

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
ESCOLA DE ENFERMAGEM E FARMÁCIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

LINDA CONCITA NUNES ARAUJO

**A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE
CURSO E A FORMAÇÃO CRÍTICA DO ENFERMEIRO**

Maceió
2020

LINDA CONCITA NUNES ARAUJO

**A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE
CURSO E A FORMAÇÃO CRÍTICA DO ENFERMEIRO**

Dissertação de mestrado como parte dos requisitos para obtenção de grau de mestre em Enfermagem, apresentada a Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas, linha de pesquisa em Enfermagem, Vida, Saúde, Cuidado dos Grupos Humanos.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Alves Rozendo.

Maceió
2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

A663p Araujo, Linda Concita Nunes.
A percepção dos docentes sobre o trabalho de conclusão de curso e a formação crítica do enfermeiro / Linda Concita Nunes Araujo. - 2020.
74 f. : il

Orientadora: Célia Alves Rozendo.
Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Alagoas.
Escola de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 59-63.
Apêndices: f. 64-68.
Anexos: f. 69-74.

1. Enfermagem. 2. Monografia. 3. Docentes de enfermagem. 4. Teoria crítica. 5. Educação de graduação em enfermagem. I. Título.

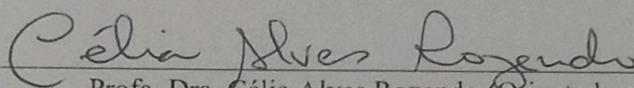
CDU: 616-083:378.4

Folha de Aprovação

AUTOR: LINDA CONCITA NUNES ARAUJO

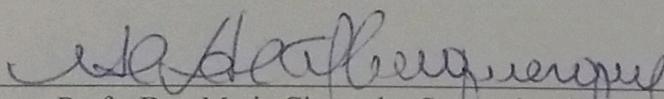
**A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE
CURSO E A FORMAÇÃO CRÍTICA DO ENFERMEIRO**

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 12 de fevereiro de 2020.

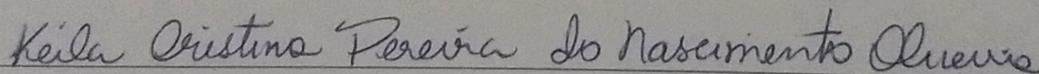


Prof.a. Dra. Célia Alves Rozendo (Orientadora)
Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas

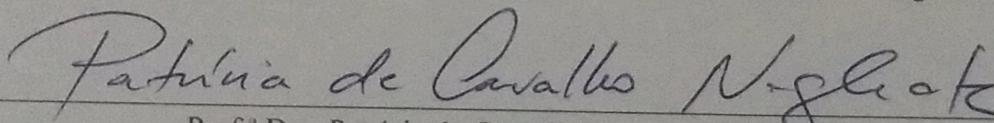
Banca examinadora:



Prof.a. Dra. Maria Cicera dos Santos de Albuquerque (Presidente)
Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas



Prof.a. Dra. Keila Cristina Pereira do Nascimento Oliveira (Examinador externo)
Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas



Prof.a. Dra. Patrícia de Carvalho Nagliate (Examinador interno)
Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a **Deus**, por cuidar de todos os detalhes da minha vida.

Aos meus pais, **Denis** e **Maely**, exemplos de força e determinação, que incentivam e apoiam o meu crescimento pessoal e profissional.

A toda a minha **família**, em especial a minha irmã **Daniely** e meus filhos-sobrinhos **Arthur** e **Alícia**, pelo amor imensurável e pela compreensão nos momentos em que estive ausente.

Ao meu filho, **João Pedro**, por ser o meu maior incentivo para seguir em frente e ser a melhor que eu posso ser. A **todos** que fazem parte da minha rede de apoio e cuidam, na minha ausência, do meu bem mais precioso, o meu filho João Pedro.

Aos **amigos** e **amigas** que se fizeram presentes durante esse ciclo, em especial, a minha melhor amiga, **Margarete Batista**, que nos momentos de maior fragilidade e angústia, esteve ao meu lado, me encontrava quando eu estava escondida de todo mundo e me lembrava que eu não estava sozinha. A minha amiga-irmã **Camila Correia**, que ouviu os meus desabaços tantas vezes.

À Profa. Dra. **Célia Alves Rozendo**, por ter a paciência, inteligência e compreensão do tamanho do mundo.

À Profa. Dra. **Maria Cícera dos Santos de Albuquerque**, Profa. Dra. **Keila Cristina Pereira do Nascimento Oliveira** e Profa. Dra. **Patricia de Carvalho Nagliate** por contribuírem com as suas orientações e compreensão.

À Profa. e à Profa. Prof.^a Dra. **Ingrid Martins Lúcio Leite** e Profa. Dra. **Lenira Maria Wanderley**, pela disponibilidade de participarem como suplentes.

À **Faculdade Estácio de Alagoas**, em especial à **Roberta Torres** e à **Jirliane Martins**, por tamanha confiança.

RESUMO

Introdução: O estudo tem por objeto a percepção do docente sobre o Trabalho de Conclusão de Curso O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um componente curricular obrigatório no Curso de Graduação em Enfermagem, cuja finalidade é a fomentação da visão crítica e reflexiva para o futuro enfermeiro, estimulando o seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem mediado pelo docente. **Objetivo:** analisar a percepção dos docentes de graduação em enfermagem sobre o Trabalho de Conclusão de Curso e a formação crítica do enfermeiro **Metodologia:** o estudo foi definido como exploratório, com abordagem qualitativa, realizado na Faculdade Estácio de Alagoas, em Maceió/AL. Os participantes do estudo foram 13 (treze) docentes vinculados ao curso de enfermagem da instituição selecionada que participaram como orientadores de pelo menos 01 (um) TCC. A produção de informações ocorreu no período de novembro de 2018 a janeiro de 2019 em a realização de entrevista individual, em profundidade, semiestruturada, gravada em *smartphone*, por meio de um aplicativo específico para áudio, testados previamente antes de cada entrevista. **Resultados:** Este estudo, ao buscar analisar a contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso para a formação crítica do enfermeiro, a partir do olhar do professor orientador, originou 02 temas e 04 subtemas, os quais foram: Contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso para a formação crítica do enfermeiro (tema 1); a importância do TCC para formação crítica (subtema 1.1) e o TCC e o desenvolvimento da competência investigativa (subtema 1.2); o processo de orientação de TCC (tema 2), a operacionalização do processo de orientação de TCC (subtema 2.1) e a importância do orientador no processo de orientação (subtema 2.2). Compreende-se a importância do TCC como um instrumento que auxilia na formação crítica do discente, desde que este consiga refletir a partir de uma realidade social, assim como, o TCC é um instrumento que auxilia no desenvolvimento da competência investigativa, desde que vivenciado corretamente e que seja instigado o pensamento investigativo do discente. O processo de orientação se operacionaliza em um primeiro encontro, de suma importância para o segmento do TCC, com a construção de vínculos e ideias motivadoras e seguindo para os próximos encontros, que variam a depender da análise do docente. **Considerações finais:** a partir dos depoimentos dos docentes, afirma-se que o Trabalho de Conclusão de Curso contribui de forma na formação crítica do discente, fomentando a visão investigativa. Alguns componentes podem fragilizar o processo de orientação, como o próprio docente, o discente e a instituição. A visão do docente é fundamental para o desenvolvimento da criticidade do discente.

Palavras-chave: Enfermagem. Monografia. Docentes de enfermagem. Teoria Crítica.

ABSTRACT

Introduction: The Course Conclusion Paper (CBT) is a compulsory curricular component in the Nursing Undergraduate Course, whose purpose is to foster critical and reflective vision for the future nurse, stimulating its leading role in the teaching-learning process mediated by teacher. **Objective:** To analyze the contribution of the Course Conclusion Work (CBT) to the critical formation of nurses. **Methodology:** The study was defined as exploratory and descriptive, with a qualitative approach, conducted at Estácio de Alagoas College, in Maceió / AL. The subjects participating in the study were 13 (thirteen) teachers linked to the nursing course of the selected institution who participated as counselors of at least 01 (one) CBT. The production of information was performed through individual semi-structured in-depth interviews using a mobile application that has the function of recorder; We tested the functionality and audio of the app before the interviews. Information was collected from November 2018 to January 2019, and interviews were recorded using a mobile device. **Results:** This study, seeking to analyze the contribution of the Course Conclusion Work to the critical formation of nurses, from the perspective of the advisor teacher, originated 02 themes and 04 subthemes, which were: Contribution of the Course Conclusion Work to the formation nurse's criticism (theme 1); the importance of CBT for critical training (sub-theme 1.1) and CBT and the development of investigative competence (sub-theme 1.2); the CBT orientation process (theme 2), the operationalization of the CBT orientation process (sub-theme 2.1) and the importance of the mentor in the orientation process (sub-theme 2.2). The importance of CBT is understood as an instrument that helps in the critical formation of the student, provided that it can reflect from a social reality, as well as CBT is an instrument that helps in the development of investigative competence, provided that it is properly experienced. and that the student's investigative thinking be instigated. The orientation process is operationalized in a first meeting, of great importance for the CBT segment, with the construction of bonds and motivating ideas and going to the next meetings, which vary depending on the teacher's analysis. **Final considerations:** From the teachers' statements, it is clear that the Course Conclusion Work contributes positively to the critical formation of the student, fostering the investigative view. Some components may weaken the orientation process, such as the teacher himself, the student and the institution. The teacher's view is fundamental for the development of student criticality.

Keywords: Nursing. Monograph. Nursing teachers. Critical theory.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01** - Tempo de entrevista.....Página 27
- Quadro 02** – Caracterização dos participantes do estudo segundo idade, sexo, graduação e titulação. Maceió, Alagoas, 2018 (n =13).....Página 29
- Quadro 03** – Caracterização dos participantes do estudo segundo idade, sexo, graduação e titulação. Maceió, Alagoas, 2018 (n =13).....Página 30
- Quadro 04** – Formação pedagógica / Preparação para orientação de TCC.....Página 31
- Quadro 05** - A contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso para a formação crítica do enfermeiro.....Página 32

LISTA DE SIGLAS ABREVIADAS

CEP –	Comitê de Ética e Pesquisa
DCN –	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOC -	Docente
DCNEnf –	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Enfermagem
IES –	Instituição de Ensino Superior
LDB -	Lei das Diretrizes e Bases
MEC –	Ministério da Educação
PPC –	Projeto Pedagógico do Curso
SUS –	Sistema Único de Saúde
TCC –	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	13
2.1 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS	13
2.1.1 Breve histórico sobre a formação do Enfermeiro no Brasil.....	13
2.1.2 O Trabalho de Conclusão de Curso e a função Investigativa do Enfermeiro	18
2.1.3 O Trabalho de Conclusão de Curso e a formação crítica do enfermeiro	21
3 METODOLOGIA.....	25
3.1 Tipo de Estudo	25
3.2 Cenário.....	25
3.3 Participantes.....	26
3.4 Produção de Informações.....	27
3.4.1 Aproximação do campo e dos participantes.....	27
3.4.2 Instrumento da produção de informações	27
3.5 Análise de Informações.....	28
3.6 Aspectos éticos.....	29
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	30
Tema 1 - Contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso para a formação crítica do enfermeiro	32
Subtema 1.1 – A importância do TCC para formação crítica	32
Subtema 1.2 – O Trabalho de Conclusão de Curso e o desenvolvimento da competência investigativa	40
Tema 2 - O processo de orientação de TCC.....	43
Subtema 2.1 – A operacionalização do processo de orientação de TCC.....	43
Subtema 2.2 - A importância do orientador no processo de orientação.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	59
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.).....	64
APÊNDICE B – Roteiro da pesquisa semiestruturada. Maceió, Alagoas, 2018.....	67
ANEXO A – Parecer substanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)	68
ANEXO B: Termo de autorização de pesquisa da Faculdade Estácio de Alagoas.....	72

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo tem por objeto a percepção do docente sobre o Trabalho de Conclusão de Curso. O interesse da pesquisadora em estudar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na formação do enfermeiro surgiu a partir de experiências pessoais e profissionais. Concluí a minha graduação em enfermagem no ano de 2012, e fiz especialização em Docência do Ensino Superior (2015) e em Urgência, Emergência e UTI (2017). No primeiro semestre de 2014, iniciei como docente nos cursos técnicos e, no segundo semestre do mesmo ano, fui selecionada para ser preceptora, atualmente professora de prática de uma Instituição de Ensino Superior (IES), na qual sou vinculada até o momento atual.

A conclusão da graduação em uma instituição privada levou-me a refletir sobre a importância da pesquisa em enfermagem e profissional que eu gostaria de ser no futuro. Como discente, participei de projeto de extensão, de estágio extracurricular e de eventos científicos com apresentação de trabalhos, porém sentia que as oportunidades eram ofertadas a mim em uma proporção reduzida comparada às instituições de ensino públicas. Ao final da graduação, um dos momentos mais impactantes foi a elaboração do TCC. Ao adentrar em um projeto de pesquisa, os trâmites do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e todas as etapas conseguintes levou-me a compreender que fazer pesquisa em enfermagem é uma atividade inerente a essa profissão. A pesquisa deve estar em todas as áreas em que a profissão permite, ou seja, todas as áreas de atuação.

No ano de 2015, iniciei o meu primeiro processo de orientação de TCC, assumindo o papel de orientadora. Por considerar o TCC fundamental na minha graduação, a busca pelo despertar dos discentes sobre a importância de pesquisar era e é um dos meus principais objetivos profissionais. Porém, apesar de existirem normatizações acadêmicas para a elaboração do TCC, não houve, nesse período, nenhuma capacitação para formação de orientadores, cujo processo de orientação acaba se tornando subjetivo, a partir de experiências pessoais e como cada orientador(a) acredita que deve ser operacionalizado.

A ausência de cursos voltados para a capacitação de orientadores fez com que as minhas primeiras orientações apresentassem algumas falhas. Com o passar do tempo, conhecimento acerca das normas institucionais e do Comitê de Ética e Pesquisa, a minha segunda preocupação era como eu poderia despertar o olhar investigativo no discente, a busca pela criticidade. Ainda não encontrei uma única resposta, a cada orientação, busco conhecer mais os discentes, suas fragilidades e potencialidades, como também, organizo junto aos discentes cronogramas, encontros presenciais, reuniões em grupos, busco construir vínculos e

emitir palavras motivadoras como também, a autorreflexão sobre a importância do protagonismo do discente para a sua prática profissional.

Saber como o orientador percebe o TCC e o processo de orientação foi o meu principal interesse em realizar este estudo. As dificuldades encontradas no processo de orientação e a reflexão de como o TCC é uma etapa importante na formação acadêmica dos discentes, contribuindo para a formação do futuro profissional, fez-me perceber que esse processo é um disparador de sentimentos e sensações que podem contribuir ou dificultar a construção do TCC. Portanto, o interesse de o estudo ser em uma Instituição de Ensino Superior privada deu-se pelo fato da minha aproximação como docente e orientadora de TCC na própria instituição, de modo a conviver cotidianamente com os desafios que esta posição impõe.

São vários os fatores que podem influenciar no impacto que o TCC poderá apresentar para a formação do discente, dentre os quais podemos citar: a visão do orientador sobre a importância do TCC para a formação do enfermeiro, como o discente se percebe no processo de orientação e a importância do seu protagonismo, a forma pela qual o próprio TCC está descrito no projeto pedagógico, como também a proposta pedagógica apresentada para o curso de graduação.

A elaboração do TCC é uma das etapas mais desafiadoras para o discente, e o despreparo e inexperiência do professor orientador ou o acesso a ele pode ser um grande causador de dificuldade nesse processo. O fato é que parece não haver, de modo geral, iniciativas voltadas para a formação de orientadores. O conhecimento em metodologia científica, conhecimento científico, capacidade de orientar uma pesquisa e em sua construção teórica não o qualifica como um bom orientador, apesar de ser uma condição necessária (DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2011).

As orientações científicas expandiram-se a partir da década de 90, período marcado pelo aumento significativo dos cursos de graduação no Brasil, conseqüentemente aumentando a demanda das orientações científicas (MEDEIROS *et al.*, 2015). O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um componente curricular obrigatório no Curso de Graduação em Enfermagem, cuja finalidade é a fomentação da visão crítica e reflexiva para o futuro enfermeiro, estimulando o seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem mediado pelo docente (SAUPE; WENDHAUSEN; MACHADO, 2004).

O pensamento crítico e reflexivo tem sido discutido como necessário no ensino da enfermagem diante das necessidades de prestar um cuidado humanizado e qualificado à população. Nesse contexto, a Teoria Crítica defende o pensamento crítico como um mecanismo

de emancipação do ser humano, por consequência, um cuidado emancipado (CEOLIN *et al.*, 2017).

No campo da Teoria Crítica, as categorias de totalidade, crítica, dialética teoria-prática são seus principais fundamentos. Esses fundamentos são relacionados à educação e refletidos nas concepções de currículo e de pedagogia escolhidas. A partir deste processo educativo emancipatório, espera-se que o futuro enfermeiro desenvolva uma leitura crítica referente às condições e relações de produção de sua existência, das pessoas a quem irá cuidar e da profissão (PIMENTEL; DAVID, 2013, p. 47).

Os estudos de Mosqueda-Díaz *et al.* (2014) e de Püschel e Oliveira (2014) apontam a importância da utilização do pensamento crítico e da investigação científica em enfermagem para o desenvolvimento do conhecimento de forma emancipatória e libertadora. A busca, a pesquisa, se bem observada, faz parte dos indivíduos por sua própria natureza, pois estão em constante aprendizado. Nas universidades, a pesquisa serve para responder a inquietações, problemas, perguntas para as quais, até então, não se tinham respostas. Portanto, as pesquisas nas IES servem para se obter e disseminar conhecimentos provenientes dos estudos (MEDEIROS *et al.*, 2015).

O ensino no campo da saúde é um desafio para as Instituições de Ensino Superior (IES) pensarem, em seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), um modelo de formação que seja capaz de transformar as práticas, buscando a superação dos problemas de saúde e a melhoria do cuidado à saúde individual e coletiva.

Dessa forma, a regionalização do currículo, trazendo as principais fragilidades daquela área geográfica, primando pelas peculiaridades regionais, são pontos essenciais e devem ser discutidos na construção no projeto pedagógico de cada IES, buscando desenvolver as habilidades e competências necessárias para a formação dos futuros profissionais (SANTOS, 2003).

O TCC busca levar experiências acadêmicas necessárias aos discentes a partir de uma produção científica, de modo a contemplar-lhe o tripé das Instituições de Ensino Superior (IES), a pesquisa, ensino e extensão. O processo de construção de produção científica é compreendido com mais propriedade no momento da elaboração TCC, entretanto alguns fatores podem não contribuir de forma esperada, como, por exemplo, o processo de orientação dos docentes (MEDEIROS *et al.*, 2015).

Diante de todas as afirmativas registradas acima, o TCC é um desafio para os docentes e discentes. O processo de construção do TCC é gradativo, requer empenho, disponibilidade, gerenciamento de tempo, parceria entre o docente e o discente. Defendo que tal processo deve

ser pautado no pensamento crítico, comprometido com a formação reflexiva, capaz de problematizar a realidade e, nela intervir com vistas à sua transformação.

