Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro Biomédico

Faculdade de Enfermagem

Joana Angélica Andrade Dias

Competência de pensamento crítico na formação acadêmica do enfermeiro pelo prisma das redes sociais de conhecimentos

Rio de Janeiro

2019

Joana Angélica Andrade Dias

Competência de pensamento crítico na formação acadêmica do enfermeiro pelo prisma das redes sociais de conhecimentos

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, na modalidade de Doutorado Interinstitucional, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Enfermagem, Saúde e Sociedade.

Orientadora: Prof.ª Dra. Helena Maria Scherlowski Leal David

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CBB-

D541 Dias, Joana Angélica Andrade.
Competência de pensamento crítico na formação acadêmica do enfermeiro pelo prisma das redes sociais de conhecimentos / Joana Angélica Andrade Dias. - 2019.
239 f.

Orientadora: Helena Maria Scherlowski Leal David.
Tese (Doutorado Interinstitucional) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Enfermagem.

1. Educação em Enfermagem. 2. Capital social. 3. Pensamento crítico. 4. Rede social. I. David, Helena Maria Scherlowski Leal. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Enfermagem. III. Título.

CDU
614.253.5

Bibliotecária: Adriana Caamaño - CRB7 5235

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Joana Angélica Andrade Dias

Competência de pensamento crítico na formação acadêmica do enfermeiro pelo prisma das redes sociais de conhecimentos

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, na modalidade de Doutorado Interinstitucional, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Enfermagem, Saúde e Sociedade.

Aprovada em 9 de abril de 2019.

Orientadora:

Prof.ª Dra. Helena Maria Scherlowski Leal David

Faculdade de Enfermagem – UERJ

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dra. Lucia Helena Garcia Penna

Faculdade de Enfermagem – UERJ

_____

Prof.ª Dra. Rita Narriman Silva de Oliveira Boery

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

_____

Prof.ª Dra. Daniela Arruda Soares

Universidade Federal da Bahia

_____

Prof.ª Dra. Sonia Acioli de Oliveira

Faculdade de Enfermagem – UERJ

_____

Prof.ª Dra. Ana Cristina Santos Duarte

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Hélio Silveira Dias (In Memoriam), pelo incentivo, orgulho, confiança, força e amor que sempre depositou em mim, o que me possibilitou ser forte o suficiente para lutar e vencer, de cabeça erguida, todos os obstáculos encontrados para a conclusão deste curso/tese, assim como para a realização de todos os meus sonhos e conquistas. Saudades eternas meu amado pai!

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter estado comigo durante todos os momentos dessa caminhada, me fortalecendo, animando e alegrando diante das dificuldades enfrentadas e me incentivando a dar sempre o melhor de mim, apesar de tudo. A ti Senhor o meu muito obrigada! A ti Senhor, toda honra, toda glória e todo louvor, pois bem sei que sem ti nada sou, nada tenho e nada posso, mas contigo me torno grande e forte como um gigante.

Ao meu pai amado, por tudo já dito antes quando a ele dediquei esta pesquisa, mas também pela compreensão quando por muitas vezes devido aos estudos e dedicação à escrita desta tese acabei deixando de dar a atenção que merecia, e que hoje não posso mais compensar. Me perdoe meu pai por este deslize!

Ao meu filho Aman, que embora sempre cobrando de mim mais atenção não apenas para com ele, mas para comigo mesma, no fundo, no fundo compreendia ser necessário todos esses esforços para que eu pudesse atingir o meu alvo. Tu fostes e sempre será a minha fonte de inspiração filho e aqui estou eu, inteira só para você!

Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, pela compreensão diante dos momentos de ausência. Agora sim, não falarei mais "quando o doutorado acabar eu vou" ou "só posso fazer quando o doutorado acabar".

À minha cunhada Cássia, que com a sua experiência de psicóloga, muitas vezes me ouviu, me aconselhou e me estimulou a continuar firme nesta caminhada.

À minha sobrinha Yanna, também enfermeira, que por ter participado de grupos de pesquisa e realizado com esmero o seu TCC durante a graduação, se disponibilizava a ouvir atentamente a leitura de trechos da tese dando em seguida sua opinião, levando-me a refletir e rever algumas ideias;

Às professoras Regina Maria Marteleto e Florence Romijn Tocantins, membros da banca de qualificação do projeto de tese, pelas contribuições para a (re)construção do projeto de pesquisa à nível de ser submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Às professoras Rita Narriman Silva de Oliveira Boery, Daniela Arruda Soares, Sonia Acioli de Oliveira e Ana Cristina Santos Duarte, membros da pré-banca de defesa, pela dedicação na leitura e importantes sugestões, que de forma significativa, contribuíram para que esta tese viesse teor e formato que hoje apresenta.

Às minhas amigas Zul e Flavita, pelo apoio, confiança e companheirismo em todos os momentos do curso, mas especialmente durante os nove meses, que juntas moramos no Rio de Janeiro. Lá formamos um belo trio chamado “Meninas da Vila” e criamos verdadeiros laços de amizade que dependendo de mim jamais serão desfeitos.

À minha orientadora, professora Helena Maria Scherlowski Leal David, pela confiança e por me fazer trilhar caminhos que jamais imaginaria um dia caminhar. Se não fosse ela, jamais teria a oportunidade de descobrir o quão fascinante é realizar pesquisas envolvendo redes sociais, aplicar a metodologia de análise de redes sociais e ainda aproximar-me dos escritos de um teórico tão polêmico e crítico como Pierre Bourdieu.

Às 25 informantes desta pesquisa, a quem trato no corpo da tese ora como atores, ora como pesquisadas. Sem vocês jamais chegaria a resultados tão interessantes, reveladores e relevantes.

Às colegas, Zul, Flavita, Line, Vivi, Seu Silvio, Marcinho, Chau, Dani, Teka, Dulce e Mara pelo convívio e aprendizado.

À professora e amiga Sônia Acioli, pela confiança e calorosa acolhida no Rio de Janeiro.

A todos os nossos mestres do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelo aprendizado em cada uma das disciplinas cursadas.

À doutora e amiga, Zenilda Nogueira Sales, pelo apoio, pela maestria e competência com que contribuiu na etapa de tratamento e análise das informações, especialmente no que diz respeito à aplicação da técnica de análise categorial temática de conteúdo.

Às professoras Rita Narriman da Silva Oliveira Boery, Alba Benemérita Alves Vilela, dentre outros, pelo interesse e empenho na elaboração e aprovação do projeto deste Doutorado Interinstitucional.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da UESB, pelo apoio durante os quatro anos de desenvolvimento do curso.

Às instituições parceiras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, cada uma que cumprindo com a sua atribuição, colaborou para que esse curso de doutorado transcorresse da maneira mais organizada possível.

À todas aquelas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste Curso de Doutorado e/ou Tese.

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *Ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

Pierre Bourdieu

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Paulo Freire

RESUMO

DIAS, J. A. A. D. **Competência de pensamento crítico na formação acadêmica do enfermeiro pelo prisma das redes sociais de conhecimentos**. 2019. 239f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O pensamento crítico caracteriza-se como uma competência a ser desenvolvida durante a graduação em enfermagem, motivo pelo qual os futuros enfermeiros necessitam (re)construir conhecimentos que os permitirão agir pautados na mesma. Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como os acadêmicos de enfermagem constroem os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico durante a sua formação, sob o prisma das redes sociais de conhecimentos. Estudo de abordagem qualitativa e quantitativa desenvolvido em uma universidade pública do interior da Bahia, junto a vinte e cinco discentes que cursavam concomitantemente quatro disciplinas obrigatórias do sétimo semestre da matriz curricular do Curso de Enfermagem. Utilizou-se como técnicas de coleta de informações a entrevista individual a membros de uma comunidade. Por tratar-se de pesquisa envolvendo seres humanos, obedeceu-se às Resoluções nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e nº 510 de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, tendo sido o projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da referida universidade, aprovado sob o parecer 2.187.908, CAE: 71245717.2.0000.0055. As informações foram tratadas com base na Metodologia de Análise de Redes Sociais e a Técnica de Análise Temática de Conteúdo. Os resultados foram divididos em três momentos distintos: 1º) Caracterização sócio demográfica das participantes; 2º) Redes de conhecimentos configuradas/tecidas a partir das relações interpessoais estabelecidas pelos acadêmicos de enfermagem na perspectiva da aquisição da competência do pensamento crítico e 3º) Categorias temáticas que dão objetividade aos conhecimentos construídos em rede pelos acadêmicos de enfermagem na perspectiva da aquisição da competência de pensamento crítico. Evidenciou-se que as participantes compõem duas redes (Rede de Conhecimentos Intraturma e Rede de Conhecimentos Extraturma), a partir das quais trocam e compartilham conhecimentos, contribuindo para a aquisição da sua competência de pensamento crítico. Descreveu-se como esses conhecimentos são construídos, que disciplinas e métodos pedagógicos cooperam para essa construção, que fontes utilizam e quais nós críticos/barreiras e facilidades/possibilidades encontram no percurso desta construção. Os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico do bacharel em enfermagem não são construídos somente a partir de estudos individuais, mas também mediante trocas e compartilhamento de informações e conhecimentos entre os educandos e outros atores acadêmicos e não acadêmicos, assim como por meio da busca de outras instâncias ou espaços de produção, armazenamento e disseminação de informações e conhecimentos, via Internet, tais como bibliotecas virtuais, bases de dados online, Facebook, WhatsApp, entre outros, muito embora a presença física do professor e do discente na sala de aula ou nos campos de prática seja essencial para a sua formação profissional.

Palavras-chave: Capital Social. Educação em Enfermagem. Pensamento Crítico. Rede Social.

ABSTRACT

DIAS, J. A. A. D. **Critical thinking competence in the academic training of nurses through the prism of the social networks of knowledge**. 2019. 239f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Critical thinking is characterized as a competence to be developed during nursing graduation, which is why future nurses need to (re) build knowledge that will allow them to act based upon it. This research has as general objective to understand how nursing undergraduates construct the necessary knowledge to develop a critical thinking competence during their training, under the prism of the social networks of knowledge. It is a qualitative and quantitative study developed at a public university in the interior of Bahia, Brazil, with twenty-five students who attended four compulsory courses of the seventh semester of the Curricular Matrix of the Nursing Course. Individual interviews were conducted as information collection technique. Since it was a research involving human beings, we followed Resolutions 466 of December 12, 2012 and 510 of April 7, 2016 of the National Health Council, and the project was submitted to the Ethics in Research Committee of the university, approved under decree 2.187.908, CAE: 71245717.2.0000.0055. The information was treated based on the Social Network Analysis Methodology and the Thematic Content Analysis Technique. The results were divided into three distinct moments: 1º) Socio-demographic characterization of the participants; 2º) Networks of knowledge configured from the interpersonal relations established by the nursing undergraduates in the perspective of the acquisition of the critical thinking competence and 3º) Thematic categories that bring objectivity to the knowledge constructed in network by the nursing undergraduates from the perspective of the acquisition of critical thinking. It was evidenced that the participants make up two networks (Intragroup Knowledge Network and Extragroup Knowledge Network), from which they exchange and share knowledge, contributing to the acquisition of their critical thinking competence. It was described how such knowledge is constructed, what disciplines and pedagogical methods cooperate for that construction, what sources they use and what critical nodes/barriers and facilities/possibilities they find in the course of this construction. The necessary knowledge for the development of the critical thinking competence of the nursing undergraduates is not only constructed from individual studies, but also through exchanges and sharing of information and knowledge among the students and other academic and non-academic actors, as well as through the search for other instances or spaces of production, storage and dissemination of information and knowledge via the Internet, such as virtual libraries, online databases, Facebook, WhatsApp, among others, even though the physical presence of the teacher and the student in the classroom or practice field is essential for their professional training.

Keywords: Social Capital. Education in Nursing. Critical Thinking. Social Network.

RESUMEN

DIAS, J. A. A. D. **Competencia de pensamiento crítico en la formación académica del enfermero por el prisma de las redes sociales de conocimientos**. 2019. 239f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

El pensamiento crítico se caracteriza como una competencia a ser desarrollada durante el grado en enfermería, motivo por el cual los futuros enfermeros necesitan (re)construir conocimientos que les permitirán actuar pautados en ella. Esta investigación tiene como objetivo general comprender cómo los académicos de enfermería construyen los conocimientos necesarios al desarrollo de la competencia de pensamiento crítico durante su formación, bajo el prisma de las redes sociales de conocimientos. Estudio de abordaje cualitativo y cuantitativo desarrollado em una universidad pública del interior de Bahia, Brasil, junto a veinticinco discentes que cursaban concomitantemente cuatro disciplinas obligatorias del séptimo semestre de la matriz curricular del Curso de Enfermería. Se utilizó, como técnica de colecta de informaciones la entrevista individual a miembros de una comunidad. Por tratarse de una investigación involucrando seres humanos, se obedeció a las Resoluciones nº 466 de 12 de diciembre de 2012 y nº 510 de 7 de abril de 2016 del Consejo Nacional de Salud, sometiendo el proyecto al Comité de Ética en Investigación de la referida universidad, aprobado bajo parecer 2.187.908, CAE: 71245717.2.0000.0055. Las informaciones fueron tratadas con base en la Metodología de Análisis de Redes Sociales y la Técnica de Análisis Temática de Contenido. Los resultados fueron divididos em tres momentos distintos: 1º) Caracterización sociodemográfica de las participantes; 2º) Redes de conocimientos configuradas/tejidas a partir de las relaciones interpersonales establecidas por los académicos de enfermería en la perspectiva de la adquisición de la competencia del pensamiento crítico y 3º) Categorías temáticas que dan objetividad a los conocimientos construidos en red por los académicos de enfermería en la perspectiva de la adquisición de la competencia de pensamiento crítico. Se evidenció que las participantes componen dos redes (Red de Conocimientos Intragrupo y Red de Conocimientos Extragrupo), a partir de las cuales intercambian y comparten conocimientos, contribuyendo para la adquisición de su competencia de pensamiento crítico. Se describió cómo esos conocimientos son construidos, qué disciplinas y métodos pedagógicos cooperan para esa construcción, qué fuentes utilizan y qué nudos críticos/barreras y facilidades/posibilidades encuentran en el recorrido de esa construcción. Los conocimientos necesarios para el desarrollo de la competencia de pensamiento crítico del estudiante de enfermería no son solamente construidos a partir de estudios individuales, pero también mediante intercambios y el compartir de informaciones y conocimientos entre los educandos y otros actores académicos y no académicos, así como por medio de la búsqueda de otras instancias o espacios de producción, almacenamiento y diseminación de informaciones y conocimientos, vía Internet, tales como bibliotecas virtuales, bases de datos online, Facebook, WhatsApp, entre otros, aunque la presencia física del profesor y del discente en la sala de clase o en los campos de práctica sea esencial para su formación profesional.

Palabras clave: Capital Social. Educación en Enfermería. Pensamiento Crítico. Red Social.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Categorias temáticas e a distribuição de suas respectivas unidades de registro (UR).....	86
Quadro 2	Subcategorias referentes à categoria temática nº 1 e a distribuição de suas respectivas unidades de registro (UR).....	86
Quadro 3	Subcategorias referentes à Categoria nº 3 e a distribuição de suas respectivas unidades de registro (UR).....	87
Quadro 4	Subcategorias referentes à Categoria nº 4 e a distribuição de suas respectivas unidades de registro (UR).....	87
Figura 1	Rede de conhecimentos intraturma.....	92
Quadro 5	Medidas de centralidade de grau de entrada e grau de saída dos atores da Rede de Conhecimentos Intragrupo.....	95
Figura 2	Grau de Centralidade dos atores da Rede de Conhecimentos Intraturma.....	96
Quadro 6	Medidas de centralidade de intermediação dos atores da Rede de Conhecimentos Intragrupo.....	98
Figura 3	Relações recíprocas e não recíprocas entre os atores que compõem a Rede de Conhecimentos Intraturma.....	100
Quadro 7	Informações e conhecimentos compartilhados entre os atores na "rede de conhecimentos intraturma".....	101
Figura 4	Rede de Conhecimentos Extraturma.....	103
Quadro 8	Proporção entre o número de ligações estabelecidas entre os participantes e os agrupamentos e o número de ligações mantidas conforme as formas de contato utilizadas.....	105
Quadro 9	Medidas de centralidade de grau e centralidade de intermediação dos nós que compuseram a Rede de Conhecimentos Extraturma.....	107
Figura 5	Centralidade de Intermediação da Rede Extraturma.....	108
Quadro 10	Informações e conhecimentos trocados/compartilhados na "Rede de Conhecimentos Extraturma".....	109
Quadro 11	Categorias temáticas e suas respectivas subcategorias.....	111
Figura 6	Matérias/disciplinas mais relevantes para a construção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico, na ótica das participantes.....	130
Figura 7	Disciplinas menos relevantes para a construção do conhecimento necessário para o desenvolvimento da sua competência de pensamento crítico.....	134
Figura 8	Métodos e técnicas ou estratégias de ensino mais relevantes para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico	141
Figura 9	Métodos e técnicas de ensino menos relevantes para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico.....	147
Figura 10	Principais fontes de informação utilizadas pelos participantes para a (re)construção de conhecimentos necessários à aquisição da competência de pensamento crítico	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ARS	Análise de redes sociais
ABED	Associação Brasileira das Enfermeiras Diplomadas
ABEn	Associação Brasileira de Enfermagem
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CH	Carga horária
CAE	Centro Acadêmico de Enfermagem
CEEE	Comissão de Especialistas de Ensino de Enfermagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conferência Nacional de Saúde
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
DCE	Diretório Central de Estudantes
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DENSP	Departamento Nacional de Saúde Pública
DINTER	Doutorado Interinstitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEJ	Faculdade de Enfermagem de Jequié
FFPJ	Faculdade de Formação de Professores de Jequié

FFPVC	Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista
IES	Instituições de ensino superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOS	Leis Orgânicas da Saúde
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEDLINE	Medical Literature Análise e Retrieval System on-line
MCPP	Movimento de Cultura Popular de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
PC	Pensamento crítico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação pelo Trabalho
PRAE	Programa de Assistência Estudantil
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SENADEn	Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem
SESI	Serviço Social da Indústria
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UR	Unidades de Registro
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE SÍMBOLOS

%	Porcentagem
>	Maior que
<	Menor que
≥	Maior ou igual que
≤	Menor ou igual que
@	Arroba
→	Unidirecional
↔	Bidirecional

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	18
1	**O CONTEXTO DO ESTUDO**.....	28
1.1	**Aspectos históricos, políticos e legais da formação superior em Enfermagem no Brasil**.....	28
1.2	**O texto e o contexto das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem**.....	34
2	**PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO**	38
2.1	**Noções gerais sobre competências**.....	38
2.2	**O pensamento crítico enquanto uma competência a ser desenvolvida durante a formação do bacharel e enfermagem**.....	43
3	**CAMPO TEÓRICO-CONCEITUAL**.....	47
3.1	**As redes sociais**.....	47
3.1.1	Uma aproximação ao conceito de redes sociais.....	47
3.1.2	Redes sociais na perspectiva da interação e da troca ou reciprocidade.....	50
3.1.3	As Redes sociais como espaços de compartilhamento de informações e construção de conhecimentos.....	54
3.2	**O pensamento sociocrítico de Pierre Bourdieu**.....	58
3.3	**A educação crítica, na ótica de Paulo Freire**.....	66
4	**PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO**.....	69
4.1	**Tipo e natureza do estudo**.....	69
4.2	**Campo empírico do estudo**.....	71
4.3	**Participantes do estudo**.....	75
4.4	**Técnicas e instrumentos de coleta das informações**.....	76
4.5	**Aspectos éticos e procedimentais para a coleta de informações**.....	78
4.6	**Tratamento e análise das informações coletadas**.....	80
4.6.1	Análise de redes sociais	81
4.6.2	Análise categorial temática de conteúdo	84
5	**RESULTADOS E DISCUSSÃO**.....	88
5.1	**Caracterização sociodemográfica das participantes**.....	88

