) orientador acessível;
- b) literatura sobre o tema;
- c) redação;
- d) metodologia utilizada;
- e) orientações do bibliotecário;
- f) outras: \_\_\_\_\_

Comente sua resposta:

---

---

---

---

4. Quais as dificuldades que encontrou para realizar o seu TCC?

- a) orientador com tempo restrito;
- b) literatura sobre o tema;
- c) redação;
- d) metodologia utilizada;
- e) financeira;
- f) outras: \_\_\_\_\_

Comente sua resposta:

---

---

---

---

5. Caracterize a relação aluno-professor no processo de orientação:

- a) contatos breves, estritamente relativos ao estudo porém empáticos;
- b) conversas facilitadoras sobre o processo de formação/pesquisa e também sobre o tema;
- c) correção de redação/metodologia;
- d) contato on-line, havendo reunião quando necessário;
- e) contato que variava de acordo com o trabalho desenvolvido;
- f) outras: \_\_\_\_\_

Comente sua resposta:

---

---

---

---

6. Que expectativa você tem em relação ao seu TCC:

- a) seja publicado em revista(s);
- b) atenda ao critério da faculdade;
- c) aprimore seus conhecimentos para pesquisas posteriores;
- d) ajude a realizar outros trabalhos para apresentar em eventos científicos.
- e) seja arquivado na biblioteca para uso de outros alunos;
- f) outras: \_\_\_\_\_

Comente sua resposta:

---

---

---

---

7. Você considera que o TCC tem repercussões na sua formação acadêmica?

Qual (is)?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## **ANEXO J – Roteiro do Grupo Focal**

1. *Quais as etapas vivenciadas no processo de orientação/elaboração do TCC?*

2. *Quais as dificuldades, facilidades e perspectivas desse processo?*

3. *Quais as repercussões que se pode atribuir ao TCC na formação do enfermeiro?*