A pesquisa em enfermagem estimula e favorece a reflexão crítica no momento em que o discente é convidado a aplicar o seu conhecimento científico nas diversas realidades apresentadas, de modo a compreender e aprender a intervir em diversas realidades sociais. Consequentemente, espera-se que o TCC seja um instrumento para contribuir para dar respostas aos problemas de saúde das pessoas e comunidades.

Sem dúvidas o TCC é um componente fundamental na formação crítica do enfermeiro e no processo de desenvolvimento do olhar investigativo do profissional. O estudo torna-se relevante porque poderá contribuir na reflexão sobre o tema na comunidade acadêmica, ampliando do conhecimento sobre o TCC e sua perspectiva na formação do discente e capacitação do docente, auxiliando os órgãos formadores com a organização do próprio processo de TCC, como também, a literatura que discute o TCC é escassa.

Assim, a partir das reflexões acima descritas, este estudo propôs-se a responder a seguinte pergunta: **qual a percepção dos docentes do curso de graduação em enfermagem sobre o Trabalho de Conclusão de Curso?** Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi analisar a percepção dos docentes de graduação em enfermagem sobre o Trabalho de Conclusão de Curso e a formação crítica do enfermeiro.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS

Nesta primeira etapa, é apresentada, introdutoriamente, a formação do enfermeiro no Brasil; logo após, é feita uma abordagem específica sobre a formação investigativa do enfermeiro e, ainda, a importância da formação crítica e investigativa com ênfase no Trabalho de Conclusão de Curso, tornando como ponto de partida o currículo e as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Enfermagem.

2.1.1 Breve histórico sobre a formação do Enfermeiro no Brasil

No Brasil, a primeira proposta curricular de enfermagem surgiu em 1890. Publicou-se o Decreto nº 791 de 27 de setembro de 1890, o qual cria no Hospital de Alienados uma escola profissional de enfermeiros e enfermeiras. O curso teórico, conforme o artigo 3, era efetuado três vezes na semana, seguido com as visitas às enfermarias, dirigidas pelos internos e inspetoras e fiscalizado por médicos e diretores, fortalecendo a ideia da assistência médica como o elemento central da assistência da saúde (SANTOS, 2003).

A escola tinha como objetivo preparar enfermeiros para atuarem em hospícios e hospitais civis e militares nos moldes das escolas francesas e, desde a sua criação, passou por várias mudanças em sua nomenclatura e estrutura curricular. Atualmente, a instituição encontra-se denominada como Escola de Enfermagem Alfredo Pinto e foi inserida desde a reforma universitária na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Portanto a Enfermagem exercida desde a fundação das primeiras Santas Casas tinha um cunho essencialmente prático; daí porque eram excessivamente simplificados os requisitos para o exercício das funções de enfermeiro, não havendo exigência de qualquer nível de escolarização para aqueles que as exerciam (MEDEIROS; TIPPLE; MUNARI, 1999, p. 1).

Somente em 1922, a enfermagem moderna foi instituída no Brasil, por meio do decreto nº 15.799/22, criando a Escola de Enfermeiras pelo Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP). Na época, o DNSP era dirigido por Carlos Chagas e, após visitar os Estados Unidos e conhecer a enfermagem no modelo *Nightingaleano*, decidiu que este era o modelo de ensino adequado para o país pela necessidade de buscar naquele período, formar profissionais que garantissem o saneamento urbano.

Apesar da necessidade de formar enfermeiros conhecedores dos problemas de saúde pública e com habilidades técnico-científicas para realizar tal função, o currículo da Escola de Enfermeiras era composto “de uma parte geral, com dezesseis matérias e uma parte especializada, com oito matérias”, a maior parte destas disciplinas seguia uma perspectiva hospitalocêntrica (SANTOS, 2003, p. 2).

Em 1926, as enfermeiras norte-americanas foram convidadas a dirigir a escola de Enfermagem. O decreto nº. 17.268 de 31 de março de 1926 batizou com o nome de Anna Nery a primeira escola oficial brasileira de enfermagem, considerada de alto padrão, implantando a carreira de Enfermagem em nível nacional. No ano de 1931, torna-se a escola oficial padrão de ensino da enfermagem no Brasil; já em 1937, “considerada instituição complementar da Universidade do Brasil e, em 1946, é definitivamente incorporada a esta universidade” (MEDEIROS; TIPPLE; MUNARI, 1999, p. 4).

As duas primeiras escolas de enfermagem no Brasil seguiam um modelo de currículo mínimo obrigatório, o qual surgiu para atender às necessidades sociais e/ou políticas da época. O modelo de currículo mínimo foi baseado nos padrões de currículo da França e dos Estados Unidos. O aumento da industrialização no Brasil fez com que aumentasse a necessidade de os indivíduos manterem-se saudáveis para dar conta de atender a demanda por mão de obra apta e em quantidade adequada (FERNANDES *et al.*, 2013).

Em 1949, ocorreu a primeira modificação do currículo das escolas de enfermagem, com a Lei 775/49. O ensino era voltado para área hospitalar, centrado no modelo clínico, subdividido em especialidades. Por muitos anos, as escolas de enfermagem adotaram o modelo de internato obrigatório, disciplinas rígidas, longas horas de trabalho, descanso mínimo e pouco tempo de lazer (MEDEIROS; TIPPLE; MUNARI, 1999). Esse modelo de formação proporcionou a oferta de moradias às alunas, o que aconteceu até a reforma universitária que ocorreu entre 1968 a 1972 (SANTOS, 2003).

A reforma universitária foi aprovada pelo Congresso Nacional e modificou os parâmetros do ensino superior no Brasil; foram instituídos, a partir daí, o vestibular classificatório, o regime de créditos por disciplina e a divisão da graduação entre ciclo básico e ciclo específico.

Durante a reforma universitária, houve um aumento no investimento em pesquisa e práticas científicas na universidade, como também adotaram-se novas políticas para o aumento de verbas, ofertas e vagas. Em contrapartida, a estrutura adotada não abria um diálogo entre as áreas do conhecimento, potencializando-se com o sistema de departamentos. Nesse sentido,

nota-se uma fragmentação dos cursos, por conta de suas subdivisões, as quais não dialogam entre si (MARTINS, 2009).

Na década de 80 ocorreu uma transição política significativa no Brasil. O período foi marcado por movimentos em busca de transformações políticas e sociais, levando a mudanças nas políticas públicas na área da saúde com ênfase na atenção básica (FERRO; ALMEIDA-FILHO; LOURENÇO, 2006).

Ainda sobre a década de 80, segundo Costa *et al.* (2006, p. 414), “os campos do Ensino e da Pesquisa têm respectivamente nesse período, como fatos merecedores de destaque, a reformulação do currículo mínimo direcionado à formação do enfermeiro generalista”. No dia 25 de junho de 1986 foi promulgada a Lei Nº. 7.498/86, a Lei do Exercício Profissional, que regulamenta o exercício profissional e delimita a atuação das categorias de Enfermagem, regulamentando a consulta de enfermagem como atividade própria do enfermeiro.

É preciso reconhecer que, por muito tempo na história, efetivamente, a enfermagem não exerceu ações transformadoras na sociedade, e sim reproduziu de maneira eficiente e eficaz o que era determinado pelas políticas, programas e instituições governamentais. O enfermeiro parece não ter percebido a dimensão da esfera do poder conquistado ao longo do tempo em que se buscava sua visibilidade. Adquiriu competência técnica e descuidou-se de aprimorar sua competência política em prol da sua organização profissional e de seu papel como agente transformador (COSTA *et al.*, 2006, p. 416).

Na década de 90, “o neoliberalismo impera e faz o país enfrentar os maiores problemas decorrentes do intenso processo de exclusão social” (COSTA *et al.*, 2006, p. 415). A enfermagem, na época, já ocupava espaços privilegiados na administração e serviços de saúde. Foi considerado um período marcante no ensino para o país, com as mudanças do projeto pedagógico (COSTA *et al.*, 2006).

O currículo mínimo fez parte do curso de graduação em enfermagem por várias décadas, nele continua um detalhamento de disciplinas e carga horária, cujos projetos pedagógicos não poderiam ser discutidos e modificados com base nas necessidades loco-regionais e o currículo era “estático” e formavam profissionais “estáticos” (MOREIRA; DIAS, 2015).

A preocupação com a pesquisa nos currículos de enfermagem provavelmente se inicia com Lei nº 9.394/96, de 20 dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A Lei das Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1996 abriu “espaço para flexibilização dos currículos de graduação e para a superação do modelo de “currículo mínimo” e da “grade curricular” (FERNANDES, REBOUÇAS, 2013, p. 96). Segundo Fernandes *et al.* (2005, p. 444), a LDB fundamenta:

O processo de formação na educação superior através do desenvolvimento de competências e habilidades; do aperfeiçoamento cultural, técnico e científico do cidadão; da flexibilização dos currículos; da implementação de Projetos Pedagógicos inovadores, numa perspectiva de mudança para a formação profissional.

. A LDB aborda exclusivamente a educação superior no capítulo IV, artigos 43 a 57. Em seu primeiro inciso do artigo 43, inciso 1º, trouxe a educação superior com a finalidade de “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Esta mesma LDB instituiu, apenas para as universidades, a obrigação da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão (FERNANDES *et al.*, 2013). Acerca da LDB, Fernandes *et al.* (2005, p. 445) afirmam que:

[...] fundamentam o processo de formação na educação superior através do desenvolvimento de competência e habilidades; do aperfeiçoamento cultural, técnico e científico do cidadão; da flexibilização dos currículos; da implementação de Projetos Pedagógicos inovadores, numa perspectiva de mudança para a formação profissional. Essas premissas apontam novas configurações para os padrões curriculares, até então vigentes, indicando a necessidade de uma reestruturação dos cursos de graduação com mudanças paradigmáticas no contexto acadêmico, direcionando a construção de Diretrizes Curriculares para cada curso de graduação.

Com esta LDB, novas responsabilidades foram delegadas às IES, possibilitando “a autonomia didático-científica, bem como para criar cursos, fixar os currículos dos seus cursos e programas, além de adotar as Diretrizes Curriculares que melhor atendessem o perfil epidemiológico da comunidade” (FERNANDES; REBOUÇAS, 2013, p. 96).

Em 2001 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem (DCNEnf), foram originadas a partir da LDB, discutidas e determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo um instrumento norteador que permite que as instituições de ensino construam sua proposta pedagógica com base na sua intencionalidade educativa; construção que deve ser realizada de forma coletiva com os docentes, como também com os diferentes atores sociais envolvidos no processo (MAGALHÃES *et al.*, 2017).

As DCN também determinam a autonomia das instituições de ensino na construção e elaboração das propostas pedagógicas, respeitando a especificidade regional, local e institucional (FERNANDES *et al.*, 2005). Com a finalidade de garantir a autonomia das instituições em elaborar o seu próprio PPC, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF) (TONHOM *et al.*, 2014). A década de 90 foi importante para que se pudesse repensar na formação dos enfermeiros, com a proposta de uma flexibilização do currículo em contraponto ao currículo mínimo.

As DCN/ENF descreve que o enfermeiro deve ter uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Descrevem o perfil, competências e habilidades que o egresso necessita para o mundo do trabalho, como também os conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares, organização do curso, acompanhamento e avaliação.

As DCN/ENF, como mencionado anteriormente, descrevem as competências e habilidades específicas para o enfermeiro, cujo inciso seguinte, que trouxe atitudes requeridas para a competência, merece destaque: “desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional”. Vê-se, aqui, a descrição dos procedimentos para o desenvolvimento da habilidade necessária para sua prática profissional, a qual deve ocorrer conforme o projeto pedagógico do curso, “promovendo, gerando e difundindo conhecimento por meio da pesquisa e outras formas de produção de conhecimentos que sustentem e aprimorem a prática”.

A implantação das DCN/ENF foi um desafio, pois a diretriz deve direcionar o perfil do enfermeiro, pautado de competência técnica e política, sujeitos sociais dotado de conhecimento, raciocínio, percepção e sensibilidade para as questões sociais do sujeito, família e comunidade, aptos a intervir em contextos socioeconômicos desfavoráveis e em ambientes complexos (FERNANDES *et al.*, 2005).

A Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) vem promovendo, ao longo dos anos, o crescimento social, político e científico da profissão, com encontros e seminários para discutir e estabelecer diretrizes gerais para o ensino em enfermagem. No ano de 1998, realizou o 3º Seminário Nacional de Diretrizes para Educação em Enfermagem (SENADEn), com o propósito de formular propostas de diretrizes curriculares para a formação dos profissionais à luz da LDB, tendo como objetivo a formação de propostas de diretrizes curriculares para formação de profissionais (FERNANDES; REBOUÇAS, 2013). Desde o ano de 2015, foi elaborada de forma coletiva e participativa por meios de fóruns de discussão em âmbito nacional a versão da 4ª Minuta das DCN/ENF, coordenados pela Diretoria de Educação Nacional da ABEn (ABEN, 2018).

Por fim, as mudanças significativas no ensino da enfermagem ao longo de um pouco mais de um século apresentam o enfermeiro com diversos perfis, desde que a enfermagem começou a ser executada a partir de um ensino formal. Tais mudanças são reflexos das exigências de cada época, portanto, as mudanças na sociedade e as políticas de saúde influenciam no perfil do profissional que precisa intervir envolvendo-se com a realidade (ITO, 2005).

2.1.2 O Trabalho de Conclusão de Curso e a função Investigativa do Enfermeiro

A enfermagem no Brasil vem evoluindo com o passar dos anos, desde o momento em que o ensino foi regulamentado. O cuidado, que anteriormente era prestado por caridade, a partir de repetições de técnicas de enfermeiros mais experientes, foi reconfigurado e, atualmente, é considerado uma ciência que gera ciência e qualidade na assistência.

A enfermagem trouxe como princípios básicos o cuidado humanizado e científico. É de conhecimento que todo sujeito de alguma forma entende, compreende, é sabedor do meio no qual está inserido. O desenvolvimento de pesquisa na saúde envolvendo a sociedade e a participação do sujeito proporciona o meio adequado para o fortalecimento do estudo/pesquisa, através da aproximação de interesses, pois a sociedade necessita de aprendizado, informações de forma constante, e a academia, através da investigação/pesquisa/estudo, tem esse grande impacto social (HEIDMANN *et al.*, 2017).

Acerca dos conteúdos conforme as Diretrizes Curriculares, as áreas temáticas foram categorizadas em Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Enfermagem com Fundamentos de Enfermagem, Assistência de Enfermagem e Ensino de Enfermagem. É interessante evidenciar a área de Fundamentos de Enfermagem, pois, nesta área, segundo as DCN, foram incluídos os conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do enfermeiro e da enfermagem em nível individual e coletivo. A Metodologia da Pesquisa, que também faz parte do TCC, foi inserida na área de Fundamentos de Enfermagem.

Como mencionado, dentro das DCN/ENF, há um tópico que trouxe a necessidade de se “buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência” e, em seu artigo 12, afirma-se que, “para a conclusão do Curso de Graduação em Enfermagem, o aluno deverá elaborar um trabalho sob orientação docente”.

A inovação em saúde requer o fomento a pesquisas com ênfase na investigação das necessidades da comunidade, comunicação em saúde, organização dos serviços de saúde, experimentação de novos modelos de intervenção, avaliação da incorporação de novas tecnologias e desenvolvimento de indicadores que permitam melhor estimativa da resolubilidade da atenção. A ampliação “da responsabilidade social e o pacto de propostas para definição de competências profissionais vêm sendo incentivadas” (TONHOM *et al.*, 2014, p. 226).

A formação do enfermeiro deve ser pautada no desenvolvimento de competências, dentre estas a investigativa, visando à qualificação da prática profissional. Nesta direção, o TCC é um componente fundamental para o desenvolvimento da competência para a investigação científica que deve estar presente na prática do enfermeiro. Para isto, deve ser desenvolvido a partir de estratégias de estimulem a visão investigativa do discente, o desenvolvimento do protagonismo do discente durante a graduação e o incentivo a criticidade e a busca da resolução das questões sociais existentes em sua região, com embasamento científico, como também, o preparo e capacitação do docente para auxiliar o desenvolvimento da prática investigativa com significação.

Segundo Silva e Kayser (2015), se faz importante a iniciativa docente em buscar cursos que os qualifiquem e os aprimorem objetivando novas aprendizagens aos alunos. Durante o processo de orientação, o discente consegue uma aproximação maior com o docente como orientador do seu trabalho, juntos refletem acerca de uma problemática a partir da inquietação do discente, fazendo com que o discente desenvolva o pensamento crítico diante do que será trabalhado.

O TCC é um componente fundamental para formação, contribuindo para instrumentalizar e favorecer as práticas de enfermagem com o rigor científico necessário para desenvolver a investigação científica. Durante o processo de orientação, o discente é instigado a investigar, pensar, refletir, problematizar.

A competência que será desenvolvida durante o processo de orientação de TCC não se limita a este período. O discente conhecerá as etapas de um projeto de pesquisa, as metodologias aplicadas, a necessidade do rigor metodológico, poderá utilizar a experiência para trabalhar com outros objetos de estudo. Segundo Netto, Silva e Rua (2016), é preciso definir as competências necessárias para que os profissionais de saúde atuem efetivamente no cenário baseado nas necessidades da realidade, considerando também a complexidade da política pública de saúde.

Como mencionado anteriormente, desde o ano de 2015, foi elaborada de forma coletiva e participativa por meios de fóruns de discussão em âmbito nacional a versão da 4ª Minuta das DCN/ENF, coordenados pela Diretoria de Educação Nacional da ABEn. No seu capítulo III, traz as áreas do processo formativo, visando a uma formação sólida para enfrentar as rápidas transformações da sociedade, do mundo de trabalho e do exercício profissional, o qual deve ser desenvolvido nas seguintes áreas ou núcleos de competência: I – Cuidado de Enfermagem na Atenção à Saúde Humana, II – Gestão/Gerência do cuidado de enfermagem e dos serviços de enfermagem e saúde, III – Educação em Saúde, IV – Desenvolvimento Profissional em

Enfermagem, V – Investigação/Pesquisa em Enfermagem e Saúde, VI – Docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem.

Todas as áreas devem ser desenvolvidas de forma única e integrada com as instâncias de saúde, devendo capacitar o enfermeiro a pensar criticamente com base nos problemas de saúde, de forma individual e coletiva, apresentando soluções viáveis de acordo com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS). A seção V trata especificamente da investigação/pesquisa em enfermagem e saúde.

Art.20 - A área Investigação/Pesquisa em Enfermagem e saúde deve estar direcionada para a formação do enfermeiro para desenvolver ações investigativas com indivíduo, família, grupos e comunidades, famílias e grupos sociais. **I.** Desenvolver a prática baseada em evidência e a teoria crítica como dispositivos importantes no desenvolvimento da investigação/pesquisa em enfermagem e saúde. **II.** Propor, desenvolver e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a valorização da prática profissional e o cuidado de enfermagem integral, seguro e de qualidade na atenção à saúde. **III.** Elaborar projetos e realizar pesquisas, em parceria com a equipe de enfermagem e saúde, com base em necessidades e prioridades individuais e coletivas e princípios éticos (ABEN, 2018).