5.2 **Redes de conhecimentos configuradas a partir das relações interpessoais estabelecidas pelos acadêmicos de enfermagem na perspectiva da aquisição da competência do pensamento crítico** 90
5.2.1 Rede de Conhecimentos Intraturma..... 91
5.2.2 Rede de Conhecimentos Extraturma..... 102
5.3 **Categorias temáticas que dão objetividade aos conhecimentos construídos em rede pelos acadêmicos de enfermagem na perspectiva da aquisição da competência de pensamento crítico**..... 111
5.3.1 Categoria Temática nº 1 - Construção de conhecimentos para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem..... 112
5.3.1.1 Subcategoria Temática nº 1.1 – Busca do conhecimento por meio do estudo e da leitura 112
5.3.1.2 Subcategoria Temática nº 1.2 – Acesso a informações e conhecimentos via Internet e mídias televisivas 116
5.3.1.3 Subcategoria Temática nº 1.3 – Diálogo nas redes tecidas junto às pessoas do meio intra e extra-acadêmico..... 120
5.2.1.4 Subcategoria Temática nº 1.4 - Vivências no meio intra e extra acadêmico 123
5.3.1.5 Subcategoria Temática nº 1.5 – Matérias/disciplinas e aulas ministradas no curso 127
5.3.1.6 Subcategoria Temática nº 1.6 – Correlação teoria/prática 155
5.3.1.7 Subcategoria Temática nº 1.7 - Participação em eventos/cursos/projetos de extensão e pesquisa 158
5.3.1.8 Subcategoria Temática nº 1.8 - Participação em movimento estudantil 162
5.3.2 Categoria Temática Nº 2 - Fontes de informação que contribuem para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem..... 165
5.3.3 Categoria Temática Nº 3 - Nós críticos/barreiras para a aquisição de informações e conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem..... 174
5.3.3.1 Subcategoria Temática nº 3.1 – Não ter acesso à Internet ou nela não saber acessar fontes seguras 175
5.3.3.2 Subcategoria Temática nº 3.2 – Acesso limitado aos livros da biblioteca 177

5.3.3.3 Subcategoria Temática nº 3.3 – Falta de tempo/sobrecarga/cansaço impossibilitando a busca de mais informações e conhecimentos 179
5.3.3.4 Subcategoria Temática nº 3.4 – Distração nas redes sociais e desinteresse pela aquisição do conhecimento construído nas aulas ou pela busca de novas informações e/ou conhecimentos 181
5.3.3.5 Subcategoria Temática nº 3.5 - Falta de diálogo ou pressão psicológica exercida pelo professor 183
5.3.3.6 Subcategoria Temática nº 3.6 - Dificuldade financeira 185
5.3.4 Categoria Temática nº 4 - Potencialidades/possibilidades para a aquisição de informações e conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem..... 188
5.3.4.1 Subcategoria Temática nº 4.1 - Acesso fácil à Internet que facilita o acesso aberto ao conhecimento 188
5.3.4.2 Subcategoria Temática nº 4.2 – Disponibilidade de uma Biblioteca Universitária 190
5.3.4.3 Subcategoria Temática nº 4.3 – O professor com o seu conhecimento, incentivo e disponibilidade facilitando o aprendizado 192
5.3.4.4 Subcategoria Temática nº 4.4 - Estabelecimento de vínculos com pessoas intra e extrauniversidade 193
5.3.4.5 Subcategoria Temática nº 4.5 - Participação em grupos/projetos de pesquisa e extensão 194
5.3.4.6 Subcategoria Temática nº 4.6 - Acesso ao auxílio do PRAE e participação no movimento estudantil 196
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 199
REFERÊNCIAS..... 206
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE 226
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Individual 228
APÊNDICE C - Formulário de Agendamento das Entrevistas..... 233
APÊNDICE D – Carta de encaminhamento da entrevista para validação..... 234
APÊNDICE E – Documento para assinatura comprobatória da validação das entrevistas..... 235
ANEXO A – Matriz Curricular do Curso de Graduação em Enfermagem da UESB..... 236

ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB..... 237

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da promulgação da atual Constituição Federativa do Brasil em 1988, cria-se no país o Sistema Único de Saúde (SUS), assegurado legalmente em 1990 por meio das Leis Orgânicas da Saúde (LOS) nº 8.080 (BRASIL, 1990a) e nº 8.142 (BRASIL, 1990b), sendo estabelecido pela primeira. Os objetivos desse sistema é identificar e divulgar fatores condicionantes e determinantes da saúde, formular políticas de saúde que visem à redução de riscos, danos e agravos à saúde e assegurar assistência a toda a população mediante realização de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde. Os princípios doutrinários e organizativos que o regem são universalidade, equidade e integralidade da atenção, descentralização, regionalização, hierarquização e participação popular (AGUIAR, 2011).

Tendo em vista o atendimento destes objetivos e princípios, a Lei estabelece também no artigo 15, inciso IX, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm que participar da formulação e execução da política de formação e desenvolvimento dos trabalhadores da saúde, propondo como um dos seus objetivos a organização de um sistema de formação de recursos humanos em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1990a) de maneira a impor como um dos desafios a serem enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) não apenas o oferecimento de cursos da área da saúde, mas a formação de profissionais com as competências necessárias para atuar em situações reais vivenciadas nos serviços de saúde (LUCCHESE; VERA; PEREIRA, 2010).

Nessa perspectiva, em 1996, exatamente oito anos após a aprovação do SUS, foi promulgada a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB) (BRASIL, 1996), a qual

> abriu espaços para a flexibilização curricular e superação dos currículos "mínimos" e da "grade curricular", trazendo novas responsabilidades para as IES, ao tempo em que assegurava às mesmas autonomia didático-científica permitindo-as criar cursos, fixar currículos e programas e, especialmente no que diz respeito aos cursos da área da saúde, "adotar as diretrizes curriculares que melhor atendessem ao perfil epidemiológico e social da comunidade (FERNANDES; REBOUÇAS, 2013, p.96),

Assim, em 07 de agosto de 2001, foi publicado o Parecer n° 1.133 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) (BRASIL, 2001a) que aprovou a minuta da Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, documento construído coletivamente mediante realização de reuniões, seminários e grupos de trabalho com a participação de representantes de instituições de ensino de enfermagem, profissionais

de saúde, discentes, Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), Comissão de Especialistas de Ensino de Enfermagem (CEEEnf), da Secretaria de Educação do Ensino Superior do Ministério da Educação, entre outros, instituindo assim as DCNs para os Cursos de Graduação em Enfermagem do Brasil (BRASIL, 2001b).

De acordo com o referido parecer, essas DCNs deveriam orientar a (re)elaboração dos currículos em todas as IES que oferecem cursos de Enfermagem, seja na modalidade licenciatura ou bacharelado, servindo como um estímulo ao

> abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares" e das metodologias tradicionais de ensino, aquelas que primam pela mera transmissão do conhecimento e da informação, de maneira a garantir aos educandos uma formação que os permitissem "enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 2001a, p.2).

A partir de então, inicia-se um novo movimento na perspectiva de adequação dos currículos em vigor às diretrizes ora aprovadas, as quais embora demonstrem um grande avanço, por si só não asseguram as transformações necessárias no sistema de ensino, no SUS, nos educadores e nos educandos, por tratar-se orientações legais e não uma receita ou um protocolo, até porque, em conformidade com as mesmas cada curso terá a "autonomia" de elaborar seu próprio projeto pedagógico e estrutura curricular conforme o contexto ou realidade social da região em que esteja inserido (MENEGAZ et al., 2013). Atualmente, encontra-se tramitando no CNE uma minuta de novas DCNs para os Cursos de Graduação em Enfermagem, também construída coletivamente, visando mudanças na formação de enfermeiros no Brasil, a qual contou com a colaboração efetiva da ABEn (TEIXEIRA, 2017).

Destaca-se que ambas diretrizes preveem, dentre outras questões, que a formação do futuro enfermeiro deva ser crítica e reflexiva e pautada em competências e habilidades, entre as quais identificou-se, ainda que de forma implícita, o pensamento crítico (PC), um modo de pensar que para ser desenvolvido carece da aquisição de conhecimento teórico e prático, além de competências e habilidades intelectuais, interpessoais e técnicas, adquiridos não apenas durante a formação universitária, mas durante toda a vida pessoal e profissional, necessitando ser praticado cotidianamente para que possa ocorrer de forma natural e espontânea (ALFARO-LEFEVRE, 2010).

Embora alguns autores o apontem como uma habilidade que o enfermeiro precisa possuir para melhorar a sua atuação profissional e "implementar um cuidado acurado e seguro" (CROSSETTI et al., 2014, p.60). Pautada em Perrenoud (2013) reafirma-se ser o PC uma competência, por entendê-lo como algo que não possui caráter automatizador, que

extrapola o simples domínio de uma ação e que carece tanto de recursos externos (equipamentos, instrumentos, materiais, etc.) quanto internos (habilidades, conhecimentos, entre outros) para que seja implementado, não diferente do que dizem Cerullo e Cruz (2010, p.4) ao afirmarem que esse modo de pensar baseia-se em conhecimentos "e no contexto (metas possíveis, desejos do usuário, recursos disponíveis)".

Desse modo, entende-se que essa competência necessita ser estimulada o mais cedo possível, inclusive durante a formação universitária, pois assim o graduando mais precocemente poderá desenvolver "atitudes mais críticas, criativas e transformadoras" (CROSSETTI et al., 2009, p.740) aplicáveis tanto na sua vida pessoal quanto acadêmica, sendo necessário para tanto que os currículos dos cursos de graduação em enfermagem sejam mais flexíveis e que os docentes se apropriem de metodologias e estratégias de ensino que estimulem este modo de pensar, favorecendo o desenvolvimento dessa competência antes mesmo de se tornarem enfermeiros.

Assim, o interesse em leituras e reflexões sobre o PC surgiu da experiência acumulada de mais de dez anos na coordenação do colegiado de um curso de graduação em enfermagem, bem como da participação efetiva na comissão de reformulação curricular que, mesmo lançando mão de estratégicas democráticas para construir coletivamente propostas curriculares mais flexíveis, não avançou para a elaboração e implantação de um currículo não disciplinar e sem amarras ou rigidez de carga horária, conteúdos, pré-requisitos e creditação (sistema ainda adotado pela IES). Esta vivência proporcionou o diálogo com docentes e discentes acerca da importância da implementação de metodologias e estratégias inovadoras com vistas à formação de enfermeiros mais críticos e reflexivos, capazes de atender tanto as demandas do mercado de trabalho, quanto suas próprias demandas individuais.

Além disso, a experiência de mais de 25 anos de docência em disciplinas da Área de Fundamentos de Enfermagem, a partir das quais os educandos têm a oportunidade de construir conhecimentos básicos para o exercício da profissão, tais como teorias de enfermagem, sistematização da assistência de enfermagem, exame físico, entre outros, permitiu a percepção de que muitos deles agem de forma automatizada e sem nenhum pensamento crítico sobre o assunto abordado ou ação desempenhada, o que provocou várias reflexões, especialmente no tocante à forma como estes conteúdos vêm sendo trabalhados pelos docentes que, na maioria das vezes, são impulsionados a lançar mão de metodologias tradicionais de ensino por dispor de uma diminuta carga horária estabelecida por um currículo ainda tradicional e pouco flexível.

Destarte, mediante observação empírica possibilitada a partir dessas experiências, percebe-se que, de modo geral, o estímulo ao desenvolvimento do PC durante a formação de futuros enfermeiros parece vir ocorrendo de maneira incipiente, considerando que vários outros cursos de graduação em enfermagem também possuem currículos tradicionais, constituídos por disciplinas que não dialogam entre si, com ênfase na transmissão de conteúdos e não na aprendizagem, na quantidade e não na qualidade do ensino, nas partes e não no todo, dificultando o alcance desta competência e de outras competências e habilidades estabelecidas pelas DCN para os Cursos de Graduação em Enfermagem.

Nessa perspectiva, reporta-se a Paulo Freire, um teórico da educação que vislumbra uma maneira de educar problematizadora, crítica, ética e transformadora, capaz de tornar os educandos mais autônomos e porque não dizer críticos e reflexivos. Como ele, acredita-se também que "ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso ou acomodado", até porque, "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2016, p.25).

Na visão deste autor, o processo de aprender pode despertar naquele que aprende uma maior curiosidade que contribuirá para que se torne cada vez mais criativo, de maneira que quanto mais crítica for a sua aprendizagem mais desenvolverá o que ele denomina de "curiosidade epistemológica", sem a qual não conseguirá atingir o conhecimento acerca do objeto que está sendo estudado (FREIRE, 2016, p.27) e, consequentemente, não conseguirá também desenvolver a competência de pensar de forma crítica e reflexiva quando encontrar-se frente a uma situação que exija uma tomada de decisão com base no resgate deste recurso interno.

Dessa maneira entende-se que para o PC vir a ser desenvolvido durante a formação universitária do enfermeiro, as várias formas de conhecimento, tais como o conhecimento ético, científico, senso comum, estético e autoconhecimento (WALDOW, 2008) se mostram como de fundamental importância, motivo pelo qual os educandos necessitam se apropriar deles para que estes se transformem em saberes que os permitirão agir pautados em tal competência.

Mediante estas reflexões, passa-se a perceber o campo da formação universitária como um manancial inesgotável de trocas e compartilhamento de informações e conhecimentos que ocorrem a partir da relação educador/educando, de outras relações estabelecidas pelo educando dentro e fora da instituição formadora, assim como da iniciativa autônoma do mesmo em buscar acessar outras fontes de informação além daquelas sugeridas pelos educadores e demais pessoas que compõem sua rede de relações, as quais serão revertidas em

conhecimento e saberes que poderão contribuir para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico.

Nessa perspectiva, apresenta-se como pressuposto teórico deste estudo que a construção do conhecimento/saber necessário ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico do bacharel em enfermagem ocorre por meio de atividades de aprendizado individual, como também, por meio das trocas de informações e conhecimentos estabelecidos entre os educandos e outros atores acadêmicos e não acadêmicos, assim como por meio da busca de outras instâncias ou espaços de produção, armazenamento e disseminação de informações e conhecimentos, a exemplo das bibliotecas virtuais, bases online, Facebook, WhatsApp, etc.

Além disso, apresenta-se como pressuposto metodológico que as interações entre os educandos e educadores ou outros atores acadêmicos e não acadêmicos, levam à configuração de redes sociais de conhecimento baseadas em processos de comunicação e de uso, troca e compartilhamento de informações e conhecimentos que para serem apreendidas exige do pesquisador aproximações e interações com os sujeitos. Para tanto, a base metodológica deste estudo se apoiará em entrevistas a partir das quais buscar-se-á identificar essas formas de comunicação e interações em rede, as fontes informacionais acessadas e os tipos de informações e conhecimentos trocados e compartilhados pelos educandos, assim como apreender seus *habitus* e capitais culturais e sociais, os quais poderão se constituir como facilitadores ou não da aquisição da competência de pensamento crítico pelos futuros profissionais enfermeiros.

De acordo com Latour (2012), os seres humanos, por serem seres culturais estão em constante interação social. O termo social implica em dois fenômenos diferentes e concomitantes, ou seja, ao mesmo tempo que é uma espécie de matéria, é também um movimento envolvendo elementos não sociais, o que vem explicar a complexidade que é aventurar-se a apreender os vínculos estabelecidos na sociedade. Daí porque buscou-se respaldo na metodologia de análise de redes sociais (ARS) para tratar e analisar os dados a serem coletados junto aos sujeitos deste estudo, a qual certamente tornará este processo de apreensão de vínculos um pouco menos complexo por possibilitar a objetivação dessa subjetividade.

Salienta-se que a autora teve a oportunidade de aproximar-se do estudo das redes sociais e da metodologia de ARS ao participar, enquanto doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Doutorado Interinstitucional/DINTER, de algumas reuniões do projeto de pesquisa intitulado

"Redes sociais no trabalho de enfermeiros da Atenção Básica: um estudo em municípios do Rio de Janeiro e Ceará", coordenado pela professora Helena Maria Scherlowisk Leal David e, posteriormente, ao cursar como aluna especial a disciplina "Informação e Redes Sociotécnicas", ofertada pelo Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ministrada pelas professoras Regina Maria Marteleto e Mariana Bteshe.

Do mesmo modo, a autora teve a oportunidade de aproximar-se da teoria sociocrítica de Pierre Bourdieu por meio do Programa de Pós Graduação em Enfermagem da UERJ - DINTER, ao cursar a disciplina "Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação", ministradas pelos professores, Regina Maria Marteleto, Helena Maria Scherlowisk Leal David e Ricardo Pimenta, conhecimento este que a possibilitou apreender e compreender as lutas simbólicas empreendidas pelos agentes sociais desta tese intitulada "Competência de pensamento crítico na formação acadêmica do enfermeiro pelo prisma das redes sociais de conhecimentos".

A sociologia do conhecimento em Pierre Bourdieu permite analisar essas práticas de aquisição e trocas de informações, conhecimentos e saberes a partir das relações sociais que se estabelecem em um determinado campo, a exemplo do campo da educação, a partir do qual ocorre a formação universitária do enfermeiro mediante interrelação entre atores sociais detentores de *habitus* e capitais sociais diversos. A compreensão dessa relação em rede nesse campo pode contribuir para a qualificação do processo ensino-aprendizagem do futuro enfermeiro, a partir da desejável aquisição de competência de pensamento crítico, apoiados na pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire, a qual também a autora manteve uma breve aproximação ao cursar a disciplina Produção Social e Psicossocial da Saúde e da Enfermagem do referido programa de doutoramento da UERJ.

De acordo com Bourdieu (1983a), dentro do mundo social existem estruturas estruturadas e ao mesmo tempo estruturantes em decorrência da ação das pessoas que ali estão inseridas que podem ser objetivadas, posicionando-se contrário a toda e qualquer forma de conhecimento puramente teórico que contribui para que as práticas se tornem algo mecânico e determinado por condições que as reduzem a inúmeros esquemas preestabelecidos, como modelos, normas, leis, protocolos, papéis, entre outros.

Nesse sentido, Marteleto e Silva (2004) abordam que a interdependência funcional que existe entre os diversos atores sociais os tornam sujeitos sujeitados e acaba por moldá-los profundamente, de modo a passarem a se comportar no mundo social em conformidade com

as suas relações interpessoais, sejam elas atuais ou pregressas. Entretanto, por não serem tão ligados às determinações biológicas como os animais irracionais, essas relações terminam por criar essas leis, normas, protocolos, enfim estruturas estruturadas, também estruturantes, que podem ser estudadas a partir da ideia metafórica de constituição de uma rede social que possibilita objetivar aquilo que é subjetivo.

Assim, foram estabelecidas as questões de pesquisa para este estudo, a saber:

- Como se configuram as redes sociais de conhecimento tecidas durante a formação de acadêmicos de enfermagem, na perspectiva da construção da competência para pensar de maneira crítica e reflexiva?
- Quais os atores sociais que compõem essas redes e que posições ocupam nas mesmas?
- Que temas/assuntos/conteúdos/informações/conhecimentos são trocados/ compartilhados entre esses atores, caracterizando a tessitura dessas redes?
- Como são construídos os conhecimentos que colaboram para que os acadêmicos de enfermagem se tornem enfermeiros críticos e reflexivos?
- Quais as fontes de informação utilizadas por acadêmicos de enfermagem para a construção de conhecimentos e como aquelas mais citadas contribuem para que desenvolvam a competência de pensamento crítico?
- Que disciplinas e métodos, técnicas ou metodologias de ensino, na ótica de acadêmicos de enfermagem, foram mais relevantes ou menos relevantes para o desenvolvimento da sua competência de pensamento crítico e consequentemente para a configuração dessas redes de conhecimento?
- Quais os possíveis nós críticos/barreiras e potencialidades/possibilidades para que acadêmicos de enfermagem tenham acesso a informações e conhecimentos que possam contribuir para a aquisição da competência de pensar de maneira crítica e reflexiva?

Para tanto, elaborou-se como objetivo geral deste estudo “Compreender como os acadêmicos de enfermagem constroem os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico durante a sua formação, sob o prisma das redes sociais de conhecimentos”. Além disso, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos.

- Analisar como se configuram as redes sociais de conhecimento tecidas durante a formação de acadêmicos de enfermagem, na perspectiva da construção da competência para pensar de maneira crítica e reflexiva;

- Identificar os atores sociais que compõem essas redes e suas posições nas mesmas;
- Relacionar os temas/assuntos/conteúdos/informações/conhecimentos compartilhados pelos atores na perspectiva do desenvolvimento da competência de pensamento crítico;
- Descrever como os acadêmicos de enfermagem constroem os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico;
- Cartografar as principais fontes de informação utilizadas por esses acadêmicos para a construção de conhecimentos necessários à aquisição da competência de pensamento crítico e refletir sobre a contribuição das mesmas para essa construção;
- Identificar e analisar as disciplinas, assim como os métodos e técnicas de ensino que, na ótica de acadêmicos de enfermagem, foram mais relevantes ou menos relevantes para o desenvolvimento da sua competência de pensar criticamente e, consequentemente, para a configuração dessas redes de conhecimento.
- Discorrer sobre os possíveis nós críticos/barreiras e potencialidades/ possibilidades para que acadêmicos de enfermagem tenham acesso a informações e conhecimentos que possam contribuir para a aquisição da competência de pensar de maneira crítica e reflexiva.