No capítulo IV, acerca dos conteúdos curriculares e projeto pedagógico, a pesquisa também aparece como conteúdo essencial para fundamentar a enfermagem, no artigo 24, inciso VI – Investigação em saúde e enfermagem: conteúdos que estimulem o raciocínio lógico e crítico sobre a produção científica da saúde e da enfermagem, da enfermagem baseada em evidências.

A quarta minuta reforça que o discente deverá elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso, individual ou em duplas, sob orientação de um docente enfermeiro da instituição de ensino. Afirma também que o TCC é obrigatório para a integralização curricular e poderá ser apresentado na forma de relatório de pesquisa, artigo, software, entre outros, para a avaliação do estudante e como forma de colaborar para a formação científica do Enfermeiro (ABEN, 2018). O TCC faz parte da competência investigativa Enfermeiro (ABEN, 2018), sendo um dos instrumentos para desenvolver a criticidade e autonomia do discente.

As DCN consideram, em seu artigo 6º, que a competência profissional é a “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

Segundo Fernandes *et al.* (2005, p. 445), “através da formação por competência, espera-se que o profissional egresso tenha a capacidade de utilizar uma diversidade de conhecimentos na solução de problemas do seu dia a dia, estabelecendo relações entre cultura,

sociedade, saúde, ética e educação”. Por este motivo, é necessário o conhecimento aprofundado em conteúdos e metodologias, como também nas transformações sociais e no mundo do trabalho.

O processo educativo é especialmente importante para o desenvolvimento das competências essenciais para as práticas sociais, estimulando a democracia dialogante e, assim, garantindo a liberdade de expressão, recuperando, dessa maneira, a liberdade de expressão e o sentido de ser cidadãos e cidadãs (NETTO; SILVA; RUA, 2016).

2.1.3 O Trabalho de Conclusão de Curso e a formação crítica do enfermeiro

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conforme mencionado anteriormente, é um componente obrigatório para o curso de graduação em Enfermagem. O TCC deve ser um auxiliador no desenvolvimento das competências e habilidades inerentes à profissão, prestando o cuidado fundamentalmente da enfermagem, de forma científica e humanística com base na perspectiva crítica.

Segundo Paulo Freire (2002, p. 26,) “esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando”. A pedagogia crítica é o princípio fundamental da pedagogia contemporânea e no Brasil, Paulo Freire é a principal referência de uma pedagogia crítica ou libertadora, cujas obras repercutem em todo mundo (SILVA; KAYSE, 2015).

Paulo Freire identificou a incapacidade das pessoas de se reconhecerem como sujeitos de suas vidas, o que os limita e os impossibilita a enxergar a possibilidade de mudanças daquela realidade. Os opressores foram percebidos por Paulo Freire como aqueles que não os enxergavam como seres humanos integrais, apenas dando valor por servi-los e, assim, conseguiam alcançar os seus próprios interesses (FREIRE, 1987).

Contudo, Paulo Freire utiliza o termo Pedagogia Crítica para retratar a necessidade de pensamento crítico e autônomo na construção do conhecimento com significado. Por meio da Pedagogia Crítica, deve-se conduzir o indivíduo a entender de forma didática através da sua própria análise e perspectiva. Dessa forma, entende-se que o docente deve “conduzir” o caminho através de uma construção. O educador crítico assume o compromisso com a autonomia e o empoderamento dos educandos. Segundo Freire (2002, p. 13), “ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

Na era moderna, difundiu-se processos formativos com base nas políticas neoliberais, que configuraram um processo educativo marcado pelo individualismo do sujeito, predominando a razão e a objetividade, negando a emoção e a subjetividade como atos de conhecimento, enfatizando a autonomia e a liberdade, como ingredientes de uma educação para o progresso e desenvolvimento (CRUZ; GHIGGI, 2013, p. 7).

Este trabalho adotará alguns conceitos presentes no arcabouço teórico produzido por Paulo Freire, quais sejam: amorosidade, diálogo/dialogicidade, problematização e conscientização. O pensamento de Paulo Freire pressupõe uma pedagogia que se baseia na formação integral do ser humano, rompendo a perspectiva moderna de formação, cujo destino é “despertar o pensamento crítico e emancipatório, capaz de combater a pobreza política e situações de opressão e desumanização” (CRUZ; GHIGGI, 2013, p. 2.).

A pedagogia fundada na ética, respeito, dignidade e autonomia era defendida por Paulo Freire, que na época, seguia de forma contrária as formas de ensino tradicional. Questionou a forma autoritária e conservadora do educador, que não permitia a participação dos educandos. Os educandos, por sua vez, limitavam-se a ouvir o conhecimento do educador, podando sua curiosidade, não levando em consideração as suas experiências de vida em meios sociais, deixando-o submisso (FREIRE, 2002).

Fazendo um contraponto com os pensamentos de Paulo Freire (2002), relação entre o orientador-orientando pode se revelar, a depender de como seja conduzido, como a mais opressora dentro do processo educativo, fazendo com que a educação, com a relação baseada nos elementos de Paulo Freire acima citados, deixe de ser bancária, autoritária, cuja única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2002) para uma educação libertadora. Paulo Freire afirma que se faz necessário o empoderamento do sujeito, que é a libertação do oprimido que existe em casa ser humano. A pedagogia da autonomia deve estar centrada em experiências estimuladoras, da decisão e responsabilidade, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2002).

Todo ser, seja educadores ou educandos, devem estar abertos as aprendizagens adquiridas no percurso da vida, na curiosidade, como também, abertos a trocar estas experiências. As palavras e atitudes do educador poderão ficar marcados pelo resto da vida do educando, o que poderá ou não contribuir positivamente no seu desenvolvimento, portanto, é preciso cautela, pois, educar é formar (FREIRE, 2002).

O verdadeiro diálogo envolve características fundamentais, como fé, esperança e respeito com as diferenças, é um saber transversal e é utilizado para compartilhamento de saberes e práticas, “tematização e desvelamento crítico para que a palavra se transforme em uma prática social humanizada e libertadora” (GARZON, SILVA; MARQUES, 2018, p. 1856).

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p.42).

O diálogo para Paulo Freire é o encontro entre indivíduos mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, e não esgotá-lo. Segue uma relação de precondições desse diálogo, como um amor profundo entre as pessoas, humildade, intensa fé nas pessoas e na sua capacidade de fazer e criar, clima de confiança, mover de esperança e um pensar crítico (HEIDEMANN *et al.*, 2017).

Na pedagogia baseada na amorosidade, utiliza-se o diálogo como ferramenta para compreender a realidade, com o intuito do despertar da atitude crítica do sujeito, no sentido mais simplificado do processo de ensino-aprendizagem, com a única preocupação de levantar perguntas sem a preocupação acerca do entendimento crítico. O diálogo crítico reflexivo liberta, compreende-se que o diálogo é um conceito transversal e deve transformar-se em uma prática social (FREIRE, 2002).

O ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas este compromisso, porque amoroso, é dialógico [...]. Como ato de valentia, não pode ser piegas, como ato de liberdade não pode ser pretexto de manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me possível o diálogo (FREIRE, 2002, p. 80).

A conscientização faz parte da pedagogia problematizadora, é o ato de refletir de forma profunda a realidade e os problemas, quando se passa de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. A consciência, descrita por Freire, vai além da tomada de consciência, envolve também o compromisso do sujeito com a realidade, sua história e a possibilidade de transformá-la. A problematização leva o indivíduo a realidade, fazendo um diálogo adequado à realidade ali presente. Todos os indivíduos têm a capacidade de transformar a realidade quando não escolhe se adaptar a esta (ROZENDO *et al.*, 2016).

Não há transformação da realidade sem conscientização, pois a conscientização leva à necessidade de transformar a realidade vivida (ROZENDO *et al.*, 2016). Desse modo, faz-se necessária a inquietação, ainda na graduação, da necessidade de um diálogo horizontal e de práticas educativas transformadoras, que envolvam todos os sujeitos do processo em todas as etapas e os façam integrantes de fato do processo.

Os educandos são convidados a codificar e decodificar tais temas e, de tal modo, configura-se uma práxis pedagógica dialógica, que possibilita a problematização da realidade a partir das palavras, faz-se uma (re)leitura do mundo, uma vez que os educandos, ao trazerem,

num primeiro momento, as palavras do seu contexto, já as trazem como leituras de mundo (CRUZ; GHIGGI, 2013, p. 3).

Quando se reflete a partir das realidades, codifica-se e decodifica-se, é alcançado o desvelamento crítico. O desvelamento crítico ocorre no momento da problematização, momento em que os sujeitos perpassam da visão mágica e desenvolvem uma visão crítica da sua realidade. “A partir disso, é possível, em um conjunto, educador e educando efetuarem uma análise de conjuntura ao decodificar as situações-limites da realidade nas quais estão inseridos, permitindo e desencadeando o desenvolvimento de processos emancipatórios” (CRUZ; GHIGGI, 2013, p. 3).

Concernente ao Trabalho de Conclusão de Curso, partindo da perspectiva crítica, sugere-se a utilização do processo educativo descrito por Paulo Freire para que o período vivenciado seja transformador na vida do discente e docente. O diálogo faz parte de todas as etapas e está diretamente relacionado à fé e à confiança, facilitando o processo de construção e orientação.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de Estudo

O estudo foi definido como exploratório, com abordagem qualitativa. As abordagens qualitativas, segundo Minayo (2013), descrevem os sujeitos a partir dos seus significados, crenças, valores, aspectos que não se quantificam. A pesquisa qualitativa busca a intensidade dos fenômenos, as singularidades e os significados, atenta à dimensão sociocultural que se expressa por meio de opiniões, costumes, comportamentos e práticas (MINAYO, 2017).

3.2 Cenário

O estudo foi realizado na Faculdade Estácio de Alagoas, localizada na Avenida Pio XII, 70 – Jatiúca, Maceió-AL, 57035-560. A Faculdade Estácio de Alagoas faz parte da rede de ensino superior Estácio, a segunda maior organização privada do setor de ensino superior no Brasil. A Faculdade de Direito Estácio de Sá foi a primeira instituição de ensino superior da rede, criada no ano de 1970 e localizado no Rio de Janeiro, e, a partir de 1998, iniciaram a expansão da rede. Atualmente, a instituição está presente em todos os estados brasileiros e Distrito Federal.

Em Alagoas, a Estácio foi credenciada em abril de 1999, ofertando, até a presente data, 17 (dezessete) cursos de graduação, dentre eles o de Enfermagem. O curso de Enfermagem bacharelado oferta 200 (duzentas) vagas totais anuais, no turno diurno e noturno, com regime de matrícula crédito/semestral e carga horária total de 4.360 horas/aula. O tempo de integralização do curso é de no mínimo de 10 (dez) e máximo de 15 (quinze) semestres letivos.

A missão do curso, segundo o seu Projeto Pedagógico, é:

“Formar Enfermeiros qualificados para atuar em todos os níveis de complexidade da assistência ao ser humano em sua integralidade, no contexto do Sistema Único de Saúde e do Sistema de Saúde Complementar, numa perspectiva crítico-reflexiva-criativa, compromissados com a qualidade de vida da população, bem como com sua qualificação permanente e com o desenvolvimento da profissão (PROJETO PEDAGÓGICO ESTÁCIO, 2017, p. 38).”

O Projeto Pedagógico do curso de graduação em enfermagem da Faculdade Estácio de Alagoas também descreve o perfil do egresso, o qual consiste em:

“O enfermeiro oriundo do Curso de Graduação em Enfermagem é de formação generalista, humanista, criativa, crítica e reflexiva, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem sua qualificação para o exercício da Enfermagem nas dimensões do cuidar, gerenciar, educar e investigar cientificamente, pautado em princípios éticos, conhecimentos específicos e interdisciplinares, com conhecimento para intervir, com senso de responsabilidade social e compromisso com

a cidadania, nas ações de promoção, proteção e recuperação e manutenção da saúde, ou seja, atendimento integral à clientela. Buscando formar um profissional com consciência inovadora, interdisciplinar e de qualidade, sustentada em metodologias e instrumentais orientados para o desenvolvimento da aprendizagem, com eficiência e competência, construindo uma autonomia profissional e intelectual e preparando-os para as responsabilidades e funções que terão de assumir com consciência de seu papel social (PROJETO PEDAGÓGICO ESTÁCIO, 2017, p. 46).”

O TCC na Faculdade Estácio de Alagoas é operacionalizado da seguinte maneira: o discente é vinculado à disciplina Projeto de TCC em Enfermagem, com aulas teóricas com o docente da disciplina e acompanhado por um(a) orientador(a) de TCC, neste semestre, o aluno conhecerá as etapas de um projeto de pesquisa e os componentes básicos de sua estrutura, objetivando instrumentalizar teoricamente e buscar aproximar os alunos dos estudos desenvolvidos na área de Enfermagem com as abordagens quantitativa e qualitativa, de modo a estimular a prática de consumo de pesquisas. A disciplina de Metodologia da Pesquisa é ofertada de forma não presencial, nos primeiros períodos da graduação.

Após a construção do Projeto e avaliação, o discente precisa ter a nota mínima 7,0 (sete) para que, no semestre seguinte (10º período), passe a ser vinculado à disciplina de TCC em Enfermagem, cujo objetivo é desenvolver o projeto de TCC dentro da linha de pesquisa escolhida. Durante o semestre, o aluno será acompanhado pelo professor da disciplina e do seu orientador; nessa etapa, será construído o seu TCC propriamente dito, em formato de artigo científico, com todas as diretrizes normativas estabelecidas pela instituição.

Ao longo de todo o curso, os alunos são incentivados a construir uma postura investigativa com o objetivo de formar profissionais críticos, reflexivos e responsáveis pela transformação permanente da prática de Enfermagem. Busca-se, articulação entre as disciplinas que constituem a fundamentação para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa em grupo, e as outras disciplinas do currículo, o que se traduzirá nos trabalhos de pesquisa e finalmente no TCC (PROJETO PEDAGÓGICO ESTÁCIO, 2017, p. 70).

3.3 Participantes

Os participantes do estudo foram 13 (treze) docentes do curso de graduação em enfermagem da Faculdade Estácio de Alagoas, contactados por e-mail, telefone ou pessoalmente. Para a seleção dos participantes do estudo, foram utilizados, como critério de inclusão, os docentes vinculados ao curso de enfermagem da Faculdade Estácio de Alagoas que participaram como orientadores em pelo menos 01 (um) TCC. O critério de exclusão ocorreu com os docentes que, no período da produção de informações, estavam afastados por licença médica ou licença maternidade. A escolha do local das entrevistas foi realizada pelo participante.

Os participantes foram informados e esclarecidos sobre os objetivos e a importância do estudo, procedimentos, riscos e benefícios e princípios éticos que regem os estudos realizados com seres humanos, como a liberdade para participar ou não do estudo ou de desistir da sua participação a qualquer momento da produção de informações, assim como o anonimato e a confidencialidade dos depoimentos. Em seguida, os participantes foram convidados a ler e a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE. Duas vias foram impressas; uma ficou em posse do entrevistado e a outra com a pesquisadora. Não foi estabelecido critério de saturação, visto que todos os participantes que se manifestaram de forma favorável foram entrevistados.

Como entrave, no período da produção de informações, a instituição estava em um período de desligamento do quadro docente, o que fragilizou todo o quadro de funcionários. Assim, mesmo com tentativas de agendamentos via e-mail, telefone e aplicativo de comunicação, uma parte dos docentes apresentou indisponibilidade de horário para realização da entrevista.

3.4 Produção de Informações

3.4.1 *Aproximação do campo e dos participantes*

A aproximação do pesquisador com o campo foi realizado inicialmente a partir da direção acadêmica e coordenadores do curso, com a entrega do projeto e solicitação de autorização quanto à realização da pesquisa. Após autorização por escrito da instituição e aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL, sob parecer nº 2.923.200, foi solicitado apoio da coordenação do curso, para fornecimento da relação nominal com os contatos (telefone e e-mail) dos docentes para que iniciasse a aproximação com os participantes.

As entrevistas foram todas previamente agendadas e ocorreu predominantemente na Faculdade Estácio de Alagoas, em uma área reservada na sala dos professores devido à facilidade de acesso para os docentes, como também por ser uma sala reservada e com pouco movimento. Apenas 1 (uma) entrevista ocorreu fora da instituição, em uma galeria sugerida por conveniência por um dos entrevistados. As coletas de informações ocorreram no período de novembro de 2018 a janeiro de 2019, e as entrevistas foram gravadas por meio de um celular.

3.4.2 *Instrumento da produção de informações*

A produção de informações foi realizada por meio de entrevista em profundidade semiestruturada individual com uso de *smartphone*, por meio do aplicativo para áudio; foi

testado a funcionalidade e áudio do aplicativo antes das entrevistas. As entrevistas foram guiadas por meio de um roteiro, composto por 02 (duas) partes: a primeira, com questões para caracterização dos participantes, e a segunda, com perguntas disparadoras referentes ao tema da investigação, as quais foram: como você percebe o TCC pensando na formação crítica do enfermeiro? Como se dá o seu processo de orientação de TCC? O que você espera que o estudante alcance ao concluir um TCC? Quais potencialidades e fragilidades você encontra no processo de orientação de TCC?

O tempo de realização da entrevista variou entre 9 minutos e 49 segundos e 40 minutos e 41 segundos. O tempo total das gravações das entrevistas foi de 4 horas, 33 minutos e 26 segundos. O tempo médio das entrevistas foi de 21 minutos e 4 segundos.

Quadro 01 - Tempo de entrevista

ENTREVISTA / MINUTOS (TEMPO MÍNIMO)	ENTREVISTA / MINUTOS (TEMPO MÁXIMO)	ENTREVISTA / MINUTOS (TEMPO MÉDIO)	TEMPO TOTAL DE GRAVAÇÃO (HORAS)
09:49	40:41	21:04	04:33:26
ENTREVISTA COM OS DOCENTES-ORIENTADORES (TEMPO/MINUTOS)			
DOC 01	26:59	DOC 08	17:13
DOC 02	28:03	DOC 09	12:06
DOC 03	24:56	DOC 10	24:00
DOC 04	09:49	DOC 11	25:57
DOC 05	40:41	DOC 12	18:00
DOC 06	18:00	DOC 13	17:43
DOC 07	09:59		

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

3.5 Análise de Informações

As entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra pela própria pesquisadora e as gravações conservadas para as informações paralinguísticas. Para análise, utilizou-se a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016), esse tipo de análise de conteúdo é operacionalizado em três polos cronológicos, os quais são: a pré-análise, exploração do material e, por fim, tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.

A pré-análise consistiu na organização do material propriamente dita que, segundo Bardin (2016, p. 125), “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. A partir das entrevistas transcritas e das impressões iniciais, a entrevistadora voltou-se à questão norteadora e ao objetivo do estudo para a elaboração de indicações que fundamentassem a interpretação final.

A primeira ação foi a leitura “flutuante”, a partir da qual foi possível conhecer mais a fundo os relatos, selecionando, nessa etapa, recortes amplos dos depoimentos.

A exploração do material foi a segunda etapa da análise de informações, cuja pesquisadora voltou-se inúmeras vezes aos depoimentos, recortes iniciais e gravações em busca de depoimentos que a levasse às percepções do docente acerca do objeto de estudo.

Por fim, a última etapa consistiu no tratamento dos resultados obtidos e interpretação, segundo Bardin (2016, p. 131), de que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos”. Os depoimentos foram analisados com inferência das pesquisadoras e interpretação a partir de literaturas pertinentes. Para interpretar e levar a melhor compreensão deste material, foi utilizado a Pedagogia Crítica de Paulo Freire.

Como forma de garantir a confidencialidade das informações e a privacidade, foi utilizada a sigla DOC representando a palavra docente, seguida da numeração correspondente a entrevista em ordem numérica crescente, como, por exemplo DOC01 (docente 01), DOC02 (docente 02) e, assim, sucessivamente.

3.6 Aspectos éticos

A pesquisa foi desenvolvida conforme prevê a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS – MS). Todas as informações obtidas foram utilizadas apenas para finalidades científicas, mantendo respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida (BRASIL, 2012).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob o número 2.923.200, atendendo aos aspectos éticos contidos nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciar os dados de caracterização dos participantes e seguir com os temas que emergiram das entrevistas, é importante descrever as características dos docentes que contribuíram no estudo. Como mencionado anteriormente, o período da coleta de informações foi concomitante ao período de reorganização do quadro de docentes da instituição selecionada, o que acarretou um período de fragilidade por parte dos docentes que continuaram vinculados à instituição, aumentando a dificuldade em sincronizar suas atividades acadêmicas e pessoais a um horário viável para participarem das entrevistas.

Neste período, havia 35 (trinta e cinco) docentes vinculados ao curso de graduação em enfermagem, porém, destes, 12 (doze) fizeram parte do critério de exclusão por nunca ter orientado TCC, o fato é justificado por questões institucionais. Até o ano de 2014, os docentes de prática, antes categorizados como preceptores, não tinham autorização para assumirem orientações na instituição. Após essa mudança de categoria e a permissão para iniciarem o processo de orientação de TCC, muitos não se sentiram confortáveis e aptos para assumirem tal responsabilidade. Também neste período 05 (cinco) docentes estavam de licença médica e/ou licença maternidade.

Quadro 02 – Caracterização dos participantes do estudo segundo idade, sexo, graduação e titulação. Maceió, Alagoas, 2018 (n = 13)

ENTREVISTADO	IDADE (ANOS)	SEXO	GRADUAÇÃO	TITULAÇÃO
DOC 01	35	Feminino	Enfermagem	Especialista
DOC 02	39	Feminino	Enfermagem	Especialista
DOC 03	39	Masculino	Fisioterapia	Especialista
DOC 04	32	Feminino	Enfermagem	Especialista
DOC 05	41	Feminino	Enfermagem	Mestre
DOC 06	45	Feminino	Enfermagem	Especialista
DOC 07	32	Feminino	Enfermagem	Mestre
DOC 08	32	Feminino	Enfermagem	Mestre
DOC 09	33	Feminino	Enfermagem	Especialista
DOC 10	50	Feminino	Enfermagem	Especialista
DOC 11	36	Feminino	Enfermagem	Especialista
DOC 12	31	Feminino	Enfermagem	Mestre
DOC 13	37	Feminino	Enfermagem	Mestre

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

De acordo com o quadro 02, a idade dos participantes do estudo variou entre 31 (trinta e um) e 50 (cinquenta) anos; a média de idade é de 37 (trinta e sete) anos. De todos os entrevistados, somente 01 (um) participante era do sexo masculino, o qual possui graduação em Fisioterapia, diferente dos outros participantes.

Quanto à formação, todos os docentes têm cursos de pós-graduação (*lato sensu*). A maior parte dos docentes é especialista, 8 (oito) no total, 04 (quatro) estão com o mestrado em

andamento. Dentre os docentes que possuem mestrado (05 – cinco), 02 (dois) estão com o doutorado em andamento.

Dando continuidade à caracterização dos participantes, temos abaixo o quadro 03, que contempla o tempo de formação, tempo de experiência profissional, tempo de experiência na docência e tempo de experiência como orientador de TCC.

Quadro 03 – Caracterização dos participantes do estudo segundo idade, sexo, graduação e titulação. Maceió, Alagoas, 2018 (n = 13)

ENTREVISTADO	TEMPO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM ORIENTAÇÃO DE TCC
DOC 01	06 anos	06 anos	04 anos	03 anos
DOC 02	18 anos	18 anos	11 anos	03 anos
DOC 03	11 anos	11 anos	06 anos	05 anos
DOC 04	06 anos	06 anos	06 anos	03 anos
DOC 05	13 anos	13 anos	13 anos	13 anos
DOC 06	10 anos	10 anos	05 anos	05 anos
DOC 07	09 anos	07 anos	07 anos	07 anos
DOC 08	08 anos	08 anos	05 anos	05 anos
DOC 09	10 anos	10 anos	08 anos	05 anos
DOC 10	06 anos	06 anos	06 anos	02 anos
DOC 11	05 anos	04 anos	04 anos	03 anos
DOC 12	07 anos	06 anos	04 anos	04 anos
DOC 13	12 anos	12 anos	12 anos	06 anos

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Foi observado que a idade não necessariamente está relacionada com o tempo de formação profissional ou até mesmo experiência como orientador de TCC. A participante com maior idade (DOC10) possui 6 anos de experiência profissional e 2 anos de experiência como orientadora, sendo o menor tempo de experiência em orientação de todos os participantes. A docente que dispõe de mais tempo de experiência como orientadora tem 41 anos de idade e doutorado em andamento. A média do tempo de experiência profissional é de 9 (nove) anos.

A docente com menor idade (DOC12) é mestra, com doutorado em andamento, possui 4 anos de experiência em orientação de TCC e 7 anos de formação profissional. A docente que possui mais tempo de formação e experiência profissional (DOC02) possui 3 anos de experiência como orientadora de TCC.

Quadro 04 – Formação pedagógica / Preparação para orientação de TCC

ENTREVISTADO	POSSUI FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCÊNCIA	PARTICIPOU DE ALGUMA INICIATIVA DE PREPARAÇÃO PARA ORIENTAÇÃO DE TCC
DOC 01	SIM	NÃO
DOC 02	SIM	NÃO
DOC 03	NÃO	NÃO
DOC 04	NÃO	NÃO
DOC 05	SIM	NÃO

DOC 06	SIM	NÃO
DOC 07	SIM	NÃO
DOC 08	SIM	NÃO
DOC 09	SIM	SIM
DOC 10	NÃO	NÃO
DOC 11	SIM	NÃO
DOC 12	SIM	NÃO
DOC 13	SIM	NÃO

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Dos participantes do estudo, somente 03 (três) não possuíam nenhum tipo de formação pedagógica para docência. Foi incluído como formação pedagógica aqueles que tinham pós-graduação (*lato sensu*) em docência e/ou mestrado (*stricto sensu*).

Este estudo, ao buscar analisar a percepção dos docentes de graduação em enfermagem sobre o Trabalho de Conclusão de Curso e a formação crítica do enfermeiro, a partir do olhar do professor orientador, originou 3 (três) temas e 7 (sete) subtemas conforme apresentados no quadro 03. Quanto à análise dos resultados oriundos das entrevistas, foram produzidos 2 (dois) temas e 4 (quatro) subtemas, conforme apresentado no quadro 05.

Quadro 05 - A contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso para a formação crítica do enfermeiro

TEMAS	SUBTEMAS
Contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso para a formação crítica do enfermeiro	1.1 A importância do TCC para formação crítica 1.2 O TCC e o desenvolvimento da competência investigativa
O processo de orientação de TCC	2.1 A operacionalização do processo de orientação de TCC 2.2 A importância do orientador no processo de orientação

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Tema 1 - Contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso para a formação crítica do enfermeiro

O tema trata a percepção dos docentes acerca da contribuição do TCC para a formação crítica do enfermeiro. Os depoimentos dos participantes do estudo demonstraram que o Trabalho de Conclusão de Curso contribui para a formação do enfermeiro, sendo uma componente importante para o desenvolvimento da competência investigativa e a criticidade, fortalecendo a enfermagem como ciência e contribuindo para o desenvolvimento da prática investigativa.

Subtema 1.1 – A importância do TCC para formação crítica

O subtema trata especificamente sobre a importância do Trabalho de Conclusão de Curso pensando na formação do enfermeiro. Os docentes, em sua maioria, relataram que existe uma contribuição significativa, visto que, durante o processo, o discente aproxima-se da competência investigativa, importante para a profissão do enfermeiro. A aproximação com a pesquisa, a importância da pesquisa para o mundo do trabalho, independentemente da profissão que o profissional vai exercer na área da saúde, exercitando o senso crítico para a prática da ciência e, como toda ciência, deve produzir conhecimento. O TCC deve ser o resultado de toda uma formação.

Antes das DCN, o Trabalho de Conclusão de Curso não era uma atividade obrigatória. Este fato pode ter refletido em uma parcela de profissionais que ainda desconhece a investigação científica como uma competência do enfermeiro tem a visão retrógrada de que a investigação científica só faz parte da vida dos enfermeiros que desejam adentrar na docência ou no mundo acadêmico. Percebe-se claramente que, independente dos cenários que o enfermeiro deseje adentrar, a pesquisa é inerente à profissão, visto que, a partir da visão investigativa, podemos transformar a realidade.

“...nem todos tem o foco para docência, eles querem a assistência, querem uma prática e não o compromisso com a pesquisa... mas eu acho assim [...] naquele campo, na saúde, tudo gera uma pesquisa [...] eu tenho que começar a gostar ali, eu tenho como gostar de pesquisar e botar muita coisa pra frente... para resolver aqueles problemas que nunca foram resolvidos, e através da pesquisa (DOC02).”

Esta narrativa possibilita compreender que na percepção deste participante que nem todos os discentes consideram a pesquisa como uma possibilidade de compromisso para o fazer da enfermagem, estão voltados para a assistência, esta participante considera que se deve gostar de pesquisar e que há problemas serão resolvidos por meio da pesquisa.

Refletir a partir da realidade vivida e problematizar com vistas na transformação do indivíduo, que muitas vezes visualiza o TCC como uma etapa exaustiva, é um exercício complexo. Isso exige do docente a sensibilidade de compreender a visão que o discente tem relacionado ao seu interesse pelo estudo, organização, responsabilidade e autonomia. Ao trabalhar a partir da perspectiva do discente, cada processo de orientação deve ser organizado de forma individual, pois cada sujeito é único, cada discente tem a sua própria experiência acadêmica e de vida, o que influenciará diretamente no seu processo educativo.

O TCC é uma disciplina integrada na matriz curricular nos últimos semestres da graduação; espera-se, portanto, que o discente já tenha uma visão mínima acerca do objetivo acadêmico naquele momento: trabalhar em cima de uma realidade. Algumas ferramentas são desenvolvidas desde os primeiros semestres e, ao final, espera-se uma atividade mais

consistente, solidificada, visto que TCC é um trabalho progressivo, ritmado, a construção de uma experiência de vida e acadêmica no campo da atuação. Em seu depoimento, a DOC06 percebe que o TCC como resultado do conjunto de toda a formação do discente e infelizmente em sua experiência não tem visto isso refletido na sua prática de orientador/a, conforme descrito abaixo:

“Quando a gente fala em TCC que é a conclusão, a gente espera que seja o resultado de toda uma formação que vem ao longo do tempo, mas isso não reflete necessariamente, principalmente na minha prática, o que eu tenho observado todos esses anos” (DOC06).

Na última década, houve uma expansibilidade desordenada das instituições de ensino superior privada, sem preocupações com as estratégias de formação, organização de cursos, com turmas superlotadas, levando muitas vezes ao distanciamento da qualidade do ensino superior público. Este aumento também pode estar refletindo na valorização da pesquisa e na perspectiva acerca do TCC, resumindo-o em uma atividade sem grande importância. A preocupação com o currículo voltado às políticas públicas e às necessidades regionais de saúde é tão importante quanto as ofertas do curso de graduação em enfermagem por todo o Brasil (FERNANDES *et al.*, 2013).

Nesta narrativa abaixo, a DOC 05 trata da disciplina de projeto com um grande quantitativo de estudantes matriculados e que isto dificulta ao professor em favorecer a aprendizagem necessária para elaboração do TCC, em conseguir alcançar o estudante.

“...uma disciplina de projeto que você tem 80 alunos matriculados. Por favor! O que é que o professor de projeto, por mais Superman ou Supergirl que ele seja ou que ela seja vai conseguir dar conta? Me conte! É eu fazer de conta que to fazendo e você fazer de conta que tá vendo que eu to fazendo, pra mim eu vejo dessa forma! (DOC05).

Durante o processo de orientação, o discente é inserido em uma posição que o coloca como responsável por seu processo de aprendizagem, exercitando o pensamento crítico reflexivo a partir da aplicação do conhecimento teórico na prática. Por instigar os estudantes a refletirem e participarem ativamente do seu processo de ensino aprendizagem, como também da sua capacidade de problematizar a relação com o mundo, conseqüentemente os levarão à transformação da sua realidade (WINTERS *et al.*, 2017).

A compreensão e valorização da enfermagem enquanto ciência foi enfatizada em alguns depoimentos (DOC02, DOC05, DOC12), que os levaram a perceber a importância do Trabalho de Conclusão de Curso na matriz curricular. Historicamente, o curso de graduação em enfermagem vem passando por várias transformações, objetivando a busca de um profissional que seja capaz de desenvolver as diversas competências e habilidades exigidas por meio da legislação vigente para a prática do enfermeiro.

[...] o TCC ele mostra pra o enfermeiro sobretudo que a enfermagem é ciência e isso é muito bom, porque é uma formação crítica com um cunho científico, então, o estudante passa a ter essa visão e enquanto enfermeiro, ele começa a pensar de forma mais científica, eu acredito... eu acredito que o TCC contribui sim para essa formação crítico-científica (DOC12).

[...] acho que ele funciona como uma janela pra o mundo científico mesmo (DOC12).

Segundo Dias, David e Vargens (2016, p. 3670), “mesmo na persistência de um debate sobre a cientificidade da Enfermagem, é consenso a importância do pensamento crítico do enfermeiro em todos os âmbitos, desde o fazer prático na assistência até o aprofundamento teórico pela prática da pesquisa”.

Os discentes, durante a graduação, desenvolvem habilidades práticas assistenciais, porém os docentes compreendem que, ao desenvolver um trabalho que parte de uma inquietação vivida na prática, consegue-se exercer a competência investigativa; portanto, é necessário a realização de pesquisas voltadas para esta profissão, como também leva-o a refletir baseado na realidade que o levou a buscar se aprofundar por aquele objeto de estudo.

Acho que é uma grande contribuição para formação, que geralmente os temas de TCC partem de uma inquietação vivida por esses estudantes, então, com essa inquietação, faz com que eles pesquisem, que desenvolvam até conhecimentos novos e que tragam uma contribuição para a formação profissional deles (DOC08).

A articulação com outros saberes, segundo Fernandes *et al.* (2005), é imprescindível para a resolução dos problemas, enfrentamentos e situações de imprevisibilidade e desafios do mundo do trabalho. Os docentes também percebem que, após a experiência do Trabalho de Conclusão de Curso, os discentes enxergam a enfermagem por outra perspectiva. Os discentes que, de fato, envolvem-se na construção e desenvolvimento do seu trabalho final, segundo a percepção dos docentes, são enfermeiros com uma visão diferenciada e certamente estão mais preparados para o mundo do trabalho, levando-os a compreender a enfermagem como a ciência do cuidar.

[...] eu acho que, a partir desse momento quando a gente utiliza o trabalho de TCC, voltando ele pra uma melhora da nossa atribuição enquanto enfermeiro, né, no futuro, eu acho que já está modificando essa formação do aluno e contribuindo. Então o TCC ele passa a ser uma parte escrita, apenas, como uma parte de encaixe de informação e vira um agregante no processo de competências para a sua atuação profissional, eu entendo dessa forma, que a gente começa a contribuir nesse sentido (DOC09).

Quando há compreensão do cuidado científico, há também uma necessidade de se produzir conhecimentos que fundamentem as intervenções de enfermagem no seu processo de cuidar, como o cuidado humanizado, holístico, individual e/ou coletivo, nos diversos ciclos da vida e nos diferentes contextos econômicos, culturais e sociais, valorizando, portanto, a profissão (PIRES *et al.*, 2013). A aproximação do discente com a prática faz com que este se

aproxime de realidades concretas, em uma contínua aproximação do mundo do ensino com o mundo do trabalho (FERNANDES *et al.*, 2005).

[...] o enfermeiro que desperta pra esse olhar, ele tem de fato um, uma formação diferente, uma visão diferente e ao meu ver, isso faz toda diferença no mundo do trabalho, nas seleções, enfim, porque realmente é um enfermeiro diferenciado, aquele aluno que vê o TCC só como algo que precisa ser feito, que é obrigatório e quem tem cumprir tabela, coloquialmente falando, ele não consegue avançar nesse sentido, e isso pra mim é um retrocesso, porque não existe enfermagem sem ciência (DOC12).

Segundo Fernandes *et al.*, (2005, p. 445), “o processo de formação de profissionais críticos, criativos reflexivos, com compromisso político e capazes de enfrentar os problemas complexos que se apresentam na sociedade, especificamente na área da saúde” leva o discente a ocupar a posição de sujeito responsável por sua aprendizagem, e o docente como facilitador do processo e orientador. Relativo à contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso pensando na formação crítica, no contexto geral, os docentes veem de forma positiva.

Os DOC13, DOC08 e DOC09 percebem que o TCC contribui com a prática profissional segundo os estudantes após realizá-lo, proporciona uma melhor tomada de decisão, e o TCC contribui para o crescimento e no desenvolvimento de habilidades. A partir do tema escolhido e durante o processo de orientação, leitura, análise dos dados, os discentes apresentam um maior desejo para compreender e transformar a realidade, principalmente se esta for anteriormente vivenciada pelo discente. A pesquisa é um componente central e indispensável para a formação do pensamento crítico do discente.

[...] até quando eu participo de banca de TCC que eu gosto de perguntar “Qual a contribuição que esse trabalho trouxe pra sua vida profissional?” Todos eles que me responderam até hoje, de diversas bancas que eu participei, é praticamente a mesma resposta “Ahh, eu já aprendi que eu não vou executar de tal forma... Ahh, eu sei que isso aqui eu preciso melhorar, eu preciso ir lá novamente no local que eu fiz a pesquisa levar minha resposta e dizer como é que eu posso contribuir” (DOC13).

[...] ele precisa ter [...] uma visão crítica, certo, a partir da experiência, do que ele se depara na vivência, na prática dele, ele tem uma melhor tomada de decisão diante do [...] que surge pra ele (DOC08).

[...] como professora de prática também, a gente utiliza muito do TCC para contribuir no crescimento dele, nas habilidades dele como enfermeiro, geralmente é de uma ação que não tá seguindo o rumo certo e que ele se inquieta... (DOC09).