A relevância deste estudo situa-se na possibilidade dos seus resultados promoverem uma autorreflexão nos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem dos cursos de graduação em enfermagem. No que diz respeito aos educadores, que estes possam refletir se as metodologias/estratégias de ensino que vêm utilizando nas disciplinas que ministram têm contribuído para a aquisição dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de PC nos discentes dos cursos de graduação em enfermagem, tornando-os aptos a aprender a aprender, a encontrar soluções para os problemas de saúde da população, a serem mais críticos, reflexivos, éticos e humanos e com o discurso teórico suficientemente concreto a ponto de "que quase se confunda com a prática" (FREIRE, 2016, p.40).

Quanto aos educandos, que estes possam se tornar sujeitos do seu processo de formação avançando cada vez mais para a autonomia pessoal e profissional ao despertarem para o fato de que o conhecimento/saber necessário ao desenvolvimento da competência para pensar de forma crítica e reflexiva é obtido por meio do aprendizado individual e das trocas e

compartilhamento da informação e conhecimentos que se estabelecem entre eles e os educadores e entre eles e demais agentes acadêmicos e não acadêmicos, ou seja, por meio de redes sociais de conhecimentos, online ou offline, o que os possibilitarão desenvolver um cuidado qualificado e pautado no conhecimento, na humanização e na reflexão, de modo a alcançar progressivamente o perfil e as competências e habilidades gerais descritas nas DCNs para os Cursos de Graduação em Enfermagem.

Dessa forma, espera-se que este estudo possa também contribuir para o fortalecimento dos princípios do SUS e melhoria dos indicadores de saúde da população, uma vez que o despertar dos discentes da graduação em enfermagem para a importância do desenvolvimento da competência do pensamento crítico durante a sua formação implicará na possibilidade de se disponibilizar a esse sistema de saúde, enfermeiros cada vez mais humanos, éticos, políticos, reflexivos, críticos, habilidosos, competentes e preocupados com a promoção da saúde integral do ser humano.

Assim, esta pesquisa encontra-se estruturada em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “O contexto do estudo” discorre-se inicialmente sobre os aspectos históricos, políticos e legais da formação superior em enfermagem no Brasil que teve origem na segunda metade do século XIX evoluindo até a aprovação das DCNs para aos Cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil em 2001, evidenciando que desde os primórdios essa formação foi influenciada pelo contexto histórico e social vivenciado pela sociedade, o que impulsionou todas as reformulações dos currículos que vigoraram em cada época.

Este primeiro capítulo traz ainda algumas reflexões sobre o texto e o contexto dessas DCNs que de forma implícita apontam para a importância do desenvolvimento do pensamento crítico durante a formação do futuro enfermeiro, embora devido às transformações sociais ocorridas desde a sua aprovação já se identifica a necessidade de uma revisão e atualização na perspectiva da formação de enfermeiros com perfil condizente com as novas demandas que o atual mercado de trabalho vem exigindo.

No segundo capítulo, intitulado “Problematizando o objeto de estudo”, apresentam-se algumas noções gerais sobre competências na visão de autores como Deluiz e Perrenoud, a fim de encontrar subsídios que permitam sustentar a ideia do pensamento crítico enquanto uma competência a ser desenvolvida durante a formação do bacharel em enfermagem, ao tempo em que com base em referenciais diversas discorre-se sobre o que vem a ser PC, especialmente no que diz respeito à origem histórica do termo, definição, dimensão, entre outros aspectos.

Inicia-se o terceiro capítulo intitulado “Campo teórico conceitual” discorrendo sobre o conceito de redes sociais que além de variar conforme o contexto, abarca reflexões que perpassam disciplinas científicas diversas e, por isso, conflitos também diversos, conforme aponta a literatura sobre o tema. Além disso, reflete-se sobre as redes sociais enquanto redes tecidas a partir das relações interpessoais ocorridas na sociedade, cujos vínculos se estabelecem mediante um constante dar-receber-retribuir, constituindo-se em um espaço em que ocorre também o compartilhamento de informações e a construção de conhecimentos.

Ainda no que diz respeito ao campo teórico conceitual, discorre-se sobre o pensamento sociocrítico de Pierre Bourdieu, com ênfase nos conceitos de campo, *habitus e* capital, entre outros, assim como sobre a educação crítica na perspectiva de Paulo Freire, sociólogo francês e educador brasieiro, respectivamente, cujos escritos embasaram os resultados encontrados nesta pesquisa.

No quarto capítulo intitulado “Percurso metodológico da pesquisa” encontra-se descrito o tipo e natureza do estudo, seu campo empírico, os participantes com determinação da população e amostra, as técnicas e instrumentos de coleta de informações, os aspectos éticos e procedimentais relativos a essa coleta, para em seguida descrever como as informações coletadas foram tratadas e analisadas a fim de que os resultados fossem discutidos adequadamente.

No quinto capítulo, apresenta-se e discute-se os resultados em dois momentos distintos intitulados: 1) Redes de conhecimentos tecidas a partir das relações interpessoais estabelecidas pelos acadêmicos de enfermagem na perspectiva da aquisição da competência do pensamento crítico e 2) Categorias temáticas que dão objetividade aos conhecimentos construídos em rede pelos acadêmicos de enfermagem na perspectiva da aquisição da competência de pensamento crítico. O primeiro refere-se aos resultados oriundos da aplicação da metodologia de Análise de Redes Sociais e o segundo à aplicação da Análise de Conteúdo de Bardin.

Por fim, no sexto e último capítulo apresentam-se as considerações finais deste estudo no qual além de fazer um breve resgate dos resultados encontrados evidenciando o alcance dos objetivos propostos, afirma-se o alcance dos pressupostos dessa tese e apresentam-se as contribuições e limitações do estudo.

1 O CONTEXTO DO ESTUDO

1.1 Aspectos históricos, políticos e legais da formação superior em enfermagem no Brasil

Diversos estudos, como Teixeira et al. (2006); Fernandes e Sordi (2006); Santos (2003); Sherer, Sherer e Carvalho (2006); Silveira e Paiva (2011); Pava e Neves (2011), advertem que desde a sua origem, o ensino superior de enfermagem no Brasil é influenciado pelo contexto histórico e social vivenciado pela sociedade, o que acaba culminando na necessidade frequente de reformulações curriculares na perspectiva de formar enfermeiros antenados com as transformações experienciadas pelo país, conforme a história vem mostrar.

O ensino de Enfermagem foi instituído oficialmente no Brasil no final da segunda metade do século XIX. Até então, a enfermagem brasileira era exercida por irmãs de caridade e pessoas leigas, evidenciando que era essencialmente de natureza empírica e prática (SILVEIRA; PAIVA, 2011).

Em 1880, funda-se, na cidade do Rio de Janeiro, o primeiro curso de enfermagem, da Escola Profissional de Enfermeiros do Hospício Nacional de Alienados. Em 1901, surge o segundo, no Hospital Evangélico em São Paulo; e, em 1916, o terceiro, na Escola Prática de Enfermeiras da Cruz Vermelha Brasileira, também no Rio de Janeiro, os quais foram criados para atender às necessidades emergenciais decorrentes de momentos históricos experimentados pelo país, tais como: substituir as irmãs de caridade que haviam deixado os hospitais, assistir a doentes mentais, assistir estrangeiros residentes no Brasil, atuar em emergências de guerra, entre outros, todos com ênfase na assistência hospitalar (TEIXEIRA et al., 2006; SILVEIRA; PAIVA, 2011).

A partir do ano de 1920, considerando os sérios problemas de saúde pública decorrentes da forte crise econômica que o Brasil vinha atravessando, é criado o Departamento Nacional de Saúde Pública (DENSP), sob a direção do médico Carlos Chagas. Em 1922, Chagas cria a Escola de Enfermeiras, por meio do Decreto nº 15.799/22, marcando o advento da formação nos moldes da enfermagem moderna estabelecidos por Florence Nighthingale (TEIXEIRA et al., 2006; LEONELO; MIRANDA NETO; OLIVEIRA, 2011; SILVEIRA; PAIVA, 2011; PAVA; NEVES, 2011), precursora da formação profissional de enfermeiros em nível mundial ao implantar em Londres, em 1860, a Escola de Treinamento para Enfermeiras anexa ao Hospital St. Thomas (CARVALHO, 2009).

A escola criada por Carlos Chagas no Brasil, em 1922, recebe a denominação de Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública e somente vem a funcionar em 1923. O Currículo do curso foi estruturado com base no Decreto nº 16.300/23, de 31 de dezembro de 1923 (TEIXEIRA et al., 2006; SANTOS, 2003), configurando na primeira reformulação curricular oficial da formação de enfermeiros no Brasil.

Ressalta-se que este curso nasceu com o objetivo de minimizar os problemas sanitários existentes na época e, consequentemente, atender às necessidades econômicas do país relacionadas ao funcionamento dos portos e exportações. Anos mais tarde a escola passa a ser denominada Escola de Enfermagem Anna Nery (Universidade Federal do Rio de Janeiro), reconhecida de forma oficial por meio do Decreto 20.109/1931 como escola padrão de ensino de enfermagem em todo o país (SANTOS, 2003; PAVA; NEVES, 2011).

Preocupadas com a garantia e reconhecimento da enfermagem enquanto profissão, várias profissionais de enfermagem se organizam e, apoiadas pela Associação Brasileira das Enfermeiras Diplomadas (ABED), hoje a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), inicia-se um movimento pela construção da Lei nº 775 promulgada em 06 de agosto de 1949, a qual possibilitou uniformizar o ensino de enfermagem em todo o país (VALE; FERNANDES, 2006; SANTOS, 2003).

De acordo com Silveira e Paiva (2011) e Medeiros, Tipple e Munari (1999), esta Lei orientou a (re)construção de currículos pautados apenas em cuidados hospitalares, na cura, na clínica e nas especializações, assim como na "prioridade do desempenho de técnicas e parcelamento do processo de trabalho", seguindo uma visão taylorista (SANTOS, 2003, p.362), refletindo as transformações ocorridas tanto na década de 1930, cuja reorganização econômico-política aí iniciada suscitou a "necessidade de uma força de trabalho qualificada e com saúde" (TEIXEIRA et al., 2006, p.480), quanto na década de 1940 que "se destacou pela consolidação da industrialização e pelo surgimento de grandes hospitais" (SILVEIRA; PAIVA, 2011, p.180).

Em 1962, novamente a formação superior em enfermagem passa a ser revista com base no parecer nº 271/62 de 19 de outubro, o qual originou-se a partir do seguinte contexto iniciado desde a década de 1950: aumento de laboratórios e fabricação de fármacos, crescimento da população previdenciária, pouca importância aos problemas de saúde pública e hipervalorização da atenção médico-hospitalar individualizada (SANTOS, 2003). Os currículos construídos mediante este documento foram bastante criticados considerando a supressão de disciplinas importantes, tais como Anatomia, Sociologia, Fisiologia e Enfermagem em Saúde Pública, com apenas o oferecimento de uma habilitação ao final do

curso, que poderia ser em Saúde Pública ou em Obstetrícia, conforme a opção do graduando (PAVA; NEVES, 2011).

Dez anos após, com base no parecer nº 163/72 e Resolução 04/72 do Conselho Federal de Educação (CFE) esta formação novamente é repensada desencadeando uma quarta reformulação nos currículos dos cursos superiores de enfermagem, embora ainda marcada por uma visão individualista, curativista, hospitalocêntrica e tecnicista da saúde, que dificultava "a compreensão dos determinantes sociais do processo saúde/doença" (TEIXEIRA et al., 2006, p.480). Destaca-se a Reforma Universitária ocorrida em 1968, que incentivou a ampliação do número de vagas e a modernização do ensino, apontando também para a "necessidade de revisão dos currículos mínimos dos cursos" (TEIXEIRA et al., 2006, p.480) preexistentes.

Na década de 1970, ocorreu a introdução do estudo das teorias de enfermagem oriundas de outros países no ensino de enfermagem e a iniciativa de construção de teorias por enfermeiras/docentes brasileiras, vindo ocorrer em 1978 a Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde em Alma Ata (República do Cazaquistão) (SANTOS, 2003). Tal conferência além de enfatizar a importância da atenção primária em saúde, defendeu a saúde como direito fundamental do ser humano, reforçando a entendimento desta como um completo bem estar físico, mental e social e não apenas ausência de doença ou enfermidade, conforme estabelecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Na década de 1980 ocorreram as primeiras pesquisas científicas considerando o aumento do número de cursos de pós-graduação em enfermagem, a aprovação da Lei 7.498/86 e do Decreto nº 406/87 que regulamentaram o exercício da Enfermagem, a realização da VIII Conferência Nacional de Saúde (CNS) em 1986 e a publicação da atual Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, com ampliação do conceito de saúde que passa a ser considerado um direito de todos e um dever do Estado. Além disso, no ano de 1990, ocorreu oficialmente a criação do SUS (TEIXEIRA et al., 2006; SANTOS, 2003; SILVEIRA; PAIVA, 2011).

Destaca-se que a VIII CNS além de criticar a forma como as práticas de saúde encontravam-se organizadas, denunciou, conforme consta no seu relatório final, "a inadequada formação de recursos humanos tanto em nível técnico, quanto nos aspectos ético e de consciência social", propondo uma formação integrada ao SUS, evidenciando assim, a necessidade de uma mudança no processo formativo (BRASIL, 1986, p.6-7).

Observa-se, portanto, que as décadas de 1970 e 1980 e o início da década de 1990 foram marcadas pela ocorrência de vários movimentos sociais e políticos que contribuíram

para o repensar do processo saúde-doença e dos modelos de formação superior em enfermagem, culminando em 1994 com aprovação do parecer 314/94 do CFE, homologado pela Portaria nº 1.721/94 do Ministério da Educação e Desporto, que orientaram uma nova perspectiva de formação para os enfermeiros a partir da reformulação dos currículos em vigor (TEIXEIRA et al., 2006; SANTOS, 2003).

Ressalta-se que a construção desses documentos foi subsidiada por discussões coletivas promovidas pela ABEn que aglutinou enfermeiros dos serviços, representantes de várias escolas (discentes e docentes) e outras entidades da classe para discutir o perfil e as competências profissionais, assim como uma proposta ideal de currículos mínimos para os cursos de graduação em enfermagem condizente com a realidade social e com as necessidades de saúde da população (TEIXEIRA et al., 2006; SANTOS, 2003).

A Portaria 1.721/94 preconizava a construção de um currículo composto por matérias e disciplinas distribuídas em quatro áreas (Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem, Fundamentos de Enfermagem, Assistência de Enfermagem e Administração em Enfermagem) e, embora tenha gerado alguns descontentamentos por não contemplar matérias/disciplinas da área educacional, foi uma grande incentivadora da pesquisa científica por meio do oferecimento da matéria "Metodologia da Pesquisa" compondo a Área de Fundamentos de Enfermagem, evidenciando a importância da construção do conhecimento para o desenvolvimento da enfermagem enquanto profissão, mas também para o crescimento pessoal e profissional a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva por parte do bacharel em formação (BRASIL, 1994).

Chama-se atenção para o fato de que a década de 1990 "caracterizou-se pela mudança do modelo econômico, com o acirramento da política neoliberal e a universalização da exclusão social resultantes da primazia do econômico em detrimento do social", trazendo implicações importantes nos setores da saúde e educação (FERNANDES; REBOUÇAS, 2013, p.96).

Assim, na perspectiva da construção coletiva de políticas voltadas para a educação em enfermagem é promovida pela ABEn, em 1994, a primeira bienal dos Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn), quando em 1996 ocorre a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/96), abrindo espaços para a flexibilização curricular e construção das diretrizes para cada curso, (TEIXEIRA et al., 2006, p.480). A partir de então desencadeia-se uma mobilização estimulada por essa associação de classe, envolvendo enfermeiros dos serviços, representantes de escolas/cursos de enfermagem e setores da sociedade civil no que tange à construção das DCNs para os Cursos de Enfermagem.

Em 1999, é publicada a Carta de Florianópolis elaborada a partir da mobilização de Enfermeiros(as) presentes no 51º Congresso Brasileiro de Enfermagem (CBEn) contendo uma proposta de DCN para o Curso (ABEN, 1999). Quando, no ano de 2000, o tema volta a ser debatido, no 4º SENADEn realizado em Fortaleza/CE , novas recomendações passam a ser agregadas à referida proposta sob análise pela Comissão de Especialistas de Ensino de Enfermagem (CEEnf), instituída pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para construção dessas diretrizes curriculares.

Assim, em 2001, aproximadamente onze anos após a implantação oficial do SUS e sete anos após a publicação da Portaria 1.721/94, aprova-se o parecer nº 1.133, de 07 de agosto de 2001 e a Resolução nº 03, de 07 de novembro de 2001 pelo CNE/CES que definiam as DCNs para os Cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil (BRASIL, 2001), as quais além de resultarem de uma construção social e histórica, expressam a necessidade do compromisso com os princípios da Reforma Sanitária Brasileira e do SUS (TEIXEIRA et al., 2006; SILVEIRA; PAIVA, 2011), culminando pela sexta vez na necessidade de uma nova revisão nos currículos dos cursos de graduação em enfermagem.

Considerando as mudanças nos determinantes sociais da saúde, no modelo de atenção à saúde, nas características do mercado de trabalho, nas necessidades do SUS, na quantidade e qualidade de profissionais enfermeiros disponibilizados ao mercado de trabalho pela abertura desordenada de novos cursos ocorrida nos últimos anos, foi observada a necessidade de novas mudanças na formação superior em enfermagem, de maneira que, em 2012, a ABEn dá início a um movimento intitulado “Em tempos de novas DCN”, com a finalidade de construir coletivamente uma proposta de novas DCNs para os cursos de enfermagem (TEIXEIRA, 2017).

Assim, por ocasião da realização do 14º SENADEn no ano de 2014, em Maceió/AL, aprovou-se a recomendação de revisão e atualização das DCN em vigor (ABEN, 2014), o que fora reforçado no 15º SENADEn realizado em Curitiba/PR, no ano de 2016 (ABEN, 2016), muito embora desde o ano de 2015 a ABEn já havia dado início à realização de fóruns para construção coletiva da minuta desse novo documento que, em 2017, já se somavam 25 fóruns. (TEIXEIRA, 2017).

Em 2017, por ocasião da realização do 16º SENADEn e o 13º Simpósio Nacional de Diagnósticos de Enfermagem, duas importantes recomendações foram feitas à ABEn, as quais encontram-se descritas na Carta de Florianópolis: elaboração de um projeto que dê sustentabilidade à implantação dessas novas DCNs de Enfermagem em tramitação, com promoção de “estratégias de mobilização e qualificação dos processos formativos, com base

nos marcos regulatórios da área da saúde e enfermagem" e vigilância permanente no processo avaliativo desse projeto (ABEN, 2018a, p.2).

Nessa perspectiva, encontra-se hoje em análise no CNE a 4ª versão da Minuta das novas DCNs para os Cursos de Graduação em Enfermagem, elaborada de forma coletiva e participativa por meio dos referidos fóruns, que envolveram a diretoria da ABEn Nacional, seções estaduais e associados; representantes de escolas; grupo de trabalho designado pela própria ABEn e especialistas em educação em enfermagem (ABEN, 2018b).

Dentre as várias questões propostas nessa minuta encontra-se o reforço à

> integração teoria e prática, a formação interdisciplinar, a garantia de participação dos enfermeiros dos serviços nas atividades práticas e estágio curricular supervisionado, bem como o estabelecimento das áreas prioritárias de formação segundo o quadro epidemiológico, as necessidades em saúde da população e os princípios do Sistema Único de Saúde. Destaca-se o estabelecimento da carga horária mínima para as atividades práticas, que devem ocorrer desde o início do curso. Reforça-se a importância do ensino presencial, pois não se admite outra modalidade para as disciplinas de caráter assistencial e de práticas que tratem do cuidado e à atenção à saúde de indivíduos, famílias, grupos e coletividades (TEIXEIRA, 2017, p.iii).

A referida minuta propõe, em seu artigo 6º, um perfil profissional mais amplo e detalhado para o bacharel em enfermagem quando comparado àquele descrito nas atuais DCNs para os cursos de graduação em enfermagem em que para o profissional deve:

> ter como foco o cuidado e as necessidades humanas básicas de indivíduos, famílias, grupos e comunidades; terá formação generalista, humanista, crítica e ético-legal, em diferentes níveis de atenção à saúde e do cuidado de enfermagem; deverá estar capacitado para exercer ações de promoção da saúde, prevenção de riscos, diagnóstico precoce, tratamentos específicos, projeto terapêutico singular, limitação de danos e agravos, manutenção da saúde e reintegração a sociedade, no âmbito individual e coletivo, com senso de responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, autonomia e protagonismo do usuário. Profissional capacitado para atuar como promotor da saúde integral do ser humano, na perspectiva da determinação social do processo saúde/doença; deverá ser capaz de: participar nas estruturas consultivas e deliberativas do sistema de saúde nos diferentes níveis federativos; assessorar órgãos, empresas, instituições em projetos de saúde; exercer a gestão dos serviços de saúde e de enfermagem e a gerência do cuidado de enfermagem na atenção à saúde. Profissional qualificado para o exercício da profissão, com base no rigor técnico, científico e intelectual, capaz de reconhecer e intervir, em contextos de complexidade, levando em consideração o perfil epidemiológico e sociodemográfico nacional, com ênfase na sua região de atuação (ABEN, 2018.a, p.2).

A partir dessas considerações, torna-se possível perceber que ao longo do tempo o perfil do enfermeiro passou por importantes modificações, exigindo deste profissional "novas maneiras de ser, pensar, fazer e transformar o seu próprio trabalho" (KEISER; SERBIM, 2006, p.639), o que evidencia que o seu processo formativo deva ser cada vez mais atualizado

e voltado para o desenvolvimento de competências, conforme referendam as atuais e futuras DCNs para os Cursos de Graduação em Enfermagem.

1.2 **O texto e contexto das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem**

De acordo com a Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001, as DCNs para os Cursos de Graduação em Enfermagem foram criadas para subsidiar a organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos elaborados pelas IES, tendo, portanto, o objetivo de definir os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação superior em enfermagem a serem aplicados em nível nacional (BRASIL, 2001b), as quais deverão garantir "a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida" (BRASIL, 2001a, p.2), preparando o futuro enfermeiro para o enfrentamento dos desafios impostos pelas "rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional" (BRASIL, 2001a, p.2).

Assim, no artigo terceiro dessas DCNs encontra-se estabelecido o perfil do bacharel em enfermagem a ser formado, que aponta para a necessidade dos educandos serem submetidos a um ensino generalista, humanista, crítico, reflexivo e pautado nos princípios éticos e no rigor científico e intelectual que os qualifiquem para o exercício da profissão de maneira a serem capazes de conhecer e agir sobre os problemas ou situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico brasileiro, com ênfase na região onde irão atuar, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes. Além disso, devem atuar com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania e como promotores da saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001b), o que evidencia a complexidade que envolve a formação profissional do enfermeiro.

No artigo quarto são apresentadas as 06 (seis) competências e habilidades gerais (atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e a educação permanente) e no artigo quinto as 33 (trinta e três) as competências e habilidades específicas, dentre as quais destaca-se a de número VIII,

> ser capaz de diagnosticar e solucionar problemas de saúde, de comunicar-se, de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe e de enfrentar situações em constante mudança" a serem desenvolvidas pelo graduando

> em enfermagem, enfatizando inicialmente que essa formação precisa ser dotada de conhecimentos que o possibilite exerce-las adequadamente (BRASIL; 2001b, p.2).

Nessa perspectiva, o artigo sexto define os conteúdos teóricos e práticos essenciais para a formação do enfermeiro, os quais devem ser oriundos das Ciências Biológicas e da Saúde, das Ciências Humanas e Sociais e das Ciências da Enfermagem (Fundamentos de Enfermagem, Assistência de Enfermagem, Administração de Enfermagem e Ensino de Enfermagem), sem defini-las como áreas de organização curricular, nem percentuais de conteúdo a serem ministrados em cada uma delas, conforme preconizava a Portaria nº 1.721/94, que regulamentava os currículos anteriores (BRASIL, 1994). A exceção é com relação ao estágio curricular supervisionado que, segundo o artigo sétimo, além de ter que ser oferecido nos dois últimos semestres, deverá corresponder a uma carga horária (CH) mínima de 20% da CH total do curso.

Entendendo que apenas por meio do ensino o graduando não consegue construir o perfil estabelecido, nem desenvolver as competências e habilidades gerais e específicas ou apreender todos os conteúdos teóricos e práticos necessários a sua formação conforme descrito nos artigos terceiro, quarto e quinto, respectivamente, as DCNs vêm então propor, no artigo oitavo, o incentivo à participação do educando em atividades complementares realizadas de forma presencial ou à distância, tais como monitorias, estágios extracurriculares; iniciação científica; programas de extensão, cursos, estudos independentes, entre outros, desde que comprovadas por meio de certificados ou declarações, devendo esta CH ser computada pela IES que, usando da sua autonomia, estabelecerá um percentual da CH total do curso a ser contemplada com esta finalidade (BRASIL, 2001b).

Ainda no que diz respeito à organização dos cursos, as DCNs estabelecem nos artigos nono e décimo a necessidade de que cada curso tenha seu projeto pedagógico construído de forma coletiva e centrado na figura do educando enquanto sujeito do processo de ensinar e aprender, tendo o professor apenas como facilitador e mediador, com foco na articulação ensino/pesquisa/extensão/assistência e valorização da cultura com seu pluralismo e diversidade. Além disso, os artigos décimo primeiro e décimo segundo destacam que o currículo poderá ser estruturado na modalidade seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular e que o discente sob orientação docente terá que elaborar um trabalho de conclusão do curso (TCC) (BRASIL, 2001b). Algumas escolas/cursos têm exigido uma monografia ou um manuscrito como uma forma de incentivo à pesquisa e à publicação científica.

Com relação ao artigo décimo quarto das DCNs, este aponta para a necessidade de implementação de estratégias de ensino que articulem o saber (os conteúdos), o saber fazer (atitudes/habilidades) e o saber conviver (competências) (BRASIL, 2001b), articulação esta que somente poderá vir a acontecer de maneira satisfatória a partir do momento em que as IES passarem a promover um processo ensino aprendizagem pautado nos quatro pilares da educação para a vida (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) descritos no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI (DELORS et al., 2010).

Por fim, as DCNs, no artigo décimo quinto, faz referência também à avaliação quando aborda que as concepções curriculares do próprio curso devem ser frequentemente acompanhadas e revisadas e que o processo ensino aprendizagem precisa ter consonância com as competências e habilidades gerais e específicas mencionadas anteriormente, assim como, com os conteúdos trabalhados durante o transcorrer do curso (BRASIL, 2001b).

Considerando que as dinâmicas e frequentes transformações de natureza política, econômica, cultural, ética, técnica, tecnológica, científica, etc., tem exigido respostas rápidas no campo do trabalho e no campo da formação, percebe-se o grande desafio a ser enfrentado pelas IES no sentido de conseguirem disponibilizar ao mercado de trabalho enfermeiros detentores do perfil estabelecido nessas DCNs. Daí porque tem-se "que buscar constantemente eixos e estratégias que conduzam" (FERNANDES et al., 2013, p.89) a um processo de formação que de fato atenda "às demandas requeridas pelo atual contexto mundial, nacional e principalmente local" (FERNANDES et al., 2013, p.89) em que o curso esteja inserido.

Sobre as competências e habilidades, Santana et al. (2005) discorrem que embora aquelas descritas nas DCNs orientem para a busca de uma saúde integral do ser humano e a necessidade da construção de um currículo consonante às necessidades e exigências do SUS, a prática aponta um paradoxo envolvendo essas questões, considerando que a formação não tem conseguido acompanhar as transformações, nem dado conta de atender a essas necessidades e exigências do sistema de saúde, principalmente em se tratando dos interesses dos seus usuários.

Além disso, os referidos autores chamam atenção para uma outra questão que é a valorização tanto pelas DCNs quanto pela prática docente, dos aspectos técnicos (aprender a fazer) e científicos (aprender a conhecer/aprender) da profissão em detrimento dos aspectos

sociovalorativos (SANTANA et al., 2005), ou seja, aqueles relacionados aos pilares aprender a ser e aprender a conviver ou viver junto (DELORS et al., 2010).

Nessa perspectiva, reporto-me novamente a Santana, Nakatani, Souza e Esperidião (2005), quando discorrem que as DCN se configuram em uma superestrutura política e ideológica que precisa ser analisada cuidadosamente a fim de que as IES possam trilhar caminhos que conduzam à compreensão da "totalidade orgânica" do processo de formação universitária do enfermeiro, não devendo ser tomadas como "uma fórmula mágica que provê todas as respostas" (SANTANA et al., 2005, p.299), mas serem superadas com a elaboração, implantação e implementação de projetos políticos pedagógicos com propostas inovadoras, críticas e criativas que possibilitem aos atores envolvidos no processo formativo vivenciar e atuar em conformidade aos princípios do SUS, o que, para a autora desta tese, implica na superação de inúmeros desafios por parte das IES, conforme descrito por Fernandes e Rebouças (2013, p.99):

> sair do polo de ensino centrado no professor, para o polo da aprendizagem centrada no aluno como sujeito do seu processo de formação; [...]; sair da fragmentação do modelo disciplinar para a construção de um modelo integrado, onde o eixo da formação passa a ser a pratica/trabalho/cuidado; sair da teoria antecedendo a pratica para a articulação teoria/pratica; [...]; permitir a construção de modelos pedagógicos criativos e inovadores [...] que expresse compromissos éticos e políticos com o exercício da cidadania e com qualidade de vida da população; romper com o modelo de ensino voltado apenas para a absorção de conhecimento, para um modelo voltado para o aprender a pensar, saber comunicar- se e pesquisar, ter raciocínio logico, fazer sínteses e elaborações teóricas; sair do polo da rigidez dos pré-requisitos e conteúdos obrigatórios para o polo do incremento da flexibilidade curricular; romper com rigidez curricular que dificulta a incorporação de atividades complementares para a criação de mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes; sair do polo da avaliação somativa para o polo do processo formativo, [...]; romper com a dicotomia ensino/pesquisa/extensão [...], desenvolvendo a habilidade de produzir conhecimento próprio e inovador mediante a inserção em realidades concretas, ou seja, formação centrada na práxis.

Assim, mediante a necessidade de que os currículos dos cursos de graduação em enfermagem cumpram com as DCNs em vigor, as quais refletem uma vontade coletiva dos integrantes da enfermagem brasileira atuantes na década de 1990, entende-se que a formação do bacharel em enfermagem necessita pautar-se, dentre outros aspectos, no desenvolvimento do pensamento crítico, aqui compreendido como uma competência a ser construída pelo futuro enfermeiro durante o seu processo formativo.

2 **PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO**

2.1 **Noções gerais sobre competências**

Conforme Deluiz (2001a, 2001b), o modelo formativo pautado nas competências passou a ser discutido no campo empresarial no final do século XX, em decorrência do esgotamento dos modelos taylorista/fordista, da forte concorrência entre os capitais, da instabilidade do mercado de trabalho que tem exigido cada vez mais produtividade e qualidade concatenando com as ideias de Perrenoud (2013). O autor afirma que a formação por competências passou a ser uma prioridade para os sistemas de ensino, considerando as transformações que vem ocorrendo em todo o mundo desde o século XX, especialmente aquelas relacionadas aos estilos de vida, ao aumento da expectativa de vida, a abertura das fronteiras o que favoreceu o misticismo cultural e os avanços tecnológicos que tem impactado intensamente a vida das pessoas e o mundo do trabalho.

Perrenoud (1999) argumenta que, na contemporaneidade, as escolas de ensino fundamental e médio oscilam frequentemente entre dois paradigmas, ou seja, entre uma pedagogia tradicional que apenas transmite conhecimentos ao privilegiar aulas expositivas, provas, entre outros, e a pedagogia crítica, aquela que contribui para a formação de pessoas dotadas de competência. Essa realidade, no entender da autora deste estudo, não é diferente no ensino superior, em especial no ensino de graduação em enfermagem, pois se sabe que isso também acontece em várias IES que oferecem este curso.

Para o autor, competência corresponde ao poder que uma pessoa possui para agir de forma eficaz frente a uma determinada situação ao mobilizar e combinar em tempo real e de forma pertinente os recursos intelectuais e emocionais que dispõe.

Para Perrenoud (1999), não há uma definição universalmente compartilhada e suficientemente clara, dado os vários significados existentes e considerando a realidade individual e os interesses de cada disciplina. Por exemplo: a Sociologia, correlaciona normas, julgamentos e competências dentro do campo social; a Antropologia, estuda as competências como produto do meio social, parte da cultura e condição de pertença em uma comunidade e; a Psicologia, as estudam a partir de mecanismos cognitivos e emocionais (PERRENOUD, 2013). Outros autores também defendem esta ideia. Deluiz (2001a, p.11) afirma tratar-se “de uma noção polissêmica que envolve várias acepções e abordagens” e KÜLLER (2013, p.8) a

justifica devido a “a diversidade de contextos e dos campos de conhecimento em que ela é usada”.

Segundo Perrenoud (2013), as competências além de serem resultantes da aprendizagem, são também responsáveis por fundamentar o agir humano e pressupõem “atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia” (PERRENOUD, 1999, p.9), características estas que acredito sejam desenvolvidas pelo indivíduo não apenas durante a sua formação, mas também a partir das suas experiências pessoais e profissionais.

Visando facilitar mais ainda o entendimento acerca do que seja uma competência, Perrenoud (1999) discorre que esta extrapola a simples lembrança ou memorização de conteúdos teóricos. Para tanto, traz como exemplo a atuação de um clínico geral que mesmo tendo amplos conhecimentos oriundos das disciplinas que compõem a sua formação, ao deparar-se com uma situação não rotineira, certamente precisará naquele instante fazer “relacionamentos, interpretações, interpolações, inferência, invenções” (PERRENOUD, 1999, p.8), ou seja, operações mentais complexas que somente poderão ser realizadas se dispuser dos recursos necessários para fazê-lo.

Nessa perspectiva, Küller (2013) dispõe que o fazer previsto em uma competência, ainda que seja bastante complexo, não pode ser metódico ou rígido, nem prescindir da autonomia de quem o realiza, mas que deve ser facultado à ela fazer a sua maneira, “de forma totalmente nova”, usando sua criatividade. Do contrário, deixa de ser uma competência, passando a ser tão somente “uma habilidade ou um desempenho adequado de uma tarefa” (KÜLLER, 2013, p.19).

Além disso, Perrenoud (2013) chama atenção que a competência não é algo possível de ser observado de forma direta, mas uma condição necessária para que uma pessoa possa apresentar um desempenho específico, o qual pode ser além ou aquém daquilo que a competência possibilitaria, vez que este está na dependência “também das condições da ação, de acasos felizes ou infelizes” (PERRENOUD, 2013, p.46), do espírito colaborativo ou de oposição dos demais agentes envolvidos, da disponibilidade e qualidade do material, instrumentos e tecnologias, entre outros.

Para ele, torna-se inviável julgar uma competência a partir de um único desempenho, mas a partir da visualização de vários deles que ao serem comparados permitiriam estimar o nível de competência, sendo isso impossível de ser operacionalizado na prática considerando a indisponibilidade de tempo e de meios para que as observações pudessem ser multiplicadas. Portanto, “do ponto de vista conceitual”, o desempenho se constitui em “uma ação observável

relacionada a uma escala de excelência ou de eficácia" (PERRENOUD, 2013, p.46) e a competência, uma constante disposição que o permite acontecer, explicando-o, não se reduzindo a uma simples aplicação de conhecimentos, mas ao "julgamento da pertinência dos recursos disponíveis e sua integração com discernimento em tempo real" (RICARDO, 2010, p.613).

Os recursos a serem mobilizados para a realização de uma competência, podem ser tanto externos quanto internos. Os externos correspondem a objetos, como documentos, computadores, instrumentos, materiais, ferramentas, etc., os quais não têm nenhuma utilidade caso a pessoa ou profissional não saiba como funcionam, para que servem e quais são os seus efeitos, muito embora a colaboração ou a neutralidade de outros agentes presentes na cena podem ser consideradas também como um recurso dessa natureza. Já os recursos internos existem na invisibilidade por encontrarem-se registrados na memória individual e somente podem ser notados se o indivíduo for questionado ou observado no curso de uma ação, dividindo-se em três principais categorias: conhecimentos/saberes, habilidades e outros recursos (PERRENOUD, 2013).

Os conhecimentos/saberes se caracterizam em universais, mas também locais quando construídos em um determinado contexto, a partir de uma vivência pessoal ou do capital cultural de um grupo, organização, equipe, entre outros. Temos uma forte tendência a compreender os conhecimentos/saberes como aqueles que são normalmente adquiridos a partir dos ensinamentos fornecidos pelas instituições formadoras, tais como "definições, leis, regularidades, causalidades" (PERRENOUD, 2013, p.47), enfim como conhecimentos/saberes científicos. Entretanto, há de se considerar também os saberes tácitos, aqueles que estão implícitos e que embora não sejam necessários para o desenvolvimento da ação, servem para justificá-la ou para transmitir conhecimentos para outras pessoas.

Perrenoud (2013) destaca ainda como necessários para o desenvolvimento de um agir competente os chamados saberes de ação, aqueles que, segundo ele, não precisam de discursos ou representações, se constituindo na verdade em esquemas de ação construídos a partir da interiorização progressiva de uma regra, norma ou esquema, o que ocorre mediante à experiência individual.

Ainda no que diz respeito aos conhecimentos/saberes, o autor os classifica em declarativos, procedimentais ou processuais e condicionais. Os declarativos, também entendidos como modelos da realidade, permitem por meio de fatos, leis, entre outros, descrever a realidade. Os procedimentais ou processuais relacionam-se com o saber fazer, engloba métodos e técnicas e possibilitam uma descrição de como a pessoa deve proceder

para obter um determinado resultado. Os condicionais, que além de validar os saberes procedimentais, possibilitam ao indivíduo identificar o momento certo de intervir de uma maneira específica (PERRENOUD, 2013).

Concernente às habilidades, outro tipo de categoria de recurso interno necessário ao desenvolvimento de competências, estas são entendidas como esquemas que guiam tanto as operações mentais, quanto as operações concretas, o que acaba situando o leitor no ponto de junção entre as habilidades e os conhecimentos/saberes. As habilidades são também denominadas de "*Skill* ou saberes processuais elementares", diferindo-se das competências pelo seu caráter automatizador de diversas operações importantes, além do fato de que isoladas não conseguem dominar uma situação ou solucionar um problema (PERRENOUD, 2013).

Assim, para Perrenoud (2013), a competência seria um domínio global de uma dada situação, enquanto a habilidade corresponde a um domínio de uma determinada operação ou esquema que, em conjunto com outras habilidades, possibilitam que o indivíduo possa alcançar uma competência. Isso remete também à compreensão de que, por vezes, uma determinada competência pode se configurar em um recurso capaz de atender a uma competência mais abrangente, assim como um único saber processual poderá funcionar como uma competência em um dado momento ou como um recurso a ser mobilizado por uma competência em outro.

Embora sejam coisas diferentes, Deluiz (2001b) afirma ser uma incoerência teórico-metodológica tentar separar ou apartar as habilidades das competências especialmente no que diz respeito à esfera profissional, considerando que as habilidades são elementos que constituem as competências juntamente com os conhecimentos e os valores, os quais são articulados e mobilizados por meio delas enquanto operações mentais realizadas pelos indivíduos quando diante de uma situação que exige dele um agir competente, sendo este o motivo da confusão conceitual que existe entre ambos os termos.

No que diz respeito à terceira categoria de recursos internos descrita por Perrenoud (2013, p. 49) como "outros", esta é ainda mais difícil de ser compreendida por envolver não apenas aspectos teóricos, mas também filosóficos e éticos. Diz respeito a "atitudes, posturas"; "valores, princípios, normas"; "relações com o saber, com a ação, com o outro, com o poder" e "recursos "emocionais" e relacionais".

Ainda que a pessoa disponha dos recursos necessários para o desenvolvimento de uma ação e estes não se complementem, articulem ou cooperem mutuamente, esta não terá eficácia. Daí a competência ser entendida também como "uma espécie de memória da

inteligência passada, individual ou coletiva" (PERRENOUD, 2013, p. 51) que coloca os recursos em sinergia, possibilitando que a ação seja realizada de forma mais rápida, segura e com um menor custo, o que não aconteceria caso a pessoa que a realiza não fosse treinada para valer-se dos mesmos recursos ao enfrentar situações semelhantes.