O amadurecimento foi uma das palavras em destaque nas falas dos docentes. O processo de construção do TCC, bem como o próprio processo de orientação, que envolve atribuições do docente, discente e institucional, contribui de forma significativa para a percepção que o aluno desenvolverá acerca da importância da pesquisa em enfermagem, como também a enfermagem baseada em evidências. Fernandes (2005, p. 447) já considerava a articulação da pesquisa com

o ensino e a extensão, “a articulação da pesquisa com o ensino e com a extensão é indicada como um princípio pedagógico para o desenvolvimento da capacidade de produzir conhecimento próprio, assegurando uma assistência de qualidade e com rigor científico”.

[...] o amadurecimento do aluno, é a percepção que ele vai ter [...] A gente percebe que aguça muito é... o olhar (DOC13).

“Ele traz essa maturidade, é interessante que as vezes a gente vê o aluno, eu já passei por essa situação, do aluno chegar e dizer “São tantos detalhes não é, professora? Eu não imaginava que eram tantos detalhes assim, você viu tudo isso?” E aí ele começa a perceber que é um mundo de coisa, que, produzir um trabalho científico não é só colar, não é só reproduzir a ideia de alguém, é pensar criticamente, é produzir conhecimento, ter toda essa visão científica, é aprender as normas, é entender que um trabalho científico tem um rigor metodológico, então, isso contribui sim. Não só pra vida acadêmica, mas pra vida profissional... (DOC12)”

As IES são periodicamente avaliadas pelo MEC, cuja avaliação ocorre de forma quantitativa e com a meta de obtenção de uma nota, reflexo da infraestrutura, avaliações dos cursos em vários aspectos e performance dos discentes. Segundo Ferreira e Souza (2008), os discentes têm dois objetivos a serem alcançados: conhecimento e a aprovação. A pesquisa é trabalhada com base nesses dois quesitos.

A gente fala: “Ah, aprovação!” Mas, eu acho que isso é o mínimo. É o mínimo a aprovação, eles têm que entender a importância de pesquisar, porque estão fazendo aquilo, qual o objetivo de se pesquisar, porque a importante a gente escrever, como enfermeiro (DOC04). Pelo menos que eles tenham a consciência que ali não é só um trabalho para obter nota [...] (DOC11).

É importante evidenciar que a pesquisa científica e o seu rigor metodológico, o desenvolvimento da linguagem, escrita, reflexões e comparações, a experiência com o tipo de estudo escolhido e a metodologia que será aplicada precisam despertar no discente um novo olhar para a pesquisa, cujo desenvolvimento poderá ocorrer com as orientações de um docente.

[...] a medida que ele faz esse exercício da escrita, da fala, o intercalar de ideias [...] associar de ideias com fundamentação teórica em prol de um objeto, né, de pesquisa, eu acho que ele sim favorece esse amadurecimento, também, já que ele é um requisito pra graduação, mesmo aqueles alunos que não se incentivam a se aproximar da pesquisa, eles têm esse momento, né, como necessário pra vivenciar o mínimo, né? O mínimo de um momento de pesquisa e de produção científica (DOC07).

[...] essa importância da maturidade, da visão científica, a importância de ver a enfermagem como ciência, como algo que precisa tá sempre avançando e melhorando e pensando sempre numa enfermagem baseada em evidências, evidências científicas. Se a gente não pensar nesse sentido, a gente fica na mesmice, fica naquela mediocridade achando que não avança, que nada avança, nada atualiza, então, os pontos positivos que eu vejo é nesse sentido, o avanço na enfermagem como ciência, baseada em evidências e abrir, despertar o aluno pra isso aí (DOC12).

Ele já sai da academia, da faculdade, com a percepção de “Ah, eu quero mais, eu quero pesquisar mais, eu quero descobrir mais, qual a minha contribuição enquanto profissional pra aquela população baseada em evidências?” Então assim, eu acho que ele traz uma maturidade, com certeza [...] (DOC13).

Os docentes também fizeram uma relação entre a metodologia escolhida para o desenvolvimento do pensamento crítico. A percepção de que as pesquisas de campo levam o discente a se aproximar da realidade social, comparado às realizadas por terceiros, levam os docentes a compreenderem que o tipo de estudo pode influenciar de forma significativa na criticidade.

Talvez um TCC voltado a uma pesquisa de campo, a uma pesquisa externa, né, ele traga muito mais criticidade ao olhar do aluno enquanto enfermeiro do que aquele TCC que é uma revisão, por exemplo [...] (DOC13).

[...] eu acho que deveriam estimular mais a questão do campo [...] quando eu digo: porque não foi campo? Ficaria tão bem! Não, perde-se tempo. Não, porque não foi enfatizado dentro de uma sala de aula, não teve estímulo, as vezes ele até quer, mas, por conta da dificuldade eles não querem fazer a pesquisa (DOC02).

[...] Então a coisa é bonitinha, ele saber que tem um trabalho pronto, que ele buscou aqueles dados já prontinhos, que ele só vai ter que correlacionar aqueles dados, mas falta dele saber como que ele chegou até ali, como ele atingiu aquele “n”, né? Como que ele fez para pedir autorização do lugar, né? Isso eles não têm feito isso, eles têm feito muita revisão! E pra um TCC não pode ficar preso apenas a revisão (DOC03).

[...] na minha percepção, hoje, é uma deficiência, digamos assim. Não é bem a palavra adequada, mas seria sim uma dificuldade, talvez, de orientação dos professores, de instigar o aluno a fazer mais pesquisa de campo (DOC13).

O pensamento crítico advém de um julgamento intencional e autorregulável, resultando na interpretação e análise, na codificação e na decodificação, o qual sofre interferência de determinados aspectos da realidade (PEIXOTO; PEIXOTO, 2017).

É importante ressaltar que, mais do que a metodologia que será aplicada para desenvolver o estudo, o olhar do orientador e do orientando nesse processo é o que, de fato, levará ao pensamento crítico. Nesse sentido, os estudos qualitativos podem facilitar o desenvolvimento do pensamento crítico pela própria metodologia, pela busca de significados, singularidades, opiniões, comportamentos, todos profundamente influenciados por crenças e questões socioculturais (MINAYO, 2017).

[...] na minha percepção do que o TCC influencia na criticidade, acho que é total a influência da crítica, né, da criticidade do aluno no TCC, mas relacionado ao tema que ele vai desenvolver. O tema ou o tipo de pesquisa, até [...] eu acho que depende muito da gente ter esse criticidade no aluno, do professor, do tema, do tipo de pesquisa, então, é uma coisa atrelada a outra (DOC13).

O comprometimento crítico do discente com a sua aprendizagem, de forma dinâmica e responsável, segundo Felicetti e Morosini (2010), é imprescindível para o seu bom desempenho e crescimento acadêmico. O mundo do trabalho também necessita de profissionais proativos, independentes, que não necessitem de outras pessoas para buscar o conhecimento.

[...] é através da leitura das pesquisas que eu vou ver o mundo real, porque, se eu não tenho essa análise, eu não tenho como falar de nada (DOC02).

Para auxiliar essa iniciativa, é necessário que o despertar pelo objeto de estudo ou tema a ser escolhido seja do discente. De preferência, que a sua motivação parta de uma realidade vivenciada e/ou refletida pelo próprio discente, que o inquietou, o incomodou, para que, assim, exista um prazer em pesquisar e buscar respostas partindo de um pensamento reflexivo. Diante disso, o interesse na realização do estudo pelo discente poderá ser um grande influenciador no comprometimento na execução de sua pesquisa e, conseqüentemente, no desenvolvimento do pensamento crítico e da competência investigativa.

[...] por mais que não seja uma pesquisa de campo, mas o TCC tem que ser algo que o aluno vivenciou e que ele teve uma percepção que aquilo ali pode ser trabalhado, de que aquilo ali pode ser estudado e que aquilo ali pode ser dado uma continuidade, que possa ter um retorno bem legal, um retorno bem positivo (DOC10).

[...] as vezes ele pode desenvolver uma revisão integrativa que tá só vendo o que tem produzido naquele determinado assunto e alcançar uma criticidade, mas vai depender do olhar do aluno e até mesmo o olhar do professor (DOC13).

Principalmente quando se trata de uma pesquisa de campo, porque ele vai até o local, ele faz, queira ou não queira, uma observação e revisão integrativa também que são as pesquisas mais comuns que a gente faz... é... aqui na instituição, então, sim... a revisão integrativa também eles conseguem, eu acredito, que aprender também como profissional não só se tratando do passo a passo de como construir um TCC (DOC08).

A tecnologia e o compartilhamento de informações e novidades de forma cada vez mais rápida ao longo dos tempos levou também à necessidade do desenvolvimento de habilidades para a identificação de problemas reais e potenciais dos indivíduos que recebem os cuidados de enfermagem com qualidade. As mudanças, nas últimas décadas dos ambientes de cuidados à saúde, levam ao aumento da problematização do pensamento crítico em enfermagem. Desde o início da década de 90, a problemática faz parte da realidade dos docentes de enfermagem (PEIXOTO; PEIXOTO, 2017).

Obtiveram-se respostas variadas relacionada as expectativas dos docentes ao final do TCC, envolvendo a reflexão de que o objetivo final não é somente uma nota, e sim a construção e o amadurecimento do aluno durante a trajetória, a construção do pensamento crítico, o despertar do discente como sujeito transformador, politizado e envolvido com as questões sociais.

Então, o que eu mais espero, que o aluno no final do TCC ele tenha evoluído. Que ele tenha evoluído e que tenha compreendido o quanto foi importante pra ele aquele processo todo (DOC06).

[...] pra mim, a evolução do aluno não é só na questão da teoria do trabalho, é evolução enquanto pessoa, enquanto profissional, eu fico achando incrível observar o quanto eles amadurecem nesse processo (DOC06).

Competência para aquele assunto que ele inquietou, que ele tenha um pensamento mais crítico, que ele crie possibilidades melhores de melhorar aquilo que deixou ele inquieto (DOC08).

Eu espero que ele tenha conseguido entender de fato qual é a função do TCC na vida acadêmica dele, e que ele conseguiu, como eu falei antes, abrir essa janela na mente dele, pra pensar que o TCC não é só uma obrigação que ele tem que fazer ao final do curso [...] (DOC12).

Percebe-se, através de algumas falas, que o TCC é uma ferramenta em potencial para o desenvolvimento e amadurecimento do discente, despertando o pensamento crítico e a prática investigativa, pois eles são instigados a adentrar no estudo/pesquisa, explorando o seu objeto de estudo. A transformação dos atores envolvidos são experiências que servirão para o futuro profissional no mundo do trabalho.

[...] o TCC ele abre essa porta maior pra uma assistência melhorada, a gente prima isso, tanto é que as falas deles sempre na conclusão é que isso melhorou a visão deles, a gente vê muito essa replicação, que esse estudo ajudou a ele, vai ajudar ele futuramente na profissão, que eles vão olhar com outros olhos, acho que isso é uma potencialidade enorme, né, pra um Trabalho de Conclusão de Curso (DOC09).

Peixoto e Peixoto (2017) ressaltaram, em seu estudo, a importância de o enfermeiro incorporar habilidade e desenvolver o seu pensamento crítico, não por existirem estudos que corroboram a ideia de que o pensamento crítico influencia no julgamento crítico e, conseqüentemente, nas tomadas de decisões, mas também por ser um componente inerente à prática profissional.

Subtema 1.2 – O Trabalho de Conclusão de Curso e o desenvolvimento da competência investigativa

O subtema trata sobre o TCC e o desenvolvimento da competência investigativa. Os participantes trouxeram em seus depoimentos que o TCC contribui para o desenvolvimento da competência investigativa, porém, este momento tem um aproveitamento mais significativo quando o discente em sua trajetória acadêmica obteve algum tipo de experiência em pesquisa. A competência investigativa também é relacionada a uma visão diferenciada do futuro profissional acerca da sua prática, o que contribui para uma assistência qualificada.

O desenvolvimento da competência está diretamente relacionado à ação do indivíduo, ao trabalho que este vai exercer. Profissionais da saúde necessitam de um leque de conhecimentos e competências para desempenhar a sua função com excelência. A competência deve fazer parte da profissão, independente do local de trabalho, o que retoma a reflexão da importância da formação generalista do enfermeiro (SILVA *et al.*, 2015).

Segundo Villardi, Cyrino e Berbel (2015, p. 2), “o ensino superior nas profissões da área da saúde passou por transformações resultantes tanto das alterações do perfil demográfico e epidemiológico da população quanto da complexa exigência em relação às práticas em saúde executadas”. A política expansionista da educação superior, implementada no Brasil nas últimas décadas, é reflexo das exigências do mundo do trabalho. Apesar de identificarmos falhas no sistema, percebemos também os avanços da enfermagem no Brasil. A educação em enfermagem por muitos anos foi baseada essencialmente na prática, nos cuidados aplicados aos indivíduos ou na coletividade.

As DCN para o curso de graduação em enfermagem descrevem as competências e habilidades necessárias para o egresso adentrar no mundo do trabalho. O enfermeiro deve prestar uma assistência voltada para o cuidado integral, humanístico, voltando para as necessidades e exigências do Sistema Único de Saúde, “dirigem-se para a flexibilização curricular, para a integração das disciplinas, da teoria-prática (HEIDMANN *et al.*, 2017) e do trabalho-academia, para autonomia institucional, e tem como um dos aspectos centrais a formação por competência” (TONHOM *et al.*, 2014, p. 226).

A competência tem sido trabalhada como objeto de estudo desde 1970, período em que “os psicólogos passaram a testar as competências das pessoas ao invés da inteligência” (SILVA *et al.*, 2015, p. 287). É uma palavra utilizada no senso comum para indicar um indivíduo como apto para realizar alguma tarefa, com habilidades, atitudes e conhecimentos adequados, considerando também os valores e princípios éticos. No campo da saúde, o tema tem sido discutido com o intuito de assegurar a qualidade serviços e a resolutividade adequada (SILVA *et al.*, 2015).

Quando utilizamos um método científico para executar uma investigação, geramos uma pesquisa científica. Ao referir acerca da contribuição do TCC para o desenvolvimento da competência investigativa, direciono a uma reflexão a respeito da sua real contribuição. Sabe-se que uma única disciplina não é capaz sozinha de desenvolver a competência investigativa, porém o Trabalho de Conclusão de Curso é um grande aliado na compilação de todos os instrumentos que levam ao desenvolvimento da competência investigativa. O caráter obrigatório do TCC proporciona a todos a exercitarem o fazer uma pesquisa que deve ir desde a elaboração do projeto, submissão ao CEP, execução, relatório final por meio da elaboração do TCC.

[...] desde quando eles começam na faculdade [...] são ofertadas oportunidades deles entrarem em pesquisa mesmo, tem projetos, enfim, tem várias, “n” oportunidades [...] só que alguns alunos, é... mesmo diante dessas oportunidades não vão, já como

o Trabalho de Conclusão de Curso é algo obrigatório pra formação, então assim, é “a” oportunidade pra eles gostarem ou não, ou mudarem a opinião, é uma chance a mais (DOC01).

É importante ressaltar a necessidade de as escolas de enfermagem basearem o seu ensino considerando as políticas públicas de saúde, formando e executando um projeto ético, político e pedagógico, levando o discente à criticidade, articulando os saberes e práticas, levando o desenvolvimento da autonomia do ser cuidado (SENA *et al.*, 2008).

“Os que já tiveram oportunidade, já tiveram essa vivência científica, eles vêm com uma bagagem diferenciada (DOC12)”.

Há uma necessidade latente de compreender o Trabalho de Conclusão de Curso como um componente que auxilia no desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação do enfermeiro, como o pensamento crítico e a investigação científica. O conhecimento relacionado à pesquisa científica é considerado, segundo os depoimentos dos docentes, profundamente significativa para sua formação, como compreendido nas falas a seguir:

[...] não é o TCC, o trabalho em si, mas é a ideia central dele, que é estimular [...] é esse aluno despertar pra ele perceber a necessidade de tá sempre estudando, tá sempre nas revisões, aprofundando o seu conhecimento, é mais essa questão do despertar, não seria o trabalho em si, independente dele ser assistencial, dele ir para a área de ensino, qualquer área que for, é... eu acredito que ele seja um instrumento a mais, que auxilia esse discente ao despertar da necessidade dele estar sempre estudando, sempre indo em busca da parte científica (DOC01).

[...] o TCC, ele desperta em muitos alunos, que eu já observei, aquela questão de não parar por ali... gostaram de fazer pesquisa, acharam que é importante, porque, é... viram que podem contribuir de outras formas na atuação como enfermeiro (DOC06).

[...] é através dele... é justamente dessa inquietação, cria uma interrogação e essas interrogações passam a ser construídas de forma crítica, até das pesquisas, do engajamento dele daquele tema e aí ele acaba construindo melhor essas competências (DOC08).

[...] eu acho que o TCC ele é uma... funciona como uma janela pra o aluno. Ele abre os horizontes pra que o aluno consiga perceber a ciência, no caso da enfermagem, de uma forma diferente, de uma forma mais próxima, de uma forma mais prática, ele consegue entender é... a ciência colocando a mão na massa, porque para muitos, é a primeira oportunidade que eles têm de colocar em prática, de ler um artigo com uma forma mais crítica, né, pensando em uma produção, né, visto que o TCC gera um produto (DOC12).

A competência científica entendida como uma atividade intelectual pode impulsionar o estudante, futuro enfermeiro, a desenvolver, por meio do raciocínio, o hábito de, pela pesquisa, buscar respostas para o cuidar qualificado, com evidências científicas e resolutividade das necessidades dos indivíduos, atuando como multiplicador de conhecimentos científicos (MORAES; GUARIENTE, 2016).

A reflexão sob um novo olhar que o discente desenvolverá, conforme depoimento dos docentes, está relacionada à compreensão acerca da necessidade da investigação científica para a sua prática profissional; a transformação que o discente desenvolverá está relacionada ao despertar em busca de levar o conhecimento adquirido com o objetivo de transformar a realidade ali assistida, caso contrário, não perceberá, segundo Freire (2002, p. 14) “quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro.”

[...] o TCC traz um novo horizonte para o aluno, né, ele como enfermeiro, antes da pesquisa e depois da pesquisa, né, ele tem um olhar diferente [...] (DOC13).

[...] um aluno antes da pesquisa e depois da pesquisa, um aluno, se a gente fosse fazer um comparativo, né, um aluno que vem numa história de pesquisa, de produção de artigo, de PIBIC, de TCC, ele é um outro aluno, ele é um outro profissional (DOC13).

[...] eu acredito que é muito importante o TCC porque vai tornar esse profissional mais completo (D08).

Além de fortalecerem a enfermagem como ciência, as pesquisas também devem ter a incumbência de gerar um produto, uma resposta, uma solução viável para as diversas fragilidades que influenciam o cuidado com o indivíduo, grupo e comunidade.

Tema 2 - O processo de orientação de TCC

Neste tema, é abordada a operacionalização do processo de orientação de TCC, sendo subdividido entre o primeiro encontro e o desvelamento da continuidade das orientações, como também a importância do papel do orientador no processo de orientação. O primeiro encontro é de suma importância, e alguns pontos devem ser levados em consideração para a aproximação do discente, construção de vínculo e confiança. O orientador pode ser um facilitador ou um dificultador neste processo, a depender das suas experiências como orientador, bem como do tipo de educação aplicada no momento das orientações de TCC.