De acordo com Perrenoud (1999), existem na atualidade três entendimentos acerca da competência, que precisam ser melhor discutidas por não colaborarem para a compreensão e solução dos problemas. O primeiro trata-se da utilização de objetivos de ensino para expressar condutas ou práticas observáveis, o que remete à tradicional pedagogia por objetivos ou domínio. Destaca-se que este tipo de pedagogia é compatível com um ensino centrado apenas no conhecimento/saber, sem se preocupar com a sua mobilização diante de situações consideradas complexas, além de que o fato de se alcançar um objetivo previamente estabelecido normalmente não é uma garantia do alcance de uma competência.

O segundo diz respeito à oposição existente entre a ideia de competência e de desempenho funcionando como um indicador relativamente confiável, traduzindo-se em uma medida indireta de uma competência, noção esta estudada pela linguística e pela sociometria, o que não se aplica, considerando que a avaliação pontual de um desempenho exigido frente a uma situação também pontual, não é suficiente quando se objetiva uma formação por competências (PERRENOUD, 1999).

O terceiro entendimento corresponde ao fato da competência ser considerada por muitos como uma faculdade genérica ou um potencial de toda e qualquer mente humana, o que também não se aplica, pois, a generalização leva ao entendimento de que a competência poderia produzir infinitas ações não programadas quando ela possibilita a criação de respostas e não a escolha de uma resposta em meio a uma coletânea delas. Além disso, tem-se que embora o ser humano tenha um patrimônio genético que o permita construir competências, somente o fará por meio do aprendizado e não de forma espontânea, tratando-se, portanto, de uma aquisição e não de uma virtude da espécie humana (PERRENOUD, 1999).

Nessa perspectiva, reafirma-se que o desenvolvimento de competências está fortemente relacionado, dentre outras questões, à mobilização de conhecimentos/saberes enquanto um dos recursos necessários para que uma ação possa ser realizada de maneira eficaz, que deve acontecer no momento em que o problema é identificado ou no mesmo instante que a situação exigir do graduando ou profissional uma tomada de decisão. Isto evidencia não existir um esquema pré-formatado ou uma programação antecipada originada da incorporação inconsciente de algum saber procedimental, até porque o que se constrói são esquemas que decorrem das repetidas oportunidades e vivências de cunho redundante e

também estruturante, o que emana uma postura crítica e reflexiva (PERRENOUD, 1999) e por que não dizer de um pensamento crítico e reflexivo.

2.2 **O pensamento crítico enquanto uma competência a ser desenvolvida durante a formação do bacharel em enfermagem**

O pensamento crítico começou a ser objeto de estudo, segundo Tacla (2002), desde a era antes de Cristo com o filósofo Sócrates (469-399 a.C.) ao criar o método socrático. É entendido como um elemento essencial para que as pessoas possam obter êxito tanto na vida pessoal quanto profissional independente da área de atuação (AMORIM; SILVA, 2014; ALMEIDA; FRANCO, 2011; MARIN; HALPERN, 2011).

Autores como Lima e Cassiane (2000), Riddell (2007), Amorim e Silva (2014), Crossetti (2008) e Tajvidi, Ghiyasvandian e Salsali (2014) abordam que somente a partir das duas últimas décadas do século XX é que se tornou um tema de grande preocupação dos pesquisadores tendo em vista as intensas transformações que começaram a ocorrer na sociedade, a qual passou a exigir, no mercado de trabalho, profissionais cada vez mais capacitados para tomar decisões e resolver problemas e, em todos os âmbitos, pessoas mais dinâmicas, proativas e críticas, enfim capazes de enfrentar as adversidades do mundo globalizado e globalizante.

Atualmente vem sendo estudado por diversas áreas do conhecimento e disciplinas, a exemplo da educação, saúde, filosofia, educação física, psicologia, enfermagem, entre outras, evidenciando sua transversalidade. Isso é percebido quando se realiza uma busca ampliada de artigos publicados sobre o tema, no período de 2002 a 2016, nas bases de dados constantes da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), com o objetivo de conhecer o panorama da produção científica sobre essa temática neste portal.

Segundo Alfaro-Lefevre (2010, p.60), esta forma de pensar difere do pensamento usualmente utilizado cotidianamente, por ser “deliberado, proposital e informado” e ser focado em resultados. Daí porque Bittencourt e Crossetti (2013) o apontam como um elemento integrante da responsabilidade profissional e que contribui para a melhoria da qualidade da assistência prestada pelo enfermeiro.

Schellens et al. (2007), Mitchell e Batorski (2009), Wilkinson e Leuven (2010), Carbogim, Oliveira e Püschel (2016) afirmam não existir um conceito universal para o PC

mas diferentes maneiras de descrevê-lo, sendo diversos os sinônimos encontrados para o mesmo, tais como: pensamento/julgamento reflexivo (POTTER, 2002; ISAACS, 2010 e FACIONE; FACIONE; GIANCARLO, 2000), raciocínio crítico (MITCHELL; BATORSKI, 2009), julgamento baseado em evidência (FACIONE; FACIONE; GIANCARLO, 2000), juízo elaborado a partir de um rigor normativo (MORENO; SILES, 2014), além daqueles identificados em um estudo de revisão realizado por Cerullo e Cruz (2010): pensamento analítico, julgamento crítico, tomada de decisão clínica, pensamento criativo, solução de problemas e raciocínio diagnóstico.

Segundo Cerullo e Cruz (2010), é comum encontrar também na literatura os termos julgamento ou raciocínio clínico como sinônimo do PC. Entretanto, não consideram coerente, por entenderem somente ser possível julgar ou raciocinar clinicamente a partir da existência de um PC que, além de se basear no contexto e em todas as formas de conhecimento, requer habilidades e atitudes que possibilitam que esse julgamento ou raciocínio aconteça, de maneira que este antecede àqueles.

De acordo com Cerullo e Cruz (2010), Franco e Almeida (2015), Bittencourt e Crossetti (2013) e Alfaro-LeFevre (2010), o PC se modifica conforme a circunstância, sendo, por isso, compreendido como contextual. Apresenta a multidimensionalidade como uma importante característica (AMORIM; SILVA, 2014), embora não haja um consenso sobre sua conformação estrutural (BATORSKI, 2009), o que evidencia quão complexo é estudá-lo.

Assim, enquanto Isaacs (2010, p.365) discorre ser o PC composto pelo "conhecimento, as destrezas de pensamento crítico e as atitudes ou a disposição de pensar criticamente", Almeida e Franco (2011, p.183) apontam ser ele formado pela "motivação e operações cognitivas" além da base de conhecimento. Desde 1997, na Califórnia, por meio de um relatório elaborado por uma comissão formada por Paul, Elder e Bartell (1997), o PC já havia sido descrito em cinco dimensões, a saber: intelectual (por compreender a lógica e a racionalidade), psicológica (por compreender a autoconsciência e a empatia), sociológica (por considerar o contexto social e histórico), ética (por incluir as normas e a moral) e filosófica (por valorizar a natureza humana).

Ainda no que concerne às suas dimensões, Crossetti (2008) e Crossetti et al. (2014), discorrem que estas abrangem elementos inter-relacionados que dão o suporte teórico e prático necessário para a tomada de decisão do enfermeiro por ampliar sua capacidade de pensar reflexivamente. Assim, para esses autores, o PC apresenta três dimensões/elementos que o estrutura: os hábitos da mente, as habilidades cognitivas e as habilidades comportamentais (entendidas como atitudes).

Dentre os hábitos mentais, Crossetti et al. (2014) e Bittencourt e Crossetti (2013), pautadas no estudo intitulado "Uma declaração de consenso sobre o pensamento crítico em enfermagem", de autoria de Scheffer e Rubenfeld (2000) destacaram a confiança, perspectiva contextual, criatividade, flexibilidade, curiosidade, integridade intelectual, intuição, abertura de espírito, perseverança e reflexão. Concernente às habilidades cognitivas, Crossetti (2008), referiu-se ao raciocínio, à lógica, à interpretação, à análise, à inferência, à explanação e à avaliação para caracterizá-las.

Quanto às habilidades comportamentais, Crossetti (2008) as exemplifica com as seguintes características: mente aberta, busca autêntica, analítico, investigação, autoconfiança, sistemática e autoavaliação. Além disso, Alfaro-Lefevre (2010) aborda que essas habilidades podem ser identificadas também por meio de outras características ou indicadores, tais como: autodisciplina, genuinidade, saúde, autonomia, responsabilidade, prudência, honestidade, curiosidade, discernimento, intuição, tolerância, justiça, sensibilidade, criatividade, coragem, paciência, persistência, flexibilidade, empatia, etc.

Desse modo, observa-se que o PC corresponde de fato a uma competência a ser construída ao longo da graduação em enfermagem dado que pensar de forma crítica e reflexiva envolve articular saberes e ações pautados nos quatro pilares da educação para a vida descritos no relatório da UNESCO, mobilizar "recursos cognitivos para a solução de problemas" (ALVES, 2013, p.16), assim como praticar continuamente as habilidades e desempenhos necessários ao seu domínio.

Destaca-se que embora a literatura consultada sobre o assunto venha a revelar ser o PC essencial para a solução de problemas (MORENO; SILES, 2014; RIVAS; BUENO; SAIZ, 2014), para a aplicação do processo de cuidar (CROSSETTI et al., 2014; ALFARO-LEFEVRE, 2010), para o estabelecimento de um diagnóstico de enfermagem (BITTENCOURT; CROSSETTI, 2013), para a tomada de decisão (ALFARO-LEFEVRE, 1996; BITTENCOURT et al., 2011; BITTENCOURT; CROSSETTI, 2009; ORTIZ et al., 2012), etc., evidenciando uma visão clínica e prescritiva do mesmo, chama-se atenção para o fato de que neste estudo este é entendido como algo que vai muito além disso, algo que é necessário à vida, que possibilita as pessoas adotarem determinadas posturas frente às experiências que vivenciam no mundo, traduzindo-se em uma competência a ser alcançada por todos, independentemente de condição socioeconômica, nível educacional, etc., como por exemplo pelos graduandos de enfermagem.

De acordo com Alves (2013), há simultaneamente na área da enfermagem duas perspectivas diferentes acerca da competência: a neoliberal e a crítico-emancipatória.

Portanto, quando PC está relacionado especificamente “a aplicação de processos cognitivos ou operações mentais” (ALVES, 2013, p.16) para solucionar problemas de ordem clínica, sem levar em consideração os condicionantes e determinantes sociais, avizinha-se da perspectiva neoliberal, porém quando extrapola a visão clínica e inclui “a avaliação e intervenção social a favor dos grupos socialmente vulneráveis” (ALVES, 2013, p.16), avizinha-se da perspectiva crítico-emancipatória.

Desse modo, a enfermagem é uma profissão que tem como essência o cuidado ao ser humano e se configura em um trabalho construído e legitimado historicamente e socialmente. Detentora de uma grande força de trabalho por realizar um emaranhado de ações sociais, o que reforça sua característica marcante de prática social, a área carece, portanto, de enfermeiros capazes de transpor a visão meramente clínica da competência neoliberal para uma visão avaliativa e intervencionista, oriunda da competência crítico emancipatória, em prol de grupos sociais vulneráveis, o que precisa ser exercitado durante a formação profissional.

Nessa perspectiva, reporta-se a Freire (1979), quando aborda que o indivíduo que não tem a capacidade de atuar no mundo, refletir sobre a sua existência nele ou distanciar-se da realidade para admirá-la e transformá-la, passa a ser considerado “um ser fora do tempo ou sob o tempo” (FREIRE, 1979, p.27), um ser que vive em um eterno presente. Destaca que somente por meio de uma educação libertadora, dialógica e problematizadora, aquela que incentiva a utilização de metodologias ativas de ensino e valoriza o conhecimento construído a partir da interação social em rede é que os indivíduos mais facilmente desenvolverão a competência de pensamento crítico e reflexivo e, consequentemente, conseguirão promover transformações na realidade social em que estão inseridos.

3 **CAMPO TEÓRICO-CONCEITUAL**

3.1 **As redes sociais**

3.1.1 Uma aproximação ao conceito de redes sociais

As redes sociais possuem vários significados, sendo, por isso, um conceito difícil de ser delimitado vez que muda conforme a sua utilização contextual (SILVA; FIALHO; SARAGOÇA, 2013), igualmente como ocorre com os conceitos de pensamento crítico e competência descritos anteriormente.

Trata-se de um conceito que tem sido bastante utilizado no senso comum (GOMIDE; SCHULTZ, 2015), seja pelos meios de comunicação, empresas, organizações, entre outros, mas também pelo mundo acadêmico, com emprego por várias áreas e subáreas do conhecimento, como as Ciências Humanas (Antropologia, Sociologia, Ciências Políticas), as Ciências Sociais Aplicadas (Economia, Ciência da Informação, Ciências da Comunicação), entre outras (MARTELETO, 2010), embora seja ainda incipiente o seu uso na área da saúde, principalmente na subárea da Enfermagem.

Apesar do trabalho pessoal em redes ser tão antigo quanto a história dos seres humanos, a acepção do termo rede social, assim como o seu estudo teve origem nas ciências sociais, no início do século XX, cujo conceito vem se consolidando a cada dia, tendo sido introduzido por Barnes no ano de 1954 (TOMAÉL, 2007). Seu estudo teve início com a Sociologia e posteriormente com a Psicologia Social e Antropologia, que objetivando explicitar a sociedade enquanto um campo a ser estudado, atrelou a palavra “social” ou “sociais” à(s) palavra(s) “rede” ou “redes”, permitindo que ela (a sociedade) pudesse vir a ser compreendida de uma forma bastante inovadora (MARTELETO, 2001 2010; MARTELETO; SILVA, 2004). Portanto, é nesse campo social e físico, dimensionalmente complexo, que o fenômeno rede(s) se conforma (FONTES; EICHNER, 2004).

Desse modo, percebe-se de fato que compreender o conceito de redes sociais não é algo tão simples uma vez que envolve também reflexões que transitam por diversas disciplinas científicas, o que talvez possa justificar determinados conflitos identificados na literatura. Um deles diz respeito a ser ou não ser as redes sociais considerada uma teoria, pois

enquanto Martins (2004), Gomide e Grossetti (2010) e Portugal (2007) assim as percebem, Barnes (1972) nega esta possibilidade, afirmando tratar-se de uma noção metafórica ou analítica, que poderia ser utilizada por várias teorias sociais.

O outro conflito diz respeito ao dualismo com que as Ciências Sociais tratam esse fenômeno. O estruturalismo, por um lado, estuda, de forma descritiva apenas suas características organizacionais e comportamentais. Já o individualismo metodológico, também chamado de acionalista, prioriza o indivíduo e as relações na conformação do seu agir e pensar na rede (MARTELETO, 2001). O primeiro é guiado pela noção de totalidade e sustentado pelas correntes estruturalista, funcionalista e marxista e o segundo, apoia-se na hermenêutica, microssociologia clássica e análise institucional (LUZ; SABINO; MATTOS, 2013), a partir das quais a ação e a estrutura são vistas como integrantes de um movimento contínuo, ambivalente e dinâmico de trocas de bens materiais e simbólicos, ora organizativas, ora degenerativas, resultando sempre em novas estruturas e novas ações (MARTINS, 2004).

Inspirada na leitura de textos de alguns teóricos das Ciências Sociais, Acioli (2007) apresenta três abordagens complementares relacionadas com a noção de redes. A primeira é metafórica, de natureza mais conceitual, presente quando se busca por meio da metáfora da rede explicar as relações entre pessoas ou grupos dentro da sociedade. A segunda é analítica, relacionada diretamente com o uso da metodologia de ARS que permite uma rede tornar-se visível, ou seja, materializar-se, possibilitando a reflexão de que a ação e a estrutura são interdependentes e complementares e nunca instâncias conflitantes ou contraditórias (BARRETO et al., 2009).

Já a terceira abordagem é, para a autora, de natureza tecnológica, utilizada para explicar a rede formada quando pessoas ou grupos acessam informações ou se comunicam por meio do uso de redes de computadores. Engloba as tecnologias da Informação, como por exemplo as redes temáticas ou redes interorganizacionais, nas quais por meio de redes online passam a interagir. Nas redes temáticas, elas interagem movidas por um tema de interesse ou ao buscar desenvolver laços afetivos e, nas interorganizacionais, por interesse organizacional ou empresarial, sendo a rede previamente composta em consonância com a política institucional (ACIOLI, 2007).

Assim, entende-se que as redes sociais se estruturam quando várias pessoas, indivíduos isolados, organizações ou qualquer outra entidade social se agrupam, seja no plano virtual (online) ou real (offline), e passam a se conectar ou se relacionar movidas pelo desejo de criar ou fortalecer vínculos consanguíneos, de amizade ou profissionais para compartilhar

informações relacionadas à família, ao trabalho ou a assuntos diversos, de maneira que ao estabelecer essas ligações vão consequentemente (re)construindo estruturalmente a sociedade.

Nessa perspectiva, percebe-se que a ideia de redes apresenta uma forte articulação com o conceito de informação e que as pesquisas as envolvendo têm como objetivo estudar a realidade social a partir das relações nelas estabelecidas, (FONTES; EICHNER, 2004; MARTELETO, 2010; ACIOLI, 2007), dando origem a dois tipos distintos: redes primárias e redes secundárias (MARTELETO, 2010; STOTZ, 2009).

As redes primárias correspondem àquelas que retratam as relações importantes estabelecidas de forma espontânea, autônoma e informal ao longo da vida cotidiana das pessoas (família, parentes, vizinhos, amigos). As redes secundárias, aquelas que possuem um caráter formal, são estruturadas a partir de uma organização coletiva de grupos, instituições e movimentos sociais que compartilham informações, conhecimentos e experiências pautados em fins específicos (STOTZ, 2009; MARTELETO, 2010). Um exemplo são as redes configuradas a partir das relações estabelecidas por discentes do curso de graduação em enfermagem de uma IES situada no interior da Bahia, cenário desta pesquisa. Desse modo, ambos os tipos de redes possibilitam melhor compreender os aspectos sociais que podem estar afetando a construção do conhecimento (NEIVA; FUSSI; CORRADI, 2016).

De acordo com Marteleto (2001), a participação em rede social pressupõe deveres, direitos, tomada de decisão, responsabilidades, entre outras questões. Os assuntos que permitem a sua estruturação situam-se em níveis variados, como social-global, nacional, regional, estadual, local ou comunitário. Ademais, cabe salientar que, dependendo da posição social das pessoas ligadas à rede, esta apresenta metas, métodos e valores diferentes (STOTZ, 2009).

Assim, apresentam-se a seguir três conceitos de redes sociais que parecem se complementar, os quais foram construídos por teóricos de áreas distintas. O primeiro, aponta a rede social como uma “estrutura social, composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que compartilham valores e objetivos comuns” (TEIXEIRA, 2011, p.16); o segundo, como um conjunto de indivíduos autônomos, unidos por meio de ideias e recursos que giram em torno de valores e interesses comuns formando metaforicamente um sistema estrutural ou de apoio, sem fronteiras, não geográfico, composto por nodos e elos, semelhante a uma árvore ou uma rede (MARTELETO, 2001) e o terceiro, um emaranhado dinâmico composto por objetos de natureza material e simbólica, resultando sempre em novas estruturas e novas ações, cujas trocas ocorrem permanentemente (MARTINS, 2010).

Percebe-se, portanto, que pelo fato das pessoas se relacionarem configuram-se redes, abrindo espaços para que ocorram compartilhamentos e trocas diversas, como por exemplo experiências, informações e conhecimentos, e como consequência disso, novos conhecimentos são construídos. Isso não é diferente nas redes compostas por estudantes de cursos de bacharelado em enfermagem, cujos conhecimentos construídos certamente contribuirão ou não para que se tornem detentores da competência de pensamento crítico e reflexivo.

3.1.2 Redes sociais na perspectiva da interação e da troca ou reciprocidade

Refletir sobre as redes sociais enquanto algo que se conforma a partir da interação e da reciprocidade, remete à necessidade de se pensar a sociedade enquanto uma grande rede composta por indivíduos que se inter-relacionam e que agem constantemente a partir de um sistema aberto de trocas, estabelecendo consequentemente vínculos sociais.

Implica, também, na necessidade de refletir sobre os escritos de dois sociólogos renomados, Marcel Mauss (francês) e Norberth Elias (alemão), autores das obras "Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas" e "A sociedade dos indivíduos", respectivamente, o que possibilita perceber o quanto contribuíram e ainda contribuem para a superação das dicotomias clássicas estruturalismo/individualismo, ação/estrutura, objetividade/subjetividade, indivíduo/sociedade.