Subtema 2.1 – A operacionalização do processo de orientação de TCC

O SUBTEMA RETRATA

Como explicitado na metodologia, a instituição na qual foi realizada a coleta de informações organiza o TCC em 2 (dois) semestres, sendo o primeiro para a construção do projeto de pesquisa e, caso necessário, submissão no CEP, e o segundo semestre para a execução da pesquisa e construção do TCC propriamente dito.

O discente é orientado a buscar um orientador que seja especialista na área de interesse para o seu estudo e a fazer o convite, caso seja positivo; já os segmentos da organização e encontros ficarão sob responsabilidade do orientador. Apesar de comumente o convite para orientação partir do discente, este fato não se limita a dizer que o orientador, caso deseje, também possa fazer o convite ao discente, caso tenha interesse em desenvolver uma temática e perceba que o discente tem afinidade para a execução. *“A gente não escolhe o orientando, muitas vezes, a partir da nossa realidade, uma vez que a gente não tem linhas de pesquisa, assim, tem linhas de pesquisa mas não tem docente o suficiente pra fortalecer cada linha de pesquisa (DOC05)”*.

Há um instrumento institucional que registra os encontros de orientação de TCC. Neste, o docente descreve o que foi trabalho nos encontros e os discentes que estavam presentes, caso o TCC seja em dupla. A orientação institucional é que ocorram, no mínimo, 2 (dois) encontros mensais, com duração mínima de 1 (uma) hora, podendo variar se esta for a decisão do docente. Os encontros não presenciais não devem ser registrados no instrumento de registros de orientações. O quadro abaixo (quadro 06) descreve os principais pontos enfatizados nas falas dos docentes relacionados ao processo de orientação de TCC.

Quadro 06 – Quadro descritivo com os pontos enfatizados nas falas dos docentes

QUADRO DESCRITIVO COM OS PONTOS ENFATIZADOS NAS FALAS DOS DOCENTES	
DOC01	<ul style="list-style-type: none"> • Deixa claro em sua fala que o primeiro encontro é realizado de forma presencial; • Preocupa-se em organizar um horário conveniente para o docente e discente; • Utilização de ferramentas digitais para intercalar os encontros presenciais (e-mail, telefone, WhatsApp); • Busca responder o discente em no máximo 24 horas.
DOC02	<ul style="list-style-type: none"> • Não deixou claro se o primeiro encontro é sempre presencial; • Relata que não gosta de se envolver por ser perfeccionista; • Prefere não orientar; • Limita o processo de orientação a encontros para saber como está o segmento estrutural do TCC; • Faz um esqueleto baseado em livros de metodologias adquiridos por recursos próprios.
DOC03	<ul style="list-style-type: none"> • Não deixou claro se o primeiro encontro é sempre presencial; • Preocupa-se em como o aluno se sente; • Busca alinhar a sua linha de pesquisa com o tema de interesse do discente; • Se insere dentro do processo de orientação “ao iniciarmos o processo de leitura dos artigos”
DOC04	<ul style="list-style-type: none"> • É contra o TCC, principalmente com o despreparo do discente;

	<ul style="list-style-type: none"> • Encontros presenciais para definição dos aspectos estruturais do TCC; • Observa quais são as limitações dos discentes; • Explica as etapas do processo de orientação passo a passo; • Não escolhe orientandos: a maioria dos orientandos surgem quando não encontrou nenhum orientador disponível em virtude da docente está vinculada somente no estágio obrigatório.
DOC05	<ul style="list-style-type: none"> • Não escolhe orientandos: percebe que a procura dos discente ocorre por saber que o orientador “dá resultados”; • Inicia o seu processo de orientação abordando o “papel” do discente na construção do TCC, despertando assim sua consciência; • Busca conhecer os discentes e suas limitações; • Busca compreender o interesse pela área/estudo; • Inicia a construção do projeto acompanhando cada etapa; • Reuniões em grupos, com todos os orientandos; • Incentiva o compartilhamento de saberes; • Utiliza ferramentas digitais (grupos de WhatsApp); • Identifica o discente com mais potencial para o incentivar a auxiliar os outros colegas; • Busca desenvolver: trabalho em equipe, motivação, iniciativa, respeito a hierarquia, autonomia.
DOC06	<ul style="list-style-type: none"> • Classifica os discentes em dois aspectos: “aqueles que não sabem nem para onde vão e aqueles que já vem mais ou menos com uma ideia pré-concebida”; • Constrói junto o objeto, objetivo, pergunta norteadora.
DOC07	<ul style="list-style-type: none"> • Deixa claro em sua fala que o primeiro encontro é realizado de forma presencial; • Encontros pontuais/pessoais; • Aborda as etapas da construção do TCC; • Preocupa-se com as questões burocráticas (documentação CEP).
DOC08	<ul style="list-style-type: none"> • Busca saber o que o aluno gostaria de conhecer; • Aguarda que o objeto de estudo seja definido pelo discente.
DOC09	<ul style="list-style-type: none"> • Busca compreender o que o inquietou a buscar o aprofundamento da temática; • Divide as etapas estruturais do TCC para que o aluno compreenda todas as etapas.
DOC10	<ul style="list-style-type: none"> • Busca compreender o que o discente pretende ao final do TCC; • O discente sempre vem ao seu encontro; • Busca organizar as ideias do discente; • Deixa claro a responsabilidade do discente no momento do TCC.
DOC11	<ul style="list-style-type: none"> • Busca conhecer o nível de conhecimento que o discente tem sobre pesquisa; • Acredita que em virtude do tempo “não dá para fazer uma coisa elaborada”; • Direciona os passos metodológicos e estruturais do TCC.
DOC12	<ul style="list-style-type: none"> • Encontros presenciais, grupos de WhatsApp e e-mail;

	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupa-se com a experiência que o discente irá adquirir no decorrer do processo; • Busca compreender as dificuldades do discente, conhecer suas experiências acadêmicas e o seu desejo sobre o TCC.
DOC13	<ul style="list-style-type: none"> • Deixa claro em sua fala que o primeiro encontro é realizado de forma presencial; • Quando o TCC está bem encaminhado, utiliza o e-mail para saber como está o andamento da construção; • Inicialmente realiza encontros semanais, depois quinzenais e por fim variando entre encontros pessoais e e-mail/telefone.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Dinâmica do processo de orientação: o primeiro encontro

A priori, compreende-se que todos os docentes iniciam o seu processo de orientação com o agendamento do primeiro encontro. O “primeiro encontro” é de suma importância, pois a partir desse primeiro contato é que os orientadores se aproximam dos discentes, definem as próximas atividades e organizam-se para conduzir o processo de orientação com esse aluno ou dupla. “A investigação dos temas geradores se concretiza pela utilização de um método conscientizador, permitindo aprender e inserir os homens num campo de pensamento crítico sobre o seu mundo” (HEIDEMANN *et al.*, 2017, p. 4).

“Bom, como é que eu faço na orientação. Primeira coisa é... acho que o princípio do TCC: ele tem que ser prazeroso! (DOC03)”

Freire (2002) trouxe em sua publicação que o primeiro ponto a ser refletido é que não há docência sem discência. Portanto, inicialmente, é importante inserir o discente em uma posição em que se compreenda que aprender criticamente é possível, e o fato de o docente ter um saber/experiência prévia não implica dizer que novos conhecimentos não poderão ser transferidos na relação docente-discente. Para o docente, pensar certo, que fundamentalmente é saber que ensinar, não é transferir conhecimento.

A maioria dos docentes trouxe, em sua fala, o agendamento do primeiro encontro com o discente de forma presencial, assim como a preocupação em realizar o agendamento para um horário em que seja conveniente para ambos, além da preocupação em como o discente está se sentindo mediante esta nova etapa, que é a elaboração do TCC. Observam-se, nesse momento, as limitações que os discentes apresentam, sobre como buscam alinhar o tema de interesse, bem como se colocam dentro do processo de orientação.

A preocupação com a construção estrutural e metodológica do TCC também foi ponto importante em destaque no primeiro encontro. A definição do objeto, objetivo, pergunta

norteadora ou compreender a importância da temática para os discentes foram pontos enfatizados por alguns docentes. Para Freire (2002, p. 13), “ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

“A intervenção temática se constitui essencialmente da consciência da realidade e da autoconsciência que dá início ao processo educativo libertador” (HEIDEMANN et al., 2017). Adentrando no conhecimento específico, faz-se necessário desenvolver no discente as reflexões pertinentes ao conteúdo, de modo que ele, a partir deste primeiro encontro, inicie o desenvolvimento do seu pensamento crítico com base no que foi trabalhado.

A partir do primeiro encontro, algumas decisões são tomadas por parte dos docentes e como eles darão segmento ao processo de orientação. Conhecer o discente acerca da sua experiência em pesquisa, sua expectativa acerca do TCC e as fragilidades do discente em virtude da sua evolução acadêmica são pontos enfatizados.

Além disso, algumas estratégias são utilizadas em todas as orientações, independente das limitações ou evolução do discente, como, por exemplo: reflexão sobre a temática, definições metodológicas, compreensão de como o discente está se sentindo neste processo, entre outros fatores. Para Freire, a pesquisa tem um cunho libertador e emancipador (HEIDEMANN et al., 2017).

O diálogo faz parte da comunicação humana e, no momento de orientação, o orientador deve deixar o docente à vontade para trazer todas as suas inquietações, anseios e expectativas mediante aquele estudo e a construção do TCC, contribuindo com novas possibilidades de ação a partir da realidade no qual o discente pretende desenvolver sua pesquisa. O diálogo, em Freire, possibilita revelar as “contradições e situações-limites dos participantes no contexto pesquisado, refletindo e desvelando o que está oculto e impulsionando a criatividade dos mesmos com novas propostas de ação sobre a realidade” (HEIDEMANN et al., 2017, p. 3).

Eu sempre tenho cuidado de trazer o aluno pra esse pensamento, ele tá o tempo inteiro sendo exercitado. “Olha, tu entende o que é um objeto?” “Professora eu não sei nem o que é isso!” Tá... vamos entender agora! O que é uma pergunta? Pra que ela serve? O que é o objetivo do trabalho? E aí ele sai aos pouquinhos se enxergando e acho interessante que ele começa a se achar, e isso é bom! Eu vejo como algo bom dele começar a se achar, né? E aí eu começo a dar os passos, primeiros passos até sozinho, e eu vou deixando ele em alguns momentos sozinho, até para eu adquirir a confiança dele, pra que ele mantenha a motivação lá em cima e aí quando eu vejo eles já estão um ajudando o outro! (DOC05)

A curiosidade faz-se presente em todo o processo de orientação, mas, certamente, o compartilhamento desta curiosidade que o levou à inquietação e à vontade de estudar sobre determinado assunto ocorre no primeiro encontro. Para Freire (2002), não haveria a criatividade

sem a curiosidade, a vontade de conhecer, aprofundar-se, que nos põem “pacientemente impacientes” em um mundo que não fizemos, porém agora com o desejo de acrescentar algo que fazemos. “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital” (FREIRE, 2002, p. 15).

“Tem que seguir uma coisa que ele tenha vontade de pesquisar, que ele tenha curiosidade (DOC03)”.

“toda pesquisa é uma curiosidade e uma curiosidade começa sem pergunta, eu sempre digo pra eles, se eles não têm uma pergunta, eles não têm pesquisa (DOC06).”

A curiosidade dos educandos é um fator importante para o desenvolvimento da criticidade. A curiosidade crítica, insatisfeita, indócil, como menciona Freire (2002) não se dá de forma automática. É também no primeiro encontro que se estabelece um vínculo de confiança, harmonioso, para que o processo de desenvolvimento do TCC tenha o propósito de levar o discente ao aprofundamento das questões do mundo em sua volta, da necessidade de pensar criticamente, de refletir em realidades e contextos distintos, de desenvolver conteúdos que aproximem a teoria com a prática.

Durante o processo de orientação de TCC, há uma facilidade de alcançar o conhecimento transversal. O quantitativo de pessoas é um dos pontos principais. Quanto menos pessoas, mais o docente consegue se aproximar, e isto acontece durante os encontros de orientações de TCC, que devem acontecer em locais onde seja adequado para um diálogo prolongado. “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (FREIRE, 2002, p. 19).

Estratégias utilizadas durante o processo de orientação de TCC

A continuidade do processo de orientação acontece de diversos modos. A maioria dos entrevistados estabelecem uma dinâmica a partir das potencialidades ou fragilidades dos discentes, seja relacionado ao tempo entre um encontro e o próximo encontro, ou na utilização de ferramentas digitais associadas aos encontros presenciais, os quais são e-mail, WhatsApp ou ligações. *“Sempre classifico o perfil dos alunos em dois aspectos, aqueles que não sabem nem pra onde vão e aqueles que já vem mais ou menos com uma ideia preconcebida e mais organizada. Então, são duas formas que eu abordo... (DOC06).”*

eu procuro fazer esse acolhimento e essa sensibilização primeiro e depois ir marcando encontros presenciais é... e também, é... falando por grupo de WhatsApp, hoje a gente tem essa facilidade, a gente monta um grupo de WhatsApp com a dupla ou com o aluno e aí vai discutindo questões, né, dúvidas e também por e-mail, mas eu

procuro sempre tá junto, sempre tá orientando, sensibilizando, falando da importância e mostrando que ali é, pode ser um trampolim pra vida científica deles, se ele aproveitar de forma correta (DOC12).

Sugiro destacar este comportamento do orientando fazendo uma apresentação específica, aqui o participante se coloca, afirmando como faz a orientação e como se comunica nas primeiras quatro linhas desta fala.

Durante as entrevistas, compreende-se que o primeiro encontro é o momento em que o docente poderá decidir como irá organizar o processo de orientação, conhecendo o discente a fundo no que diz respeito ao interesse pelo estudo e sua experiência em pesquisa e buscando observar as suas potencialidades e fragilidades. Essa afirmativa não limita o fato do docente caso ele acredite que seja necessário modificar a sua estratégia de orientação no decorrer do processo.

Buscar temas geradores, que façam parte da realidade do discente, por meio do universo vocabular extraído do cotidiano, é uma das formas descritas por Freire para facilitar a investigação temática (HEIDMANN *et al.*, 2017), o que faz lembrar do depoimento do DOC03, que trouxe, em sua fala, que, após leitura com o discente dos artigos e materiais científicos, orienta que estes escrevam sem se preocupar com palavras cultas ou desvalorizar o conteúdo escrito; o docente permite que o discente escreva à vontade os primeiros textos para que, assim, possa compreender como está se sentindo e, a partir daí, iniciar os direcionamentos. O docente também se insere em todo momento no processo de orientação, o que se compreende que ele se percebe dentro do processo de orientação.

Paulo Freire traz contribuições de extrema relevância com a pedagogia crítica libertadora para as práticas educativas em saúde, na qual demonstra que a construção do saber de forma compartilhada entre os sujeitos favorece o crescimento dos atores envolvidos, pois não se transmite apenas conteúdos, e sim propicia o meio através do diálogo crítico reflexivo para que o homem seja capaz de construir sua própria palavra (GARZON; SILVA; MARQUES, 2017).

Garzon, Silva e Marques (2018, p. 1855) afirmam que “a pedagogia crítica viabiliza o cuidado em saúde na unificação de elementos como: cultura, valorização dos saberes e reconhecimento do ser humano como uma capacidade inacabada de se reinventar, na busca de saber fazer sua própria história”.

O acompanhamento no desenvolvimento do projeto de TCC ou do TCC, caso este esteja na segunda etapa da pesquisa, ocorre, predominantemente, por etapas. Nessas etapas, são discutidos cada segmento da construção do TCC e para que o discente compreenda como deve ser o desenvolvimento do conteúdo. Conhecimentos metodológicos são inseridos nesse

processo, como conhecer o que é uma citação direta e indireta, bem como se a pergunta norteadora e objetivo estão congruentes com a metodologia escolhida.

A metodologia escolhida dependerá de vários fatores. A DOC02 relatou que não desenvolvia pesquisa de campo por não se sentir segura para dar continuidade ao processo, ressaltando, também, a necessidade de serem desenvolvidos cursos e capacitações para os docentes. Já a DOC11 justificou que o tempo impossibilita desenvolver este tipo de pesquisa. O fato é que a maioria dos docentes optam por revisões integrativas ou narrativas pelo quantitativo de orientandos e pelo tempo dedicado a este tipo de estudo, que é relativamente maior.

Os encontros, em sua maioria, são presenciais, porém intercalam-se com ferramentas digitais, como WhatsApp, e-mail ou telefone. Apesar de a tecnologia ser uma excelente ferramenta de aproximação entre o docente e o discente, há uma preocupação com os excessos da utilização dessas ferramentas, distanciando o processo de orientação. As ferramentas digitais são grandes aliadas no processo de orientação, desde que utilizada de forma ponderada e que não excluam os encontros presenciais, que servem, também, para o estabelecimento do vínculo, empatia e confiança.

“a gente tá sempre trocando mensagem, através de telefone, ligações, WhatsApp, hoje muito utilizado, na verdade hoje o meio de comunicação facilita bastante (DOC01)”.

Adentrando nos encontros presenciais, faço destaque à estratégia da DOC05, que utiliza a reunião em grupo com todos os seus orientandos, para que ocorra o compartilhamento de saberes e responsabilidades, como também a docente preocupa-se em despertar a consciência do protagonismo do discente durante o processo de orientação, com o auxílio da orientadora, levando-o a refletir sobre a importância da sua temática para a prática social, assim como acerca dos outros assuntos ali abordados.

Essa estratégia de orientação assemelha-se com o círculo de cultura de Paulo Freire, “estratégia metodológica no qual o pesquisador e o pesquisando realizam reflexões e discussões sobre a realidade e coletivamente procuram desvelar e identificam as possibilidades de intervenções” (HEIDMANN *et al.*, 2017, p.3). Os participantes, mediante o processo de ação-reflexão-ação são levados a se perceberem como autores das suas histórias, conscientizando e fortalecendo em busca da modificação da sua prática (HEIDMANN *et al.*, 2017).

*“O Círculo de Cultura é um termo criado por Freire, representado por um espaço dinâmico de aprendizagem e troca de saberes. Os sujeitos se reúnem no processo de educação para investigar temáticas de interesse do próprio grupo. Representa uma situação/problema de situações reais, que levam a reflexão da própria realidade, para, na sequência, descodificá-la e reconhecê-la (HEIDMANN *et al.*, p. 3)”*

A DOC10 também trouxe em sua fala que orienta as etapas de desenvolvimento de construção do TCC, mas deixa clara a responsabilidade do discente mediante a construção e o resultado final, trazendo também que, em muitos momentos, o discente não fica satisfeito com o resultado final do processo, que é avaliado por meio de uma banca avaliadora, com resultados quantitativos, e acaba culpabilizando o docente por este resultado final.

Vários docentes trouxeram em sua fala que o “resultado final” não é o mais importante durante este processo, e sim o aprendizado, experiência, amadurecimento adquirido e o desenvolvimento da sua criticidade. Além disso, os avaliadores podem ter visões distintas acerca do desenvolvimento da temática, “prejudicando” a avaliação final, ou, conforme a DOC06 mencionou em sua fala, a banca, por muitas vezes, obtém expectativas que ultrapassam o TCC de uma graduação.