De acordo Elias (1994), a sociedade somente existe porque existe um conjunto de pessoas e somente funciona porque muitas delas, de maneira isolada, querem e acabam fazendo muitas coisas. Muito embora a estrutura da sociedade, assim como as transformações históricas que acontecem na mesma, independam das intenções de uma dessas pessoas em particular, não há dúvidas de que "os indivíduos formam a sociedade ou de que toda sociedade é uma sociedade de indivíduos" (ELIAS, 1994, p.16), cuja história "segue um curso não pretendido ou planejado" por qualquer um deles.

Na tentativa de melhor explicar esta ideia, o autor buscou respaldo na psicologia e na matemática, especialmente na teoria da *Gestalt* e na teoria das potências. A primeira afirma que *"*o todo é diferente da soma de suas partes" (ELIAS, 1994, p.16) e incorpora leis que não podem ser explicadas pela análise isolada de seus elementos constituintes; a segunda expõe que "as unidades de potência menor - dão origem a uma unidade de potência maior" (ELIAS,

1994, p.16) que, por sua vez, não pode ser compreendida caso àquelas sejam consideradas isoladamente, ou seja, sem que as suas relações sejam valorizadas

De acordo com Elias (1994, p.130), constitui-se um grande equívoco aceitar sem nenhum questionamento a existência de uma antítese entre os conceitos de "indivíduo" e "sociedade" ou que a identidade-eu das pessoas seja mais valorizada "do que aquilo que elas têm em comum, sua identidade-nós". Sabe-se que os seres humanos crescem e vivem em associação, compondo um todo social, o que não significa que sejam mais ou menos importantes que a sociedade, nem que eles sejam um "meio" e ela o "fim". O que os une é a relação que se estabelece entre as partes e o todo, configurando uma teia de relacionamentos.

Nota-se, portanto, que as pessoas estão constantemente ligadas às outras por laços invisíveis (trabalho, propriedade, instintos, afeto, etc.) e, considerando as múltiplas funções que realizam na sociedade, isso as tornam dependentes umas das outras, compondo o que Elias denominou de redes de funções de interdependência. Desde pequenas vivem em uma rede de dependência difícil de ser rompida ou modificada que contribui com a construção do seu caráter pessoal, o que explica o fato de que cada associação de seres humanos apresenta uma estrutura muito específica, que tem peso e leis próprias, cuja origem não se deu e nem se dá a partir de um contrato social, de uma soma de vontades ou de um processo eleitoral, mas a partir de uma estrutura específica de funções sociais (ELIAS, 1994).

Observa-se que essa rede de funções de interdependência que se estabelece a partir das relações interpessoais é uma rede em movimento, cujas ligações são tecidas e destecidas de forma ininterrupta (MARTINS, 2004). Essa junção de pessoas se relacionando de forma mútua e dependente é o que Elias designou por configuração, pretendendo com isso,

> expressar a ideia de que os seres humanos são interdependentes e apenas podem ser entendidos como tal; as suas vidas desenrolam-se e são moldadas por processos dinâmicos próprios em constante fluxo, passando por mudanças de ordens diversas (AREIAS; MARQUES, 2013; s/p).

O conceito de configuração estabelecido por Elias remete à teia de relações de indivíduos que dependem mutuamente uns dos outros e que se encontram interligados de maneiras e níveis diversificados, possuindo uma dinâmica que engloba lutas e pressões, compondo um processo que, por conseguinte, é canalizado e transformado pela estrutura social. Possui uma estrutura determinada, embora, a longo prazo, "apresentam um caráter cego e não planejado, principalmente porque são resultado de inúmeras ações não intencionais de grupos e indivíduos" (KIRSCHNER, 2014, p.60).

A aplicação deste conceito torna-se melhor compreendida quando se pode observar o estabelecimento de conexões entre seres humanos a partir da interdependência estabelecida entre eles em situações diversas do cotidiano social, a exemplo daquela conexão constituída quando um grupo de discentes de um curso de bacharelado em enfermagem, pessoas relativamente autônomas e interdependentes em relação a outras, se unem para construir o conhecimento necessário à sua formação a partir da reciprocidade/troca e compartilhamento de informações e do conhecimento, configurando as chamadas redes de conhecimento.

Desse modo, Martins (2004, p.44-45) afirma que as ideias de Norberth Elias apontam rumo a uma visão mais complexa da sociedade enquanto "um fenômeno fluido e não arbitrário em que circulam as pessoas e as coisas mediante um movimento livre e criativo, mesmo que condicionado pela forma assumida pela troca social", aproximando-se do pensamento de Marcel Mauss quando discorre que mesmo sem ter uma liberdade total, individualmente as pessoas fazem coisas, obedecendo aos "limites das estruturas sociais e das transformações históricas concretas", o que possibilita que se liguem e religuem umas às outras, constituindo o todo social.

Dentre essas coisas que as pessoas individualmente fazem, Mauss (2003) destaca a dádiva ou dom, um sistema de prestação total de caráter agonístico ou não, caracterizado pela tríade dar-receber-retribuir, que ocorre cotidianamente nas sociedades em conformidade com a cultura de cada uma delas, envolvendo trocas e contratos firmados entre os indivíduos ou grupos, configurando-se em obrigações sociais a serem por eles cumpridas.

A dádiva está presente em todas as sociedades tradicionais ou modernas, é relativamente determinada, porém susceptível a mudanças durante as trocas de bens realizadas entre os indivíduos (MARTINS, 2004). Além disso, apresenta um "caráter voluntário, por assim dizer, aparentemente livre e gratuito, e no entanto obrigatório e interessado" (MAUSS, 2003, p.188) quando da sua realização, o que contribui para o estabelecimento de vínculos sociais, constituindo redes.

Trata-se de um fenômeno presente em todas as sociedades que permite descrever as práticas dos agentes e o sentido simbólico que as integram (MARTINS, 2010). Possui uma dimensão morfológica, por se manifestar de diversas formas ou caráter, tais como: jurídico (envolve questões de direito privado, direito público e moral); econômico (envolve comércio, valor, utilidade, luxo, lucro, acumulação de bens, riqueza, dispêndio, consumo, etc.); político (envolve organização política, hierarquia, cargos políticos, interesses políticos, divisão em classes, etc.); religioso (envolve questões religiosas, magia, misticismo, etc.) e estético (envolve representações dramáticas, cantos, danças, desfiles, fabricação de objetos, usos,

enfeites, festas, cerimônias, etc.); motivo pelo qual é reconhecido por Mauss (2003) como um sistema de prestação total.

Em uma perspectiva sociológica, a dádiva é compreendida como "qualquer prestação de bens ou serviços efetuada sem garantia de retorno, tendo em vista a criação, manutenção ou regeneração do vínculo social" (CAILÉ, 2002, p.192), possuindo uma dimensão de gratuidade, além de um simbolismo por excelência, considerando que vínculo social tem muito mais importância que o bem doado ou recebido. Possui como características simultâneas, a voluntariedade e obrigatoriedade, o interesse e o desinteresse, a utilidade e o simbolismo (LANNA, 2000).

Considerando este aspecto simbólico da dádiva, Lanna (2000) afirma que as pessoas precisariam muito mais trocar do que se agredirem mutuamente como acontecia em várias sociedades primitivas e antigas descritas por Mauss no seu ensaio e que "trocar é mesclar almas", é comunicar, é expressar a intersubjetividade, além do que permite a socialização e a associação entre as pessoas. Confirma, assim, o que pensa Haesler (2002, p.139), quando aborda que a complexidade, fragilidade e interioridade da dádiva permite que reencontremos no seu âmago a ideia de "intersubjetividade, do vínculo social e, finalmente, da sociabilidade", considerando tratar-se de uma ação recíproca que tem por objetivo tanto o estabelecimento, quanto a manutenção do vínculo social.

Nessa perspectiva, Martins (2004, p.43) aborda que as trocas sociais não se reduzem apenas aos aspectos econômicos e materiais ou "aos valores utilitaristas baseados nos cálculos, necessidades e preferências", de tal maneira que "aqueles fatos que consideramos como banais e irrisórios", como "os risos, os gestos, as falas, os rituais, as danças", tornam-se por demais complexos e relevantes, compondo uma totalidade complexa.

Desse modo, entende-se que a dádiva é eminentemente relacional e se mantém a partir de um ciclo ininterrupto de prestações e contraprestações de bens tanto simbólicos (intenções, gestos, gentilezas, rituais, etc.) quanto materiais (serviços a terceiros, utensílios, mercadorias, etc.), caracterizando-se na reciprocidade ou troca que promove alianças e vínculos que poderão ser desfeitos caso os gestos, as intenções ou o bem cedido não venha ser retribuído (MARTINS, 2008). Godbout (2002) discorre que apesar da sua importância, a reciprocidade não se constitui na essência do dom ou dádiva, uma vez que se for assim considerada, a vingança e o dom, passam a ser figuras simétricas, de maneira que somente o dom não recíproco é que se constitui em um verdadeiro dom.

Reflexões acerca da dádiva nos permitem "pensar os fundamentos da solidariedade e da aliança nas sociedades contemporâneas" (MARTINS, 2005, p.45), assim como ajudam a

compreender a conformação das redes sociais a partir da tríade dar-receber-retribuir, contribuindo para a superação do paradigma holista que valoriza a totalidade social em detrimento do indivíduo e do individualista que faz o contrário assim como para a superação da ideia de que ação e estrutura são coisas opostas, visto que se "constituem em elementos de um movimento incessante e ambivalente de trocas" (MARTINS, 2004, p.39) (organizativas e degenerativas) e de objetos (materiais e simbólicos), que resultam, conforme dito anteriormente, na criação de novas estruturas e novas ações, como por exemplo no compartilhamento de informações e construção de conhecimentos, originando redes de conhecimento.

3.1.3 As Redes sociais como espaços de compartilhamento de informações e construção de conhecimentos

Sabe-se que, na atualidade, a comunicação, a disseminação e troca de informações são fatores indispensáveis em uma sociedade globalizada, considerando que por meio deles torna-se possível adquirir e expandir o conhecimento (CAMARGO; ITO, 2012) essencialmente necessário ao desenvolvimento socioeconômico e ao exercício da cidadania, do trabalho, da educação (MARTELETO; VALLA, 2003).

Nessa perspectiva, chama-se atenção para a importância do estudo dos processos de aprendizagem e formação empregando-se a noção de redes sociais, como espaços que possibilitam o compartilhamento de informações e de conhecimentos, pois ao trocarem suas experiências as pessoas acabam contribuindo para a construção de novos conhecimentos e inovações, de modo a sanar ou minimizar suas dúvidas, crescerem mutuamente (TOMAÉL; MARTELETO, 2006), encontrar soluções para os diversos problemas presentes no cotidiano do trabalho, da família, da formação profissional, etc. (CAMARGO; ITO, 2012), assim como desenvolverem competências diversas como, por exemplo, pensar de forma crítica e reflexiva diante de uma situação que lhe exija uma tomada de decisão.

Para Marteleto (2001) a informação, o conhecimento e a comunicação são termos difíceis de serem definidos, uma vez que possuem caráter abstrato e correspondem a ideias que, na prática, se autodefinem, se autoconstituem e se automodificam pelo "uso, tensão ou combinações de experiências e saberes" (MARTELETO; VALLA, 2003, p.11), os quais se concretizam mediante as relações e as lutas estabelecidas nas redes entre os atores. Desse tripé

é que surge dentro da rede um outro conhecimento denominado de “terceiro”, o qual será abordado posteriormente.

Tradicionalmente falando, a Ciência da Informação compreende a informação enquanto um processo, um evento ou um fenômeno, de natureza pedagógica, que se associa de maneira direta ao conhecimento e à comunicação e, consequentemente, “à memória, ao registro, à permanência das ideias no tempo e espaço históricos” (MARTELETO; VALLA, 2003, p.10). A forma como ela é construída é decisiva para descrever a realidade e suas construções simbólicas, se constituindo, portanto, em um importante veículo ou ferramenta para a intervenção social.

De acordo Teixeira (2011), a informação está armazenada na memória das pessoas ou em diferentes fontes e, por meio dela, torna-se possível dar continuidade ao processo de (re)construção do conhecimento. Além disso, aborda que todos os elementos que ao serem submetidos à interpretação geram conhecimentos são considerados fontes de informação como, por exemplo, documentos, livros, relatórios, catálogos, obras de arte, partitura de uma música, organogramas, fotografias, discursos, reuniões, eventos científicos, uma tese ou dissertação, entre outros. Portanto, a informação pode ser originada a partir de pessoas, de instituições, de acontecimentos sociais, da Internet, etc.; pode ser ou não de natureza científica e sempre gera algum tipo de conhecimento.

Sobre o conhecimento, Marteleto (2001) aborda que é no interior das redes sociais que ele é constituído, originando as chamadas redes de conhecimento que nutrem e alimentam as ações, evidenciando a interdependência de ambos (conhecimento e redes sociais). Desse modo, pessoas desprovidas de uma contextualização histórica ou cultural não produzem ou adquirem conhecimentos, dado que a sua construção depende das relações, do pensamento e da ação, que integram a dinâmica das redes sociais (PERROTTI, 2009). Marteleto e Valla (2003) o descrevem como algo que é composto, tecido, amalgamado, costurado, remendado, enfim construído de forma coletiva e não simplesmente discursos ou informações que chegam até o receptor por meio de um processo linear de comunicação.

Nesse sentido, salienta-se que dentro de uma perspectiva social, o conhecimento não se constitui em uma atividade neutra; também não possui o mesmo significado que ciência origina-se a partir das diferentes maneiras de produzir saberes, sendo o científico um dentre vários outros tipos de conhecimentos (MARTELETO, 2009). No processo de construção do conhecimento em rede a lacuna entre aqueles que propagam e aqueles que são meros receptores se desfaz “nas tramas dos saberes plurais articulados” (PERROTTI, 2009, p.12).

De acordo com Marteleto e Vala (2003), nas redes sociais circulam vários tipos de conhecimentos, a exemplo do tácito, teórico, prático, vivido, entre outros, sendo todos eles de suma importância, uma vez que é a partir deles que os atores passam a compreender os problemas e se orientam para realizar ações, o que evidencia a forte ligação entre estas e o conhecimento construído em redes.

Tomaél (2005) aponta os conhecimentos explícito e tácito como característicos das redes de conhecimentos, considerando a facilidade de compartilhamento de ambos, principalmente do primeiro. O explícito refere-se àquele conhecimento que se manifesta de forma ordenada e sistemática o bastante, a ponto de poder ser expresso formalmente através da linguagem, podendo, por isso, ser armazenado sob a forma de gravação, publicação (textual, imagem ou áudio) ou criação de um objeto manufaturado, assim como ser acessado e difundido com facilidade. Já o conhecimento tácito é aquele oriundo de vivências, ideias intuitivas e habilidades humanas, por isso mais difícil de ser compartilhado e acessado.

Retomando a ideia de terceiro conhecimento, Marteleto e Vala (2003) discorrem que trata-se de uma nova construção epistemológica, pautada em saberes e práticas, que situa o conhecimento científico em sua perspectiva ético-político, cuja finalidade precípua é a transformação social. Não é um produto diferente dos conhecimentos que o originou e é constituido pela "subjetividade, tempos, espaços, histórias e memórias" (MARTELETO;VALA, 2003, p.19) característicos de cada integrante da rede.

Marteleto e Vala (2003) abordam ainda que o terceiro conhecimento não apenas é aquele que é construído nas redes, mas também que passa por aprendizagens frequentes, que se apropria de outros tipos de conhecimentos (o técnico-científico, o especializado, o senso comum ou popular, entre outros) e que tem origem a partir dos meios de comunicação, da Internet, das mídias digitais, dos discursos dos dirigentes das organizações, de leituras, de narrativas de vida, entre outros.

Ainda sobre este tipo de conhecimento, reporta-se mais uma vez a Marteleto (2007, p.47) quando aborda que essa ideia surgiu a partir da compreensão de que embora toda construção teórico-prática do conhecimento se processe por intermédio das redes sociais, neste caso específico, os sujeitos ou atores nelas presentes, *à priori*, apropriam-se socialmente "dos sentidos e dos dispositivos informacionais" para posteriormente construí-lo, daí a ideia de "terceridade".

Vale ressaltar ainda a diferenciação existente entre a informação, o conhecimento e o saber. Para tanto, buscou-se apoio em Marteleto (2007) quando discorre que em termos didáticos, a informação situa-se no nível mais superficial; o conhecimento no nível

intermediário, “o de produção de sentidos sobre as coisas e o mundo”; e o saber encontra-se no nível mais profundo, constituindo-se, na sabedoria, uma forma de cognição que se alia à experiência e que reúne os conhecimentos (teóricos, práticos, vividos, etc.) próprios das empresas, organizações, grupos ou pessoas existentes nas redes, e transforma-os em “acervos, registros e documentos individuais e coletivos” (MARTELETO, 2007, p.55), essenciais para a construção das competências, a exemplo da competência do PC.

Nessa perspectiva, reporta-se a Tomaél (2005) quando aborda que as redes de conhecimento apresentam grande potencial para estimular as capacidades individuais e coletivas (aqui entendidas também como competências) a partir da interação estabelecida internamente ou com outras redes compostas por atores que também desenvolvem práticas semelhantes, colaborando para que as trocas informacionais e de conhecimento possam ocorrer também em outros campos.

Segundo esta mesma autora, a constituição de uma rede social pode se dar com ou sem uma intencionalidade ou planejamento prévio. Entretanto, para que seja considerada como uma rede de conhecimento as informações precisam ser trocadas à contento e o conhecimento construído efetivamente, tornando-se necessário o desenvolvimento de ações que possam sustentá-la e mobilizá-la. Portanto, quanto mais a informação e o conhecimento se disseminam dentro da rede, mais ela se estabelece como tal (TOMAÉL, 2005).

Assim, acredita-se que nos mais diversos campos sociais, a exemplo do campo da formação superior em enfermagem, especificamente em um curso de graduação em enfermagem de uma IES localizada no interior da Bahia, configuram-se redes de conhecimentos estruturadas a partir das trocas e compartilhamento de informações e conhecimentos gerando saberes diversos, que podem contribuir ou não para o desenvolvimento das várias competências necessárias à formação do enfermeiro, como a competência do PC, o que certamente acontece em meio a decisões, discursos, linguagens, atitudes, visões de mundo, lutas simbólicas em prol do ganho de capital social, havendo, por certo, estruturas estruturadas, mas também estruturantes presentes neste processo, que justificam a forma como ele ocorre, conforme pode ser observado no pensamento teórico do sociólogo Pierre Bourdieu.

3.2 **O pensamento sociocrítico de Pierre Bourdieu**

Nascido no ano de 1930, na zona rural do sudoeste da França, Pierre Bourdieu formou-se em Filosofia, convertendo-se, posteriormente, à Sociologia, após ser enviado como soldado, em 1955, para uma missão de pacificação entre seu país e a Argélia (que lutava pela sua independência) e desenvolver um interesse tanto social quanto científico por esta nação (WACQUANT, 2002) que precisava "se reinventar como Estado independente no contexto pós-colonial" (SCHNEIDER; BEZERRA; CASTRO, 2018, p.53), vindo mais tardiamente a tornar-se um reconhecido cientista social ao realizar estudos envolvendo a formação e as estruturas do mundo social, em uma perspectiva micro e macro (ZATTAR; MARTELETO, 2017). Ao longo da sua carreira, de forma perspicaz e minuciosa, desvelou e descreveu as relações estabelecidas entre os mais diferentes agentes sociais (JANOWSKI, 2014).

Suas inúmeras obras englobam os mais diversos campos sociais (economia, cultura, política, arte, ciência, entre outros) (WACQUANT, 2002) e retratam seu constante diálogo com vários outros filósofos, antropólogos e/ou sociólogos clássicos, a exemplo de Immanuel Kant, Ernst Cassirer, Émille Durkheim, Marcel Mauss, Claude Lévi-Strauss, Karl Marx, Max Weber, entre outros, ora reafirmando suas ideias, ora meticulosamente confrontando-as, o que evidencia ter se pautado em diversos olhares epistemológicos para construir a sua própria visão acerca do mundo social e das relações nele estabelecidas, ou seja, o seu pensamento sociocrítico.

O autor afirma existir três tipos de conhecimento teórico que compõem o mundo social, os quais apresentam como característica comum o fato de se oporem ao conhecimento prático. O fenomenológico ou subjetivista, que busca apreender esse mundo como natural e manifesto, tornando-o familiar, representado pelo interacionismo simbólico e a etnometodologia; o objetivista, que estrutura as representações das práticas e as próprias práticas, assim como estabelece as estruturas objetivas da sociedade; e o praxiológico, que resulta da união desses dois conhecimentos e tem como objeto tanto as relações objetivas, quanto "as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas", ou seja, o "duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade" (BOURDIEU, 1983a, p.46).

Segundo Bourdieu (1983a), o conhecimento praxiológico conserva e extrapola as aquisições geradas a partir do conhecimento objetivista e integra aquilo que ele excluiu, posicionando-se contrário à experiência primeira oriunda do conhecimento fenomenológico,

ou seja, contra a aquisição do conhecimento prático do mundo social e afastando-se cada vez mais desta possibilidade ao produzir apenas conhecimento teórico sobre ele. Constitui-se, portanto, numa forma de conhecimento que recorre à práxis, aquela que "ocorre no mundo da vida, no cotidiano, onde as coisas acontecem, onde as pessoas interagem e criam significados no sistema de coisas que já está historicamente construído", comprovando que "as estruturas são construídas socialmente, assim como os esquemas de ação e pensamento" também o são (CARVALHO, 2017, p.191).

Assim, ao discorrer sobre a construção de objetos de estudos a partir da pesquisa, Bourdieu (1989) aborda sobre a objetivação participante, uma das tarefas mais árduas para um pesquisador, principalmente quando este tem um maior envolvimento com o campo, por requerer uma ruptura com aquilo que ele mais acredita em relação ao seu objeto, exatamente o contrário daquilo que o conhecimento objetivista compreende como correto, mas que o subjetivista sustenta como necessário, por entender que é a partir da interação que ele conhecerá com mais profundidade a realidade encoberta ou oculta.

Por meio da experiência vivida com a objetivação participante, também chamada por ele de objetivação objetivista, afirma ter descoberto a existência de um mundo social repleto de instituições que incentivam o distanciamento entre

> a verdade objetiva e a verdade vivida daquilo que se faz e daquilo que se é – tudo o que os sujeitos objetivados pretendem lembrar quando opõem a análise objetivista que isso não se passa assim. É esta dupla verdade objetiva e subjetiva que constitui a verdade completa do mundo social (BOURDIEU, 1989, p.53).

O mundo social para Bourdieu constitui-se daquilo que normalmente as pessoas chamam de sociedade e existe de forma objetiva e subjetiva, cuja objetividade se dá por meio dos mais diversos mecanismos sociais (estruturas), e a subjetividade, de forma individualizada e incorporada na mente de cada pessoa (BOURDIEU; CHARTIER, 2015). Desse modo, para um pesquisador explicar os fenômenos presentes nesse mundo social terá que valorizar tanto as estruturas objetivas construídas no momento objetivista quanto as representações emanadas da subjetivação que se encontram em uma relação dialética de proximidade/distanciamento que, por sua vez, se relacionam com as posições de cada um dos agentes na estrutura (BOURDIEU, 1989).

Ao escrever a obra intitulada "Coisas ditas", Bourdieu (2004a) explica dois termos que possibilitam melhor compreender seus postulados teóricos: estruturalismo e construtivismo. Explica o primeiro, ao afirmar existir no mundo social, além de sistemas simbólicos (linguagem, mitos, etc.), estruturas objetivas, capazes de orientar e coagir as práticas e

representações das pessoas, independente da consciência ou vontade das mesmas; e o segundo, ao afirmar existir de um lado, esquemas estruturados de percepção, pensamento e ação originados no mundo social, denominados de *habitus* e, de outro lado, estruturas sociais, por ele denominadas de campos, grupos e classes sociais.

Em uma outra obra de sua autoria, intitulada "O poder simbólico", discorre sobre a etimologia da palavra *habitus*, a qual apesar de ter origem grega (*hexis*) em Aristóteles, evoluiu para essa denominação a partir do pensamento escolástico de São Tomás de Aquino, sendo mais tardiamente utilizada também por Erwin Panofsky ao estudar a arquitetura gótica e tentar explicar a implicação desse pensamento no campo da arquitetura. De acordo com Bourdieu, outros estudiosos também tentaram e utilizaram ambas as palavras, a exemplo de Hegel e Mauss, movidos por interesses muito próximos ao seu, ou seja, distanciar-se da filosofia da consciência, sem neutralizar o agente, aquele que opera na prática e que colabora para a construção dos objetos, modificando as estruturas sociais (BOURDIEU, 1989).

Bourdieu (1983a) descreve o *habitus* como sendo a posição assumida pelo agente na estrutura social, no passado ou no presente, que acaba assumindo-o como um hábito de fato, embora diferindo deste por não ser mecânico, reprodutor, repetitivo, automático, mas produtor e gerador, enfim

> um produto dos condicionamentos que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos mas fazendo-a sofrer uma transformação; é uma espécie de máquina transformadora que faz com que "reproduzamos" as condições sociais da nossa própria produção, mas de uma maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não podemos passar simplesmente e mecanicamente do conhecimento das condições de produção ao conhecimento dos produtos (BOURDIEU, 1983b, p. 105).

Assim, o *habitus* corresponde a um princípio gerador e estruturador de representações e práticas que podem ser reguladas e regulares de forma objetiva, não resultando da obediência a qualquer tipo de regra. É uma lei que foi ou será depositada em cada agente ou ator por meio da educação de maneira que aquele *habitus* adquirido no espaço familiar está na essência daquele adquirido por meio da estruturação das suas experiências vivenciadas na escola, assim como aquele *habitus* adquirido no espaço escolar estará na essência daquele adquirido por meio da estruturação de todas as suas experiências futuras (BOURDIEU, 1983a). Daí porque se diz que o sistema familiar corresponde ao *habitus* primário, assim como a escola e herança cultural, entre outros, corresponde ao *habitus* secundário (NASCIMENTO; MARTELETO, 2004).

Bourdieu (1989) aborda que o *habitus* é uma disposição, quase uma postura

incorporada no agente, que o leva a agir de uma determinada maneira ou a apresentar determinadas preferências, passando, por conta disso, a ocupar uma determinada posição dentro do campo. Não é entendido como um destino, mas como "um sistema aberto de disposições que estará submetido constantemente a experiências e, desse modo, transformado por essas experiências" (BOURDIEU; CHARTIER, 2015, p. 62) que só se mostra frente a uma determinada situação. Trata-se de um conceito que "está implicitamente ligado aos valores, práticas, saberes, competências, habilidades, etc.", dos agentes sociais (BERTOLLETI; AZAVEDO, 2009, p.307).

Com relação ao campo, este é descrito por Bourdieu (2004a) como um universo que comporta não só os agentes, mas também as instituições que produzem, reproduzem ou propagam a ciência, a arte, a religião, a literatura, etc., enfim um mundo social ou um microcosmo, sujeito a obedecer suas próprias leis e ao mesmo tempo às leis sociais construídas pelo macrocosmo, por isso entendido como dotado de uma autonomia relativa e não absoluta, não diferente no campo de formação profissional do enfermeiro, em que os agentes que compõem este mundo social estão o tempo inteiro sujeitos às leis internas, mas também externas, evidenciando relativa autonomia. Destarte, afirma que quanto mais autônomo for o campo, mais poder de refração ele terá, a ponto de as exigências externas serem modificadas e se tornarem irreconhecíveis.

Além disso, o autor afirma ser o campo um espaço de disputas que, para funcionar adequadamente necessita dispor de pessoas preparadas para jogar o jogo próprio dele, ou seja, "dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, das paradas em jogo, etc." (BOURDIEU, 2003, p.120). Daí ser reconhecido como um espaço de lutas simbólicas e de forças representadas pelo capital, que tem como objetivo manter ou modificar essas forças por meio da ação do(s) agente(s) que aplica(m) a força conquistada em outros momentos de luta, aumentando consequentemente o seu próprio capital (BOURDIEU, 2004a).

De acordo o autor, os agentes encontram-se distribuídos no campo conforme o volume dos diferentes tipos de capital que dispõem (social, cultural, intelectual, científico, econômico, simbólico, entre outros) e conforme a estrutura ou o peso relativo deles, em especial o econômico e cultural. Assim, o espaço social se organiza de tal maneira que aqueles que se encontram em condições semelhantes, ou seja, com desejos, interesses e condicionamentos similares, produzem ações também similares e, por isso, ocupam posições semelhantes ou de vizinhança com aqueles que estão próximos a eles (BOURDIEU, 2004b).

Entende-se por capital social o conjunto de recursos vinculados a um grupo constituído por vários agentes que apresentam características comuns, percebidas por eles próprios ou por outros, os quais se inter-relacionam formando uma rede institucionalizada de relações permanentes e duráveis. Tais recursos ou capital coletivo pode ser distribuído de maneira desigual ou ser concentrado em um único agente que exercerá sobre o grupo o poder que este capital lhe permitiu concentrar, de maneira que, quanto maior for o volume de capital econômico, cultural ou simbólico que cada um dos agentes possui e quanto mais extensa e mobilizável for essa rede de relações, maior o volume de capital social que o agente ou os agentes que a representa(m) possuem (BOURDIEU, 2015).

Nessa perspectiva, Bourdieu (2007) aborda que uma rede de relações resulta de um processo de instauração e manutenção que contribui para a produção e reprodução de relações duradouras e úteis, capazes de proporcionar ganhos materiais e/ou simbólicos, reunindo, para tanto, indivíduos tão homogêneos, quanto possível, a fim de que o grupo ou instituição possa continuar existindo e aumentando o seu capital social, o que é possibilitado, dentre outras coisas, pela trocas que transformam "as coisas trocadas em signos de reconhecimento". Assim, cada membro do grupo é reconhecido como guardião dos limites do mesmo, vez que a entrada de um novo membro pode modificar os limites da troca legítima por uma forma qualquer de união desigual.

Além disso, cabe salientar que quanto mais numeroso e rigoroso for o grupo ou a rede mais mecanismos de delegação e representação se impõem enquanto forma de concentração do capital coletivo ou social, sendo tais mecanismos compreendidos como um desvio do capital construído coletivamente (BOURDIEU, 2015).

Sobre o capital cultural, Bourdieu (2015) discorre que essa noção surgiu inicialmente como uma maneira de buscar compreender a desigualdade no desempenho escolar de crianças de diversas classes, cujo sucesso ou insucesso destas em seus estudos estivesse relacionado à uma maior ou menor distribuição do patrimônio cultural existente entre elas.

Corresponde a um conjunto de valores, tais como informações, conhecimentos, atitudes, gostos, posturas, entre outros, interiorizados pelas pessoas e acumulados ao longo da sua existência, originado a partir de uma educação recebida desde o nascimento, por isso entendido também como uma herança familiar, que se revela ainda como um fator de fundamental importância para o êxito escolar. De maneira resumida Janowski (2014, p.4) pautada em Bourdieu, o define como sendo o "acúmulo ou a disposição acumulada de conhecimento e da vivência em um determinado meio social específico".

Cunha (2007) aborda que a palavra cultura, para Bourdieu, surge como “algo indissociável dos efeitos da dominação simbólica”, constituindo-se em um elemento da luta que se trava entre os vários atores na tentativa de demarcarem suas posições no campo. Entretanto, em sua obra intitulada “A economia das trocas simbólicas”, especialmente no quinto capítulo, quando discorre sobre o tema “Sistemas de ensino e sistemas de pensamento” Bourdieu apresenta este conceito de forma mais ampliada, definindo-a como:

> um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares (BOURDIEU, 2002, p.208-9).

Segundo o referido autor, “a relação que um indivíduo mantém com a sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele adquiriu” (BOURDIEU; 2002, p.218-9) a mesma, sendo uma utopia a crença de que ela possa ser inata ou natural, o que seria uma contradição, visto que esta será sempre influenciada pelo meio familiar, uma vez que todo ser humano antes de se tornar adulto teve que ser criança, tendo sido, portanto, educada/ensinada pelos seus preceptores, mesmo que os conselhos ou ensinamentos por eles ofertados nem sempre tenham sido os melhores.

Para Bourdieu (2015), o capital cultural pode manifestar-se de três formas diferentes: estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado. O capital cultural incorporado é assim denominado por está diretamente ligado ao corpo e pressupõe a sua incorporação, o que exige tempo para a sua aquisição e assimilação, uma vez que não se estabelece de forma instantânea ou por meio de doação, compra ou troca, nem transferência pessoa a pessoa, empobrecendo ou morrendo junto com o seu portador, manifestando-se sob a forma de disposições duráveis. Destaca-se que o tempo de acumulação deste tipo de capital está relacionado diretamente ao tempo de socialização, estando a sua aquisição na dependência “do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial” (BOURDIEU, 2015, p.85).

O capital cultural no estado objetivado é aquele que se manifesta sob a forma de apropriação de bens culturais, tais como livros, quadros, instrumentos, máquinas, dicionários, entre outros, carecendo, portanto, de capital econômico para a sua aquisição. Para que ocorra uma apropriação e utilização adequada desse bem cultural, dando-lhe uma destinação específica, faz-se necessário que o agente disponha de capital cultural incorporado.

Salienta-se que o capital objetivado somente

> existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado (BOURDIEU, 2015, p.86).

O capital cultural institucionalizado é compreendido como uma objetivação do capital cultural sob a forma de um diploma ou certificado escolar que teoricamente garantiria ao seu proprietário uma competência cultural que lhe atribui um valor convencionalmente estabelecido e garantido juridicamente como. por exemplo, na aprovação em concurso público que, por uma diferença mínima ou de essência, separa o último candidato aprovado do primeiro reprovado, produzindo *"descontinuidades duráveis* e *brutais"* (BOURDIEU, 2015, p.87).

Desse modo, essa modalidade de capital cultural permite por meio do certificado escolar que ocorram comparações entre seus portadores e até mesmo substituições por sucessão, assim como

> permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. Produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas [...]. [...]. As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital (BOURDIEU, 2015, p. 87).

Quanto ao capital simbólico, este é originado a partir das demais formas de capital, especialmente o econômico e cultural. Como cada espécie de capital assume uma forma, este se constitui ao ser percebido pelos agentes, por meio de várias categorias de percepção incorporadas a partir das divisões presentes na estrutura deste capital, tais como "forte/frágil, grande/pequeno, rico/pobre, culto/inculto etc." (BOURDIEU, 1996, p.107). Para clarear o entendimento sobre este tipo de capital, Bourdieu (2004b) ressalva que um título escolar ou um título de nobreza se constituem também em títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens de reconhecimento, constituindo-se em um capital simbólico validado por todos devido a seu reconhecimento e garantia universal, sendo capaz de libertar seu proprietário de várias lutas simbólicas.

Além disso, Bourdieu (2004b) aborda que este tipo de capital somente se consolida enquanto crédito quando os agentes sociais ou instituições percebem, reconhecem e valorizam características peculiares do mesmo, que denotam uma imposição de uma visão antiga ou nova por parte daquele(s) que detém um forte capital econômico, intelectual, cultural, entre outros, evidenciando assim um poder simbólico sobre aqueles que não dispõem ou dispõem em menor proporção daquele capital que o gerou.

Na obra "O poder simbólico", discorre-se que o sociólogo/pesquisador precisa saber descobrir este tipo de poder quando presente em uma determinada realidade social, ou seja, nos locais onde ele é menos visto ou simplesmente de ignorado por completo, porém reconhecido por aquele(s) que estão expostos à violência simbólica. Para o autor, o poder simbólico corresponde a um poder invisível, que somente pode vir a ser exercido mediante "a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem" (BOURDIEU, 1989, p.7-8).

A violência simbólica se constitui em um tipo de violência que tem como característica atrair submissões sem que sejam assim percebidas por aqueles que a vivenciam e que se apoiam em crenças ou expectativas socialmente inculcadas. Esse tipo de violência tem como objetivo produzir agentes que, embora sejam capazes de perceber e avaliar as imposições insculpidas em uma dada situação ou em determinado discurso, acabam obedecendo e executando tais imposições, de maneira a trazer como consequência a "transfiguração das relações de dominação e de submissão em relações afetivas" (BOURDIEU, 1996, p.170).

Destaca-se como um grande legado de Bourdieu a valorização da cultura pelo pesquisador ao estudar as relações que se estabelecem dentro de um campo social. Segundo ele, o pesquisador ou o sociólogo precisa antes buscar conhecer como se deu ou se dá a produção simbólica de uma determinada cultura, como se constituem as linguagens e representações de um determinado grupo social por meio do qual aquela cultura se estruturou e ganhou uma realidade própria, até porque esta somente existe a partir de símbolos, ou seja, de um bloco de significantes e significados, que a possibilita ser eficaz (MICELI, 2015). Sem o conhecimento da cultura torna-se difícil entender, dentre outras coisas, como o *habitus* se estabelece. Para Bourdieu (1989), a cultura que possibilita a união entre os agentes sociais é aquela que os separa e que torna legitimas as várias formas de distinções.

Com base em todas essas questões abordadas acredita-se ter encontrado nos postulados teóricos de Pierre Bourdieu subsídios que possibilitaram uma discussão crítica dos achados desta pesquisa, revelando o *habitus dos* agentes sociais e os tipo(s) de capitais que se

constroem no interior do campo da formação do bacharel em enfermagem, na perspectiva da busca dos conhecimentos necessários a sua formação, os quais colaboram para o desenvolvimento da competência de um pensamento crítico e reflexivo.

3.3 **A educação crítica, na ótica de Paulo Freire**

Inicia-se este tópico apresentando alguns aspectos da biografia de um grande educador brasileiro do século XX, Paulo Reglus Neves Freire, ou simplesmente Freire, reconhecido por sua luta contra as diversas formas de opressão, por uma "práxis em favor da democracia e justiça social e por sua inestimável contribuição nos campos da educação crítica, filosofia e política" (SAUL, 2014, p.130), a fim de justificar a escolha também de uma base teórica fundamentada em seus escritos para sustentar os resultados deste estudo.

Advogado de formação e educador por aptidão, nasceu em Recife/PE, em 1921. Após concluir o curso de direito, decide por não seguir a profissão e passa a trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI), experiência que muito contribuiu para a sua formação pedagógica considerando a oportunidade de conviver com diretores, professores, estudantes de escolas primárias, assim como com pais, participantes e responsáveis por projetos culturais. Em 1960, engaja no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP) no qual passou a trabalhar a educação popular e desenvolver ações educativas, a exemplo da alfabetização de adultos, vindo a desenvolver uma metodologia própria, pautada na práxis, na autonomia, na libertação, na valorização da cultura, etc. (BARRETO, 2004).

Em decorrência da sua maneira diferente de alfabetizar e pensar a educação, após o golpe militar de 1964, é perseguido, preso e exilado para a Bolívia onde permaneceu poucos meses antes de ir para o Chile. Lá residiu por dezesseis anos, experiência esta que o possibilitou concretizar seu pensamento, implantar uma metodologia de alfabetização em espanhol e publicar seu primeiro livro "A Educação como prática de Liberdade" (BARRETO, 2004), sendo autor também de outras grandes obras, tais como "Pedagogia do Oprimido", "Educação e mudança", "Pedagogia da Esperança – uma releitura da pedagogia do oprimido", "Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa", "Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos", "Pedagogia do diálogo e do conflito", entre outras.

De acordo com Saul (2014), diversas são as pesquisas abordando o pensamento de Freire que, a partir de uma visão crítica, busca superar todas as formas hegemônicas de agir e pensar, propondo "uma educação eticamente comprometida com a educação libertadora e a humanização dos sujeitos" (SAUL, 2014, p.140), de maneira que para que se possa compartilhar os seus ideais e aplicar seus referenciais torna-se necessário acreditar na viabilidade da mudança, especialmente no que diz respeito a transição da teoria à prática, assim como participar do processo de luta pela justiça e transformação social (GOMES; REGO, 2014).

De acordo com Freire (1979), a vocação ontológica de todo ser humano é ser sujeito e não objeto e, por isso, jamais deverá agir como um simples espectador da realidade considerando o seu compromisso com ela, mas imergir do modo crítico e reflexivo, o que o possibilitará pensar sobre os problemas existentes e encontrar solução para os mesmos, uma vez que do contrário será considerado um ser que vive apenas no tempo presente e que por isso, não consegue distanciar-se da realidade para admirá-la e/ou transformá-la.

Para ele, o educador além de não poder abdicar-se do dever de "reforçar a capacidade crítica dos educandos", precisa estimular neles a curiosidade e a insubmissão, assim como a pensar certo, não podendo estes serem vistos como meros objetos do processo ensino aprendizagem, ou seja, como recipientes a serem "enchidos". Isso os conduziriam à memorização mecânica e não ao verdadeiro aprendizado (FREIRE, 2016; FREIRE, 2003) colocando-os no papel de pacientes "da transferência do objeto ou do conteúdo (FREIRE, 2009, p.69) e não no de sujeitos capazes de construir seu próprio conhecimento a partir de uma visão crítica da realidade.