Mencionando a etapa final, que é a avaliação do TCC por meio de uma banca avaliadora, formada por 2 (dois) docentes da instituição e coordenada pelo orientador e coorientador, caso tenha, é uma das maiores expectativas dos discentes. A preocupação em ser avaliado pode ser diminuída nos encontros com os orientadores e, conforme a DOC06 menciona em sua fala, é o resultado final de toda uma trajetória, é a “cereja do bolo”, desenvolvida por muitos meses pelo discente, o qual terá propriedade em sua fala no momento da apresentação.

Desenvolver a autonomia do discente durante o processo de orientação do TCC não é uma atividade fácil, visto que a realidade das instituições privadas é a da aproximação com a pesquisa somente durante o desenvolvimento do TCC e, como mencionado pela DOC05, o desenvolvimento da leitura e pensamento crítico é realizado de uma forma superficial, distante do que se faz necessário por conta das dificuldades encontradas pelos discentes em elaboração textual, pensamento crítico, desenvolvimentos de textos acadêmicos.

Os docentes DOC01, DOC03, DOC05, DOC12 deixam claro, em suas falas, a preocupação em saber como o discente está se sentindo no decorrer desse processo de elaboração e desenvolvimento do TCC, bem como verificar as experiências que os discentes desenvolverão nesse processo, além de situá-los, caso seja necessário.

Subtema 2.2 - A importância do orientador no processo de orientação

O exponencial aumento dos cursos de graduação em enfermagem nos últimos anos está diretamente relacionado com as questões socioeconômicas do país. Há uma grande disparidade socioeconômica, com áreas mais privilegiadas por aspectos naturais e políticas de

investimento em infraestrutura, o que leva a um processo industrial mais avançado em determinadas regiões.

Contudo, é importante ressaltar o desafio em manter a qualidade do ensino e a responsabilidade das instituições de ensino na formação destes enfermeiros para o mundo do trabalho. O quantitativo de ofertas de vagas muitas vezes não está diretamente relacionado à qualidade do ensino, o que fragiliza a formação dos futuros enfermeiros, principalmente no que diz respeito à prática investigativa. No contexto da expansão do ensino superior, emergem-se desafios para formação do enfermeiro relacionados a mudanças no perfil dos estudantes que ingressam nas escolas de enfermagem (SILVA *et al.*, 2012).

Também se faz necessário as escolas de enfermagem refletirem no momento da construção do seu projeto pedagógico e sua organização curricular, de forma a compensar o déficit teórico e cultural dos novos alunos. A mudança do perfil dos alunos deu-se pela democratização dos acessos (SILVA *et al.*, 2012).

O TCC, incluído na diretriz curricular como uma atividade obrigatória no curso de graduação em enfermagem, pode sofrer um grande impacto em sua qualidade com a expansão desordenada dos cursos de graduação em enfermagem. Com pouco investimento na pesquisa, os discentes aproximam-se de uma forma muitas vezes introdutória da pesquisa no TCC, período curto para desenvolver a habilidade da atividade investigativa, da importância da pesquisa para enfermagem, podendo levar profissionais despreparados para adentrar no mundo do trabalho. O quantitativo de discentes também leva aos docentes a sobrecarga de trabalho, o que pode influenciar nas produções científicas.

Adentrando no processo de orientação propriamente dito, faz-se importante destacar que a maioria dos docentes (12 docentes) não participou de nenhuma iniciativa voltada à capacitação de orientadores. Em suma, as orientações partem do seu conhecimento a respeito da estrutura metodológica e experiências prévias como orientador e como orientando. Alguns docentes trouxeram essa fala em seu depoimento:

“...é interessante tá fazendo essa entrevista, tá participando dessa entrevista, porque eu consigo rememorar minha experiência enquanto, enquanto discente, que não foi muito... amigável (DOC12).”

O fato de não existir uma capacitação ou preparação para orientadores pode ser um ponto de fragilidade no processo de orientação.

“[...] acho que a gente deveria ser capacitado pra isso, ter atualizações, pra saber como orientar, o que a gente pode melhorar... [...] a gente começa a orientar, mas sem passar por nenhum treinamento (DOC04).”

Os encontros tornam-se subjetivos, a partir do que o docente acredita ou vivenciou durante a sua graduação e/ou especializações, podendo levar ao não desenvolvimento de alguns conhecimentos mínimos importantes na construção do TCC, como, por exemplo, a criticidade.

“Para ser um bom orientador, ele tem que ter primeiramente uma capacitação, a gente tem que ter o estímulo, para estimular o nosso aluno no ensino aprendizagem, saber da importância acadêmica do trabalho de conclusão (DOC02)”.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 2002, p. 20).

Apesar de compreendermos a importância do estímulo ao protagonismo do discente em todas as atividades acadêmicas, o docente também merece destaque por estar direcionando o discente durante o processo de orientação, compondo uma função importante de facilitador deste processo, e “essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 2002, p. 13). A depender das experiências acadêmicas do docente relacionado ao processo de orientação, as experiências dos discentes podem ser positivas ou negativas, ou seja, os docentes possuem um papel importante neste processo.

“Na verdade, a gente termina fazendo tudo isso, mesmo com a carga horária do tamanho de nada, entende? (DOC05)”.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis (FREIRE, p. 13, 2002).

No momento da caracterização dos participantes do estudo em relação às iniciativas de preparação para orientação, somente 1 (uma) docente informou que já tinha participado de iniciativas de preparação para orientação (DOC09), a qual descreveu como iniciação para orientação a participação nos seguintes cursos: metodologia qualitativa, normas para construção de artigo científico, jornada pedagógica de produção de TCC. Nenhum desses cursos foram desenvolvidos pela instituição selecionada para coleta de informações.

Por muitas vezes, os docentes limitam essa etapa do processo de elaboração de TCC em um desenvolvimento de pesquisa, somente com a preocupação das etapas que seguem o regimento institucional, quando se compreende que o TCC é mais do que o desenvolvimento de um trabalho escrito, mas também será importante para desenvolver potencialidades que são importantes para o futuro enfermeiro, como, por exemplo, o pensamento crítico. Ao refletir sobre o que se espera que o aluno alcance ao concluir o TCC, a DOC09 relatou que espera o

discente “seguro e com uma resposta do que ele se inquietou. Porque às vezes eles terminam e não conseguem ter a resposta.”

A importância do envolvimento da instituição com iniciativas para o crescimento acadêmico e profissional do docente foi descrito na publicação de Tonhom (2014, p. 228), “uma instituição precisa perceber que seu crescimento deve estar atrelado à aquisição de competências por seus trabalhadores, isto é, o crescimento profissional (individual e coletivo) deve ser uma meta não só do trabalhador, mas também da instituição”.

[...] ao meu ver, você tem aí pouco envolvimento do docente, com as instâncias superiores do curso, né, com a instituição de maneira geral, decorrentes, ao meu ver, de falta de motivação mesmo, a pesquisa ainda tá muito frágil aqui. Isso pra mim é uma fragilidade (DOC05).

Apesar de a DOC09 ter participado de iniciativas de preparação para orientação e, durante o seu depoimento, elencar pontos pertinentes acerca do processo de orientação pensando na formação crítica do enfermeiro, percebeu-se que a DOC05 trouxe com mais propriedade em sua fala o processo de orientação e construção da formação crítica do discente, conforme mencionado abaixo:

[...] eu percebo como algo primordial, uma vez que ele tem como principal função despertar, né, o senso crítico e consequentemente também despertar esse profissional pra prática da ciência, uma vez que a profissão hoje, ela é ciência, [...] além de ser a arte de cuidar ela também é ciência, e pra ser ciência tem que produzir conhecimento. E isso só acontece por meio da pesquisa, né? E pra isso você tem que realmente saber o que é pesquisa, exercitar o senso crítico (DOC05).

Freire (2002, p. 12) descreve que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A DOC05 é a docente com mais tempo de experiência em orientação de TCC, portanto, conclui-se que o tempo de experiência em orientação tem importância no decorrer do processo de orientação. Ela utiliza estratégias pedagógicas como reuniões em grupos, desenvolve habilidades como o trabalho em equipe, respeita a hierarquia e autonomia, bem como se preocupa com a motivação do discente e a iniciativa.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, p. 13, 2002).

Quando foi levantado o TCC pensando na formação crítica do enfermeiro, 12 (doze) docentes colaboraram de forma positiva, apesar de alguns entraves; 1 (docente) aponta ser contra ao TCC, conforme descrito abaixo:

Eu sou contra o TCC. Na instituição que a gente trabalha, porque, os alunos chegam despreparados pra fazer um trabalho científico, e acabam tendo que se expor a uma situação, a um trabalho que eles não estão preparados para fazer (DOC04).

Essa situação pode ser justificada através do contexto no qual a docente se encontra, visto que, semestralmente, ela é vinculada ao estágio curricular, no último ano dos discentes, e, segundo relato, os discentes a procuram em situações delicadas, quando o tempo está reduzido ou quando estão sem orientador:

Como eu fico só na preceptoria eu só pego os alunos no final do curso, então, geralmente eles me procuram quando estão sem orientador. Que é um problema! (risos) Então eles me procuram e a partir daí começo a marcar reuniões pra gente definir tema, objeto, objetivos, porque tem que tá dentro da minha área de pesquisa, também... (DOC04).

Relativo às especializações acadêmicas, somente os docentes DOC05, DOC07, DOC08, DOC12 e DOC13 possuem mestrado concluído. Percebe-se que, apesar de ter uma maior preparação acadêmica, não reflete tanto no seu processo de orientação como as próprias experiências como orientador de TCC. Por fim, é a partir das suas experiências e reflexão sobre os erros e acertos em cada processo de orientação que o orientador vai se aperfeiçoando e aprendendo a lidar com as diversas particularidades e desafios que lhe são apresentados pelos estudantes.

[...] ele começa a perceber que é um mundo de coisa, que, produzir um trabalho científico não é só colar, não é só reproduzir a ideia de alguém, é pensar criticamente, é produzir conhecimento, ter toda essa visão científica, é aprender as normas, é entender que um trabalho científico tem um rigor metodológico, então, isso contribui sim. Não só pra vida acadêmica, mas pra vida profissional... (DOC12).

Apesar de o mestrado não ser um determinante no potencial das orientações, a fala da DOC12, uma das docentes com o mestrado concluído, traz a relação do TCC com o desenvolvimento do pensamento crítico e, assim, auxiliando na sua prática profissional. Mais do que um título acadêmico, a pedagogia aplicada nos momentos das orientações pode ser determinante no processo de ensino-aprendizagem. O processo de orientação, por ser comumente descrito como encontro presenciais, pontuais e com uma quantidade reduzida de pessoas, pode ser um dos momentos mais perigosos para que o docente desenvolva uma educação opressora e não libertadora.

As orientações de TCC são momentos cruciais na vida do discente, e o orientador precisa estar atento acerca da sua prática pedagógica para não instituir uma educação que foi denominada por Freire de “bancária”. A educação bancária é aquela que consiste em um saber unilateral, uma relação vertical, cujo educador é o que detém o conhecimento, e o educando é depositado com as informações destes conhecimentos, o qual recebe de forma passiva. Este tipo de formação leva a indivíduos acomodados, que não fazem questionamentos e se submetem a este tipo de educação. “Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de

ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE p. 33, 1987).

O educador que utiliza a educação bancária faz comunicados, e os educando são depósitos que memorizam o conhecimento e reproduzem-no. Neste tipo de visão, há uma doação do saber dos que se julgam sábios – no caso, os orientadores, e aos que julgam nada a saber. Como os orientandos surgem com dúvidas e inseguranças sobre o desenvolvimento do TCC, é uma oportunidade ideal para instituir esse tipo de educação. A educação bancária incentiva a cultura do silêncio e estimula as contradições do que diz respeito ao pensar criticamente na sociedade (FREIRE, 1987).

Paulo Freire denomina como educação libertadora ou problematizadora aquela em que não existe uma separação rígida entre o educador e o educando, e ambos se percebem como educadores e educandos no decorrer do processo. Este tipo de educação abre espaço para a participação dos envolvidos, diálogo, comunicação, levantamento de problemas, questionamentos, reflexões e, principalmente, a busca pela transformação, “a produção de um diálogo libertador a partir de uma educação que promove a reflexão” (HEIDEMANN *et al.* 2017, p. 7).

Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado a pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos em lugar de buscar a libertação, na luta por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura do seu pensar se encontra condicionada a contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam” (FREIRE, 1987, p. 17).

A educação libertadora leva ao diálogo libertador e ao pensamento crítica diante da realidade vivida, porém não é uma tarefa fácil quando nos depararmos com docentes que foram habituados a não pensar, refletir, desenvolver a sua autonomia e criticidade, o que leva a uma série de discursos que podem levar os docentes a confundir o real interesse do discente no desenvolvimento do TCC.

“Professor, mas é muito difícil!” É que eu mais ouço. “É impossível, eu tô sem tempo, entendeu? Eu não tô conseguindo fazer” Essas são as frases... e até desculpas... às vezes até desculpas pra poder querer o negócio de mão beijada, mas na verdade pode ser uma certa dificuldade dele, então a gente tem que saber é... incentivar ele, continuar insistindo” (DOC03).

É notório compreender que a educação libertadora é a que deve ser aplicada diariamente, em todas as relações existentes, porém, para aplicá-la na prática, é necessário investimento de tempo e dedicação, pois, por muitas vezes, o discente não está preparado para este tipo de educação, portanto, como descreveu Paulo Freire, deve-se ocorrer uma superação, “a libertação é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem

novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 1987, p. 19).

Portanto, as orientações de TCC são oportunidades para o docente desenvolver e superar as suas práticas opressoras, desenvolvendo habilidades de um educador libertador e, assim, contribuir para uma educação libertadora e problematizadora. Desse modo, a palavra não é mais uma palavra vazia, é práxis, ou seja, a ação e reflexão das pessoas sobre a realidade para transformá-la. Para o discente, é a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, transformar a realidade presente, pensar criticamente, construindo sua própria libertação como discente identificando as suas limitações e buscando superá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das informações obtidas por este estudo demonstrou que os docentes percebem a importância do Trabalho de Conclusão de Curso para formação crítica do enfermeiro, apesar de compreenderem que este se torna um desafio quando o discente não possui nenhuma aproximação com a pesquisa anteriormente.

O Trabalho de Conclusão de Curso, por consequência, é um dos instrumentos que auxiliam no desenvolvimento da competência investigativa, por ser um período que se torna necessário à aproximação de um objeto de estudo e de um produto, porém, vários fatores podem dificultar o processo de orientação. Os docentes, em sua maioria, não têm preparo pedagógico antes de iniciar o processo de orientação; já o discente não tem o preparo para pesquisar e refletir acerca da importância de se fazer pesquisa em enfermagem e desenvolver o pensamento crítico, e a instituição, por fim, muitas vezes não fornece meios que o auxiliem nesse processo.

A condução aplicada durante o processo de orientação também pode ser determinante no tipo de educação a que este orientando será aproximado. Por muitas vezes, habituado com a educação bancária, sente dificuldade em buscar a sua própria libertação, para que, assim, possa desenvolver a sua criticidade e autonomia. Para a enfermagem, a formação de sujeitos que problematizem e busquem a transformação da realidade social é imprescindível para sua prática diante de tamanha discrepância socioeconômica e cultural.

Por fim, para que o TCC contribua para o desenvolvimento do pensamento crítico, também se faz necessário o olhar do docente diante desse processo, compreendendo a importância do processo de orientação e da sua função dentro dos momentos de orientação, da pesquisa em enfermagem e do desenvolvimento da criticidade para o julgamento crítico e,

consequentemente, tomadas de decisões que levam à transformação do indivíduo, do grupo e da comunidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO A. M. L., et al. A pesquisa científica na graduação em enfermagem e a sua importância na formação profissional. **Revista enfermagem UFPE on line.**, Recife, 9(9):9180-7, set., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/10716/11800>. Acesso em: 24 de nov. de 2018.
- ABEN. 4ª Minuta das DCNs - **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**, 2018. Disponível em: http://www.abennacional.org.br/backup_site/wp-content/uploads/2018/06/4aMinuta.pdf. Acesso em: 24 de nov. de 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** - Edição Revista e Ampliad, 70, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 3, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001 nº 03, de 07 de novembro de 2001 - **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 02 de set. de 2017.
- BRASIL. LDB. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 02 de fev. de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas frequentes sobre o ensino superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14384>. Acesso em: 02 de set. de 2017.
- CARBONI, R.M.; NOGUEIRA, V.O. Facilidades e dificuldades na elaboração de trabalhos de conclusão de curso. **Revista ConScientiae Saúde**, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92900308>>. Acesso em: 22 de mai. de 2018.
- CEOLIN et al. Bases teóricas de pensamento crítico na enfermagem iberoamericana: revisão integrativa da literatura. **Texto Contexto Enfermagem**, 2017, v. 26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/0104-0707-tce-26-04-e3830016.pdf>>. Acesso em: 22 de mai. de 2018.
- COFEN. L7498. **LEI Nº 7.498, DE 25 DE JUNHO DE 1986**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/lei-n-749886-de-25-de-junho-de-1986_4161.html. Acesso em: 10 de agosto de 2019.
- COSTA, Gabriela Maria et al. Uma abordagem da atuação histórica da enfermagem em face das políticas de saúde. **Revista Mineira de Enfermagem**. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/439>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.
- CRUZ, C. R. da; GHIGGI, G. Apontamentos acerca do significado de cidadania e da formação do cidadão na perspectiva de Paulo Freire e Milton Santos. **Revista Dialectus**, Fortaleza, ano 1, n. 2, p. 188-203, jan./jun. 2013. Disponível em:

<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3108>. Acesso em: 25 de nov. de 2019.

DIAS, S. M. R. C.; MAGALHÃES, Y. T.; PATRUS, R. Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 4, p. 697-721, 2011. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/31410/quem-ensina-um-professor-a-ser-orientador-prop--->>. Acesso em: 21 de abr. de 2018.

FERNANDES, J. D. et al. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Revista Escola Enfermagem USP**, 2005; 39(4):443-9. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342005000400011. Acesso em 02 de set. de 2017.

FERNANDES, J. D.; REBOUCAS, L. C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. **Revista brasileira de enfermagem**, Brasília, v. 66, n. spe, p. 95-101, Sept. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v66nspe/v66nspea13.pdf>>. Acesso em 02 de set. de 2017.

FERNANDES, M. N. S. Prazer e sofrimento no trabalho dos docentes de enfermagem: revisão integrativa. **Revista de Atenção à Saúde – RAS**. 2017, vol. 15, n.53, São Caetano do Sul. Disponível em: <http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/article/view/4610/pdf>. Acesso em: 22 de mai. de 2018.

FERRO R. C., FILHO A. J. A., LOURENÇO, L. H. S. C. Panorama das políticas no setor saúde e a enfermagem na década de 1980. **Escola Anna Nery**. 2006;10(3):487-493 Disponível em: http://revistaenfermagem.eean.edu.br/detalhe_artigo.asp?id=141. Acesso em: 24 de nov. de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) ISBN 85-219-0243-3. 5ª Ed. 2002. I. Autonomia (psicologia) 2. Educação 3. Ensino 4. Prática de Ensino 5. Professores – Formação profissional I.Título II. Série 96-5263.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. 23ª Reimpressão. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

GARZON, A. M. M.; SILVA, K. L.; MARQUES, R. C. Pedagogia crítica libertadora de Paulo Freire na produção científica da Enfermagem 1990-2017. **Revista Brasileira de Enfermagem** [Internet]. 2018; 71(suppl 4):1854-61. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s4/pt_0034-7167-reben-71-s4-1751.pdf>. Acesso em: 08 de jul. de 2019.

GASSEN, K.L.R., CARVALHO, C.L., GOES, C.H.B. contribuições da teoria crítica na formação do profissional em saúde. **Revista de Saúde Dom Alberto**. Vol. 1, n. 4, 2014, Disponível em: <<http://www.domalberto.edu.br/wp-content/uploads/2017/05/Contribui%C3%A7%C3%B5es-da-Teoria-Cr%C3%ADtica-na-Forma%C3%A7%C3%A3o-do-Profissional-em-Sa%C3%BAde.pdf>>. Acesso em: 22 de mai. de 2018.

HEIDMANN I.T.S.B.; et al. REFLEXÕES SOBRE O ITINERÁRIO DE PESQUISA DE PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A SAÚDE. **Texto Contexto Enfermagem**, 2017; 26(4):e0680017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/0104-0707-tce-26-04-e0680017.pdf>>. Acesso em: 08 de jul. de 2019.

JANKEVICIUS, J.V., HUMEREZ, D.C. Conceitos Básicos das Diretrizes Curriculares Nacionais (Dcns) dos cursos de Graduação da Área de Saúde. **Revista COREN**. <http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/Artigo-Conceitos-B%C3%A1sicos-das-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-Dcns-dos-cursos-Gradua%C3%A7%C3%A3o-da-%C3%81rea-de-Sa%C3%BAde.pdf>. Acesso em: 08 de jul. de 2019.

MAGALHÃES, S.M.F. et al. Educação em Enfermagem: conceituando projeto pedagógico na visão dos professores. **Acta Paulista de Enfermagem**. 2017, vol 30. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v30n3/1982-0194-ape-30-03-0247.pdf>>. Acesso em: 04 de mai. de 2019.

MARTINELLI, D.D. et al. Avaliação do currículo da graduação em enfermagem por egressos. **Cogitare Enfermagem**. 2011 Jul/Set. Disponível em: <<http://www.saude.ufpr.br/portal/revistacogitare/wp-content/uploads/sites/28/2011/07/24225-88067-1-PB.pdf>>. Acesso em: 08 de jul. de 2019.

MARTINS, G. S. A Construção do Conhecimento Científico no Campo de Gestão de Operações no Brasil: uma análise sob a ótica de Redes Sociais do período 1997-2008. **Dissertação de mestrado**, 2009, São Paulo. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/5052/61070100615.pdf>. Acesso em: 08 de jul. de 2019.

MEDEIROS, B. C. et al. Dificuldades do processo de orientação em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC): um estudo com os docentes do curso de administração de uma Instituição privada de Ensino Superior. **Revista HoloS**. Ano 31, v. 5, 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/1011/1147>>. Acesso em: 21 de abr. de 2018.

MEDEIROS, M.; TIPPLE, A.C.V.; MUNARI, D.B. - A expansão das escolas de enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX. **Revista Eletrônica de Enfermagem** (online), Goiânia, v.1, n.1, out-dez. 1999. Disponível: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/index>. Acesso em: 02 de out. de 2019.

MELLO, C. de C. B.; ALVES, R. O.; LEMOS, S; M. A. Metodologias de ensino e formação na área da saúde: revisão de literatura. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 16, n. 6, p. 2015-2028, Dec. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v16n6/1982-0216-rcefac-16-06-02015.pdf>>. Acesso em 02 de set. de 2017.

MINAYO, M. C. S. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias**. v. 5, n. 7, 2017. Disponível em: <<http://rpq.revista.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82/59>>. Acesso em: 02 de nov. de 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do Conhecimento - Pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª Edição, 2013, Rucitec Editora.

MOREIRA, C. O. F.; DIAS, M. S. de A. Diretrizes Curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação. **ABCS Health Sci.** 2015; 40(3):300-305. Disponível em: <https://www.portalnepas.org.br/abcs/shs/article/download>. Acesso em: 01 de nov. de 2019.

MOSQUEDA-DÍAZ, A; VÍLCHEZÍLCHEZ-BARBOZA, V. S. S. A. Teoría crítica y su contribución a la disciplina de enfermería. **Investig y Educ en Enfermería.** 2014 Apr [cited 2016 Jun 12];32(2):356-63. Available from: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/iee/article/view/19974/17082>

NETTO L., SILVA K. L., RUA M. S. Desenvolvimento de competências para promoção da saúde e mudança no modelo assistencial. **Texto Contexto Enfermagem,** 2016; 25(2). Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tce/v25n2/pt_0104-0707-tce-25-02-2150015.pdf. Acesso em: 01 de nov. de 2019.

PIMENTEL, M.R.A.R., DAVID, H.M.S.L. formação crítica de enfermeiros: repercussões na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Revista enfermagem UERJ,** Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuernj/article/view/7212/5208>>. Acesso em: 22 de mai. de 2018.

PÜSCHEL, V. A. A.; OLIVEIRA, L. B. Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería - Região Brasil. **Revista Cubana Enfermagem.** 2013 Jun; 30(3):1-4. Disponível em: <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/392/101>. Acesso em: 16 de jun. de 2018.

SANTOS, S. S. C. CURRÍCULOS DE ENFERMAGEM DO BRASIL E AS DIRETRIZES - Novas perspectivas. **Revista Brasileira Enfermagem,** Brasília (DF) 2003 jul/ago;56(4):361-364. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a09v56n4.pdf>. Acesso em: 09 de out. de 2019.

SAUPE, R.; WENDHAUSEN, Á. L. P.; MACHADO, H. B. Modelo para implantação ou revitalização de trabalhos de conclusão de curso. **Revista Latino-Americana Enfermagem,** Ribeirão Preto, v. 12, n. 1, p. 109-114, Feb. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n1/v12n1a15.pdf>>. Acesso em: 02 de set. de 2017

SENA, R. R. de. Healthcare at work: implications for nurse training. **Interface - Comunic. Saúde Educ.,** v.12, n.24, p.23-34, jan./mar. 2008. Disponível em: http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000100001. Acesso em: 12 de agosto de 2019.

SILVA, K. L. et al. DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR. **Esc Anna Nery** (impr.) 2012 abr-jun; 16 (2):380 - 387. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-81452012000200024&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 de mai. de 2019.

SILVA, M. A.; KAYSER, A. M. O papel da educação contemporânea, uma reflexão a partir da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Revista Dynamis,** Blumenau, v. 21, n. 2, p. 3-15, 2015. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/3560/3384>. Acesso em: 25 de nov. de 2019.

SOUZA et al. O enfermeiro e a teoria crítica da educação: sua inserção no mundo do trabalho. **Revista enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v14n4/v14n4a03.pdf>>. Acesso em: 22 de mai. de 2018.

TONHOM, S. F. da R. et al. A formação em enfermagem por área de competência: limites e possibilidades. **Revista Escola Enfermagem USP** 2014; 48(Esp2):225-232. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00213.pdf. Acesso em: 12 de agosto de 2019.

VILLARDI, M. L.; CYRINO, E.G.; BERBEL, N.A.N. A problematização em educação em saúde: percepções dos professores tutores e alunos [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2015, 118 p. ISBN 978-85-7983-662-6. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/dgjm7/pdf/villardid-9788579836626.pdf>>. Acesso em: 08 de jul. de 2019.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E A FORMAÇÃO CRÍTICA DO ENFERMEIRO: a percepção do docente**, dos pesquisadores Linda Concita Nunes Araújo e Prof^a Dr^a Célia Alves Rozendo. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a analisar a contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso para a formação crítica do enfermeiro.
2. A importância desse estudo é a de contribuir na formação dos enfermeiros sob a ótica do Trabalho de Conclusão de Curso.
3. Os resultados que desejo alcançar são os seguintes: que o estudo contribua para o aumento das discussões acerca do objeto de estudo e conseqüentemente para a melhoria e construção de Projetos Pedagógicos, como também, perceba-se a importância do Trabalho de Conclusão de Curso para a formação dos futuros Enfermeiros e a importância do orientador nesse processo.
4. A coleta de dados começará em Outubro de 2018 e terminará em Janeiro de 2019.
5. O estudo será da seguinte maneira: através de uma entrevista semiestruturada com aplicação de um roteiro que será composto de duas partes, a primeira relacionado a minha caracterização (idade, titulação, tempo de formação, dentre outros) e a segunda sobre temas referentes ao estudo. Essa fase será realizada com a pesquisadora responsável, onde a mesma irá orientar sobre como acontecerá a coleta de informações e sobre os objetivos do estudo para cada participante de forma individual e isolada, a fim de evitar influências durante a pesquisa entre os voluntários.
6. A sua participação será na seguinte etapa: etapa da coleta de informações, respondendo ao roteiro de pesquisa e autorizando o uso das respostas, podendo recusar-se a responder perguntas que me causem desconforto ou constrangimento.
7. Os incômodos e riscos da pesquisa podem ser: risco de constrangimento no momento de verbalizar sobre a temática relacionada a sua trajetória profissional. Há, também, o risco de cansaço pelo tempo de entrevista. Para minimizar tais riscos, o pesquisador adotará postura acolhedora e amigável, sendo ressaltada a importância da opinião e experiência do entrevistado acerca do objeto de estudo, bem como, sua plena autonomia de responder o que considerar apropriado. Se ainda assim venha a se sentir constrangido ou cansado pelo tempo de entrevista,

será respeitada a posição de encerrar ou desistir de participar a qualquer momento, inclusive durante a entrevista.

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: destinados a sociedade e comunidade acadêmica, com a exploração acerca de uma temática pouco trabalhada, especificamente na Enfermagem, e a partir dos relatos, interpretação de dados e correlação com o conteúdo teórico encontrado, estratégias poderão ser construídas a partir do estudo, como também, novas pesquisas e objetos.

9. Você poderá contar com a seguinte assistência: informações atualizadas sobre o tema da pesquisa, sendo responsável por ela: Linda Concita Nunes Araújo, residente na Rua Ferroviário Manoel Gonçalves Filho, 280 – Jatiúca, CEP 57.035-852, telefone: (82) 98815-1047 / 99801-6043.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A participação será acompanhada do seguinte modo: será explicado claramente o objetivo do estudo e coleta de informações, a pesquisadora estará a disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida a surgir, assegurando a minha espontaneidade, autonomia e liberdade de expressão.

12. Você será informado(a) sobre o resultado final desta pesquisa, e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

13. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

14. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

15. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

16. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

17. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió – AL

CEP: 57072-970.

Nome: Célia Alves Rozendo

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió – AL

CEP: 57072-970.

E-mail: celia.rozendo@gmail.com

Telefone p/ contato: (82) 98813-1315 / 3214-1142

Nome: Linda Concita Nunes Araújo

Endereço: Rua Ferroviário Manoel Gonçalves Filho, 280 – Jatiúca, Maceió/AL

CEP 57.035-852

E-mail: lindaconcita@hotmail.com

Telefone p/ contato: (82) 98815-1047 / 99801-6043

Contato de Urgência:

Nome: Linda Concita Nunes Araújo

Endereço: Rua Ferroviário Manoel Gonçalves Filho, 280 – Jatiúca, Maceió/AL

CEP 57.035-852

E-mail: lindaconcita@hotmail.com

Telefone p/ contato: (82) 98815-1047 / 99801-6043

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

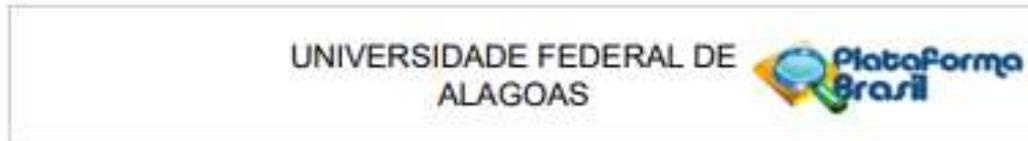
Maceió, _____ de _____ de 2018.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE B – Roteiro da pesquisa semiestruturada. Maceió, Alagoas, 2018.

TÍTULO: “O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: a percepção do docente”		
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Linda Concita Nunes Araújo (lindaconcita@hotmail.com)		
Primeiro momento: apresentação, explicação quanto aos objetivos da pesquisa e oferecimento do T.C.L.E		
Segundo momento: após o consentimento iniciar a entrevista (uso do gravador).		
CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES		
DOC:	DATA:	LOCAL:
HORÁRIO INÍCIO:	HORÁRIO FIM:	SEXO:
IDADE:		
TITULAÇÃO:		
TEMPO DE FORMAÇÃO:		
TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:		
TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA:		
POSSUI FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCÊNCIA () SIM () NÃO		
TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO ORIENTADOR TCC:		
PARTICIPOU DE ALGUMA INCICIATIVA DE PREPARAÇÃO PARA ORIENTAÇÃO TCC, SE SIM, QUAIS?		
PERGUNTAS DISPARADORAS		
1) Como você percebe o TCC pensando na formação crítica do enfermeiro? - Que contribuição você acha que o TCC dá para a formação do Enfermeiro?		
2) Como se dá o seu processo de orientação de TCC?		
3) O que você espera que o estudante alcance ao concluir um TCC?		
4) Quais são as potencialidade e fragilidade que você encontra no processo de orientação de TCC?		

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E A FORMAÇÃO CRÍTICA DO ENFERMEIRO: a percepção do docente

Pesquisador: LINDA CONCITA NUNES ARAÚJO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 95732418.8.0000.5013

Instituição Proponente: Escola de Enfermagem e Farmácia da UFAL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.923.200

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre a formação crítica do Enfermeiro.

- Questões que nortearão este estudo: Qual a contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso para a formação crítica do enfermeiro? Qual a percepção do docente sobre o Trabalho de Conclusão de Curso e a formação crítica do enfermeiro?

- Relevante, pois, o TCC é um componente fundamental na formação crítica do enfermeiro e no processo de desenvolvimento do olhar investigativo do profissional, como também, a literatura que discute o TCC é escassa.

Objetivo da Pesquisa:

-OBJETIVO GERAL Analisar a contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso para a formação crítica do enfermeiro, a partir do olhar do professor orientador.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

• Analisar a percepção do docente sobre o Trabalho de Conclusão de Curso e a formação crítica do enfermeiro;

• Aprender o processo de orientação do TCC utilizado pelos docentes;

• Averiguar os desafios e as dificuldades encontrados no processo de orientação.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões.
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticafal@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.923.201

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Os riscos para o sujeito são inerentes aos estudos com seres humanos, destacando-se o risco de constrangimento dos docentes no momento de verbalizar sobre a temática relacionada a sua trajetória profissional. Há, também, o risco de cansaço pelo tempo de entrevista. Para minimizar tais riscos, o pesquisador adotará postura acolhedora e amigável, sendo ressaltada a importância da opinião e experiência do entrevistado acerca do objeto de estudo, bem como, sua plena autonomia de responder o que considerar apropriado. Se ainda assim o sujeito venha a se sentir constrangido ou cansado pelo tempo de entrevista, será respeitada a posição de encerrar ou desistir de participar a qualquer momento, inclusive durante a entrevista. Além disso, para garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade será utilizada a sigla Doc, seguida da numeração correspondente a entrevista em ordem numérica crescente, como por exemplo Doc 1 (docente 1).

-Os benefícios encontrados são destinados a sociedade e comunidade acadêmica, com a exploração acerca de uma temática pouco trabalhada, especificamente na Enfermagem, e a partir dos relatos, interpretação de dados e correlação com o conteúdo teórico encontrado, estratégias poderão ser construídas a partir deste estudo, como também, novas pesquisas e objetos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a formação crítica do profissional enfermeiro, em especial para o docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória seguem as resoluções do CNE 510/16 e 468/12.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências e inadequações foram todas corrigidas, conforme solicitado pela relatoria.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, por ele assinado, a não ser em estudo com autorização de declínio;

Endereço: Av. Lourival Melo Matta, s/n - Campus A, C. Simões,
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-000
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.823.200

V.Sª deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1189719.pdf	31/08/2018 15:36:13		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMITE_ETICA.docx	31/08/2018 15:35:52	LINDA CONCITA NUNES ARAÚJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_cumprimento_publicizacao_e_destinacao.pdf	31/08/2018 15:34:17	LINDA CONCITA NUNES ARAÚJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COMITE.pdf	31/08/2018 11:58:33	LINDA CONCITA NUNES ARAÚJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_LATTES.pdf	06/08/2018 22:31:59	LINDA CONCITA NUNES ARAÚJO	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Sincos,
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-000
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comiteeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 2.923.200

Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	08/08/2018 22:31:49	LINDA CONCITA NUNES ARAÚJO	Aceito
Outros	Autorizacao_gestora.pdf	08/08/2018 22:31:01	LINDA CONCITA NUNES ARAÚJO	Aceito
Outros	Autorizacao_coord_enf.pdf	08/08/2018 22:30:36	LINDA CONCITA NUNES ARAÚJO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_PLATAFORMA.pdf	31/07/2018 15:32:12	LINDA CONCITA NUNES ARAÚJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 27 de Setembro de 2018

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-000
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedericaudai@gmail.com

ANEXO B: Termo de autorização de pesquisa da Faculdade Estácio de Alagoas



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Roberta Márcia Torres, Gerente acadêmica da Faculdade Estácio de Alagoas, CPF 045.580.404-40, autorizo Linda Concita Nunes Araújo, mestranda em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas, CPF 053.414.064-51 a realizar a coleta de dados do estudo intitulado **"O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: a percepção do docente"**, sob orientação da Prof. Dr^a Célia Alves Rozendo, CPF 363.136.704-00, que tem por objetivo geral analisar a contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso para a formação crítica do enfermeiro, a partir do olhar do professor orientador.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou constatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Maceló, 27 de julho de 2018.

Faculdade Estácio de Alagoas
 Roberta Torres
 Gerência Acadêmica

Faculdade Estácio de Alagoas
 Roberta Márcia Torres
 Gerência Acadêmica



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Jirliane Martins dos Santos, Coordenadora do Curso de Enfermagem da Faculdade Estácio de Alagoas, autorizo Linda Concita Nunes Araújo, mestranda em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas, CPF 053.414.064-51 a realizar a coleta de dados do estudo intitulado **"O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: a percepção do docente"**, sob orientação da Prof. Dr^a Célia Alves Rozendo, CPF 363.136.704-00, que tem por objetivo geral analisar a contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso para a formação crítica do enfermeiro, a partir do olhar do professor orientador.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 4- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 5- Obedecerem as disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 6- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando desde modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Maceió, 27 de julho de 2018.

Faculdade Estácio de Alagoas
Jirliane Martins dos Santos
Coordenação de Enfermagem

Faculdade Estácio de Alagoas
Jirliane Martins dos Santos
Coordenação de Enfermagem