Além disso, o referido teórico discorre que uma formação de fato crítica "envolve um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 2016, p.39) e conduz à reflexão de que o discurso do educador precisa ser concreto a tal ponto que se confunda com a sua prática, configurando-se em práxis, em transformação do mundo, em construção de conhecimento (FREIRE, 2003), o que favorecerá que os educandos venham a desenvolver as características necessárias para que se tornem competentes pensadores críticos, conforme exposto no subitem 2.2.

Ainda de acordo com Freire (2016, p.25), tanto os educadores quanto os educandos precisam compreender que "ensinar não é transferir conhecimentos ou conteúdo, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado", até porque quem ensina sempre aprende algo e quem aprende sempre tem algo a

ensinar, de maneira que ao socializarem seus saberes, ambos (educador e educando) se ajudam mutuamente no processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, Freire (2003) acaba propondo uma maneira de educar pautada na "problematização dos homens em suas relações com o mundo", no diálogo, na ação-reflexão-ação, portanto na práxis. Nessa maneira de educar, o conteúdo é organizado e constituído em conformidade com a visão de mundo dos educandos, ou seja, a partir de "temas geradores" a serem investigados e estudados pelo educador e educando mediante análises críticas reflexivas (FREIRE, 2003) partindo da realidade e seguindo todo um rigor metodológico ao buscar-se uma aproximação ao objeto cognoscível (FREIRE, 2016).

Desse modo, percebe-se a necessidade de que os graduandos em enfermagem, desde o início da experiência formadora, busquem se ver como sujeitos da produção do saber e compreendam que a aprendizagem não se processa pela mera transferência de conhecimento, mas pela criação de possibilidades para que ele seja produzido ou construído (FREIRE, 2016) como, por exemplo, por meio da busca autônoma de informações em fontes diversas, assim como por meio das trocas e compartilhamento de informações e conhecimentos a partir das relações estabelecidas dentro e fora da instituição formadora.

Portanto, torna-se indiscutível que em se pretendendo uma educação que liberta não se pode alienar os educandos, em especial aqueles que buscam uma graduação em enfermagem, depositando neles o conhecimento, até porque essa forma de educação reconhecida por Freire como bancária tende a neutralizar ou reduzir o seu potencial criador, a estimular a consciência ingênua ao invés da consciência crítica, colocando-os na posição de observadores ou de "espectadores e não recriadores do mundo" (FREIRE, 2003, p.62).

Desse modo, faz-se necessário que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem possibilitem aos educadores implementar metodologias e estratégias de ensino que contribuam para o estímulo ao desenvolvimento da consciência crítica dos educandos de modo que ao aprenderem refletindo sobre a sua própria realidade se transformem em enfermeiros detentores dos recursos internos (saberes, habilidades, entre outros) que os permitirão ser competentes pensadores críticos, lembrando que o processo de ensinar e aprender ocorre sempre em uma determinada conjuntura e por meio de relações interpessoais e da busca de informações e conhecimentos em fontes diversas e não apenas dentro da sala de aula.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Compreende-se a metodologia como uma importante etapa da pesquisa científica, visto que inclui, dentre outros aspectos, a descrição do método, das técnicas e instrumentos utilizados na construção do conhecimento, além de exprimir a criatividade, experiência e sensibilidade do pesquisador (DESLANDES; GOMES, 2015), sem os quais os objetivos previamente propostos jamais seriam alcançados.

Sem a devida descrição e detalhamento, tanto o trabalho de campo quanto a análise e tratamento do material empírico coletado ficam seriamente comprometidos, afetando consequentemente os resultados do estudo. Desse modo, apresenta-se do subitem 4.1 ao 4.7 o percurso metodológico delineado para a construção desta tese de doutoramento.

4.1 Tipo e natureza do estudo

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de redes sociais, de abordagem qualitativa e quantitativa, por ter sido coletado dados e informações que evidenciaram a interação dinâmica e harmônica entre a subjetividade e a objetividade, permitindo uma melhor compreensão do objeto estudado e consequentemente o alcance dos objetivos previamente propostos.

O método qualitativo, conforme Barbour (2009, p.12), é aquele que objetiva abordar o mundo exterior, assim como entender, descrever e até mesmo explicar de maneiras diferentes certos fenômenos na sua interioridade como, por exemplo, experiências de indivíduos ou grupos relacionadas às práticas cotidianas ou profissionais mediante análise de "conhecimento, relatos e histórias do dia a dia".

Este método possibilita o desvelamento de acontecimentos ainda pouco explorados concernentes a determinados grupos sociais, assim como "a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias" (MINAYO, 2008, p.57) a partir da apreensão de significados, crenças, aspirações, valores, atitudes, etc., dos agentes que compõem esses grupos, o que não seria possível apenas pela aplicação de cálculos matemáticos e/ou estatísticos (DESLANDES; GOMES, 2015).

O método quantitativo, segundo Minayo (2002), representa a dimensão do científico que pode ser objetivada por meio de uma linguagem matemática e da apropriação de variáveis para explicitar características e propriedades do objeto de pesquisa.

No âmbito da ARS, o método quantitativo possibilita ao pesquisador focar nos padrões de relacionamentos, objetivar as relações, mapear o fluxo de informação e conhecimento, identificar atores significativos nessas relações. Já o método qualitativo realiza comparações e interpretações das relações evidenciadas nos sociogramas das redes, buscando-se com isso dar voz aos atores sociais representados pelos pontos ou elos, os quais, após o processo de sistematização dos dados coletados, perdem a sua singularidade e passam a influenciar toda a análise, de modo que os dados qualitativos passam a ser analisados também a partir da "influência do ator na rede e seus padrões de relacionamentos" (MARTELETO; TOMAÉL, 2005, p.84), previamente quantificados.

Essas mesmas autoras discorrem ainda que o método qualitativo associado a ARS, além de permitir ao pesquisador perceber os agentes como atores sociais que constroem a sua realidade a partir da busca e criação de significados, valores e crenças, fundamentam-se "na interação social que delineia os parâmetros e as especificidades que medeiam o compartilhamento da informação e a construção do conhecimento na rede" (MARTELETO; TOMAÉL, 2005, p.84).

No âmbito da utilização da técnica de análise de conteúdo, o método quantitativo possibilita registrar a frequência de aparição das unidades de significação ou unidades de registro que reforçam categorias preestabelecidas ou que originam categorias e subcategorias. Já o método qualitativo, por ser "um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses" (BARDIN, 2011, p.145), deve ser utilizado na fase inicial da análise, quando da elaboração das hipóteses de análise, por permitir à pesquisadora fazer inferências quando sugere prováveis relações entre um índice identificado na mensagem e uma ou mais variáveis presentes nas comunicações das informantes.

Assim, acredita-se que o uso concomitante dessas duas abordagens possibilitará uma visão mais ampliada acerca do objeto de estudo, não existindo nenhum espaço vazio ou dicotomia entre elas, até porque, segundo Minayo (2002), ambas se complementam e tornam possível trabalhar com a complexidade, especificidade e diferenças presentes nos objetos sociais, como é o caso das redes de conhecimento que se configuram na perspectiva do desenvolvimento da competência de PC a partir das interações estabelecidas pelo grupo social aqui pesquisado.

Destaca-se que este estudo apresenta também uma abordagem da informação em uma perspectiva socioantropológica, tendo em vista o entendimento de que os agentes sociais, neste caso específico um grupo de discentes de um curso de bacharelado em enfermagem, ao interagirem, configuram redes, trocam, produzem e compartilham informações, assim como constroem conhecimentos de forma coletiva a partir da criação de uma cultura própria, que incide nas suas práticas, transformando-as (TOMAÉL; MARTELETO, 2006).

4.2 **Campo empírico do estudo**

Entende-se o campo como a dimensão espacial que abrange empiricamente o recorte teórico apropriado ao objeto de investigação, aquele local que colabora por construir teoricamente os atores sociais enquanto elementos estruturantes do objeto de estudo, o lugar por meio do qual os agentes constroem a sua intersubjetividade, se relacionam socialmente, inclusive com o pesquisador quando adentra neste espaço para tentar compreender o fenômeno a partir das relações por eles estabelecidas.

Desse modo, o campo desta pesquisa foi a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Campus de Jequié, espaço social onde funciona o Curso de Graduação em Enfermagem, modalidade bacharelado. As interações estabelecidas pelos agentes que o compõem configuram-se redes de conhecimento que se encontram na invisibilidade devido à fluidez característica das redes sociais, as quais certamente podem estar contribuindo ou não para o desenvolvimento de competências diversas, a exemplo da competência do PC, essencial à formação do enfermeiro.

A referida IES é uma instituição jurídica de direito público, encontra-se vinculada à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, possui autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial e encontra-se estruturada em três *campi* localizados na região sudoeste do estado, nas cidades de Vitória da Conquista (*campus* sede), Itapetinga e Jequié, distantes 510, 610 e 365 quilômetros da capital (Salvador), respectivamente (UESB, 2013).

Tem sua origem marcada pela reforma universitária ocorrida no ano de 1968 e pela política de interiorização do ensino superior constante no Plano Integral de Educação do Governo do Estado da Bahia de 1969, com a criação neste mesmo ano e implantação em 1971 da Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista (FFPVC) e criação em

1970 e implantação em 1977 da Faculdade de Formação de Professores de Jequié (FFPJ), que por meio da Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro 1980 transformaram-se na Autarquia Universidade do Sudoeste, incorporando a demais faculdades que haviam sido fundadas durante o transcorrer deste tempo, como a Faculdade de Administração de Empresas em Vitória da Conquista.

Durante os seis anos subsequentes foram implantadas na Autarquia Universidade do Sudoeste mais três faculdades, Enfermagem (1982), em Jequié; Agronomia (1985), em Vitória da Conquista; e Zootecnia (1985), em Itapetinga; quando, por meio do Decreto nº. 94.250, de 22 de abril 1987, o MEC aprova o seu funcionamento como universidade autárquica *multicampi*, denominada Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, extinguindo estas faculdades que juntamente com as previamente existentes passaram a funcionar enquanto cursos isolados, distribuídos nos três campi citados anteriormente (UESB, 2013), sob a estrutura de Departamentos e Colegiados de Cursos.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017, em julho do ano de 2012, existiam 47 cursos presenciais de graduação e 28 de pós graduação (12 *Stricto sensu* e 16 *Lato sensu*) em funcionamento nos três campi da UESB, com 8.508 alunos matriculados apenas nos cursos presenciais, nas modalidades licenciaturas e bacharelados, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno (UESB, 2013). Atualmente, em visita ao site da UESB, identificou-se ter sido mantido o oferecimento dos 47 cursos presenciais de graduação e dos 16 cursos de pós graduação *Latu sensu*, com elevação para 26 dos cursos de pós graduação *Strictu sensu*, sendo 21 de Mestrado (17 de mestrado acadêmico, 1 multicêntrico em rede e 4 de mestrado profissional) e 5 de Doutorado. Dentre eles, 6 cursos de mestrado e 1 de doutorado são oferecidos no Campus de Jequié, dos quais 1 de mestrado e 1 de doutorado são na área de enfermagem e integram o Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde.

O acesso aos cursos presenciais da UESB é garantido por meio do vestibular e do Sistema de Seleção Unificado (SISU) via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de processos seletivos para transferências (internas, externas e ex-ofício). Visando a contribuir para a inclusão social, metade das vagas oferecidas nesta universidade são direcionadas ao programa de ações afirmativas, sendo 70% destas vagas destinadas às cotas étnico-raciais e 30% para as cotas sociais. Além disso, é ainda contabilizado em todos os cursos mais três vagas como cotas adicionais, uma para pessoa com deficiência, uma indígena e uma para quilombola (UESB, 2013).

Ainda como parte da política estudantil, a instituição possui implantado um programa de assistência estudantil que inclui bolsas de monitoria, extensão e iniciação científica e oportunidade para realização de estágio extracurricular remunerada, além de moradia, transporte e auxílio-alimentação, dentre outros benefícios, os quais são disponibilizados aos discentes aprovados em processo seletivo e que atendam aos requisitos exigidos por um edital específico publicado anualmente. Além disso, a UESB disponibiliza ainda apoio financeiro aos estudantes a fim de que possam organizar e participar de eventos científicos, assim como oferece espaço físico e apoio em termos de equipamentos e materiais para instalação e funcionamento dos diretórios e centros acadêmicos nos três *campi* (UESB, 2013).

Destaca-se que dentre os 47 cursos de graduação existentes na UESB, ainda conforme o PDI 2013-2017, 22 são oferecidos no *Campus* Universitário de Vitória da Conquista, 16 no Campus Universitário de Jequié e 9 no Campus Universitário de Itapetinga (UESB, 2013). O *Campus* de Jequié encontra-se subdivido em *Campus* I e *Campus* II e oferece vários cursos de licenciatura e bacharelado (Letras, Pedagogia, Ciências Biológicas, Química, Ciências da Computação, Educação Física, Enfermagem, Medicina, Odontologia, Fisioterapia, entre outros), destacando-se pelo oferecimento de cursos na área da saúde.

No *Campus* I funcionam salas de aulas que atendem a todos os cursos, além de uma estrutura física que comporta laboratórios, assessoria e secretaria de cursos, restaurante universitário, setores xerográficos, biblioteca, auditórios, além de outros setores administrativos e acadêmicos, como departamentos e colegiados, destacando o Colegiado do Curso de Graduação em Enfermagem. O *Campus* II encontra-se ainda em construção, mas em funcionamento de algumas atividades do Curso de Odontologia, como aulas teóricas e práticas, a partir das quais tem sido ofertado atendimento odontológico a uma parcela significativa de pessoas da comunidade.

O Curso de Graduação em Enfermagem da UESB, modalidade bacharelado, foi implantado no ano de 1982, por meio do Parecer nº 233/1981, do Conselho Estadual de Educação (CEE), na antiga Faculdade de Enfermagem de Jequié (FEJ), autorizado por meio do Decreto Presidencial nº 90.587 do CFE e reconhecido mediante o Decreto/Portaria Ministerial nº 214/89 do MEC. Seu primeiro currículo foi construído com base no parecer nº 163/1972 e a Resolução nº 4/1972 do CFE.

Destaca-se que, ao longo desse período, o curso passou por quatro reformulações curriculares, estando em vigor o seu quinto currículo e em vias de implantação do sexto, visto que aguarda aprovação de uma nova proposta curricular pelas instâncias competentes. Tal proposta contou com a participação de docentes e discentes do curso e mesmo não tendo

avançado para um modelo de currículo integrado apresenta-se um pouco mais flexível do que o currículo em vigor. Importante salientar que o curso já formou até a presente data cerca de 55 (cinquenta e cinco) turmas, tendo disponibilizado ao mercado de trabalho em torno de aproximadamente 1.475 (um mil, quatrocentos e setenta e cinco) bacharéis em enfermagem.

O currículo em vigor foi construído com base na Resolução CNE/CES nº 03, de 07 de novembro de 2001 que institui as DCNs para os Cursos de Graduação em Enfermagem e possui carga horária total de 4.415 horas, sendo 4.215 horas de disciplinas obrigatórias e optativas, incluindo aí o Estágio Curricular Supervisionado oferecido no oitavo e nono semestres (quatrocentos e cinquenta horas cada, perfazendo um total de novecentas horas), além das 200 (duzentas) horas de atividades complementares.

O tempo mínimo estabelecido para a sua integralização é de 4 (quatro) anos e meio ou nove semestres e tempo máximo de 8 (oito) anos ou 16 (dezesseis) semestres. Funciona nos turnos matutino e vespertino, modalidade seriada semestral, com sistema de créditos teóricos, práticos e de estágio que equivalem cada um deles a 15 horas, 30 horas e 45 horas, respectivamente.

Anualmente são selecionados em torno de 58 (cinquenta e oito) discentes para este curso, sendo que 29 (vinte e nove) se matriculam no primeiro semestre e 29 (vinte e nove) no segundo. Dentre os 29 (vinte e nove) discentes matriculados a cada semestre, 16 (dezesseis) são oriundos do processo seletivo vestibular (07 vagas para não optantes por cotas, 04 para optantes por cota étnico racial, 02 para optantes por cota social, 01 para pessoa com deficiência, 01 para quilombola e 01 para indígena) e 13 (treze) oriundas do SISU (07 para não optantes por cota, 04 para optantes por cota étnico racial e 02 para optantes por cota social).

A matriz curricular do Curso (ANEXO A) encontra-se organizada com 42 (quarenta e duas) disciplinas obrigatórias e 3 (três) optativas, perfazendo um total de 45 (quarenta e cinco) disciplinas distribuídas nos nove semestres letivos. Dentre as 42 (quarenta e duas) obrigatórias, 8 (oito) são de natureza teórica, 2 (duas) de natureza prática, 30 (trinta) de natureza teórico-prática e 2 (duas) de estágio, com CH que variam entre 30 (trinta) e 450 (quatrocentos e cinquenta) horas. Com relação às optativas, todas possuem carga horária de 60 (sessenta) horas e localizam-se no quarto, quinto e sétimo semestres da matriz curricular, sendo oferecido a cada semestre pelo Colegiado do Curso em torno de 6 (seis) disciplinas a partir de um rol de 18 (dezoito), dentre as quais 14 (quatorze) de natureza teórico-prática e 4 (quatro) de natureza apenas teórica.

A matrícula nessas disciplinas ainda obedece a pré-requisitos formais, estando as mesmas distribuídas em três áreas temáticas denominadas Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Enfermagem, esta última subdividida nas subáreas Fundamentos de Enfermagem, Assistência de Enfermagem, Administração de Enfermagem e Ensino de Enfermagem, conforme orientam as DCNs a partir da Resolução CNE/CES nº 03/2001.

4.3 **Participantes do estudo**

Os participantes do estudo foram 25 (vinte e cinco) discentes que, no período da coleta de dados (2º semestre do ano de 2017 ou semestre letivo 2017.1 da UESB), estavam cursando, concomitantemente, as disciplinas obrigatórias Enfermagem em Atenção à Saúde da Criança e Adolescente, Enfermagem em Atenção à Saúde da Mulher, Gerenciamento em Enfermagem e Pesquisa Orientada I, localizadas no sétimo semestre da matriz curricular do Curso de Enfermagem. Salienta-se que o semestre letivo 2017.1 na UESB teve início em 10 de setembro 2017.

A opção por este grupo de discentes foi apoiada pela intenção em realizar a pesquisa junto a agentes com trajetória mais longa no curso e que, por se relacionarem de forma mais próxima, configuravam uma coesa rede social. Descartou-se a possibilidade de incluir os discentes matriculados nas disciplinas obrigatórias do oitavo e nono semestres mediante o entendimento de que por estarem exercendo atividades de estágio curricular supervisionado poderiam não disponibilizar de tempo suficiente para participar da coleta de dados por estarem a maior parte do tempo dentro das instituições de saúde.

Desse modo, participaram deste estudo 25 (vinte e cinco) dentre os 205 (duzentos e cinco) discentes matriculados no Curso de Enfermagem da UESB – Campus de Jequié, no semestre letivo 2017.1. Para seleção dessa amostra foram levados em consideração os seguintes critérios de inclusão e exclusão: **Critérios de inclusão:** discentes cursando concomitantemente as 04 (quatro) disciplinas obrigatórias citadas anteriormente que compõem o sétimo semestre da matriz curricular do Curso de Graduação em Enfermagem da UESB e; **Critérios de exclusão:** discentes que não estivessem cursando concomitantemente essas quatro disciplinas obrigatórias do referido semestre.

4.4 **Técnicas e instrumentos de coleta das informações**

Embora houvesse a intenção inicial de utilização também da técnica de grupo focal, conforme aponta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), para a recolha de dados e informações desta pesquisa foram utilizadas apenas duas técnicas: "membros de uma comunidade – members of the community" e a entrevista. Descartou-se o uso da técnica de grupo focal quando foi percebido que os dados coletados por meio dessas outras duas técnicas eram suficientes para atender aos objetivos da pesquisa.

A técnica denominada "membros de uma comunidade – members of the community", foi citada por Marteleto e Tomaél (2005), amparadas em Barnes (1972), as quais justificam ser uma das técnicas mais utilizadas quando se emprega a metodologia de ARS, especialmente quando se pretende conhecer todos os integrantes da rede social estudada.

Consiste na utilização de uma lista constando o nome de todas as pessoas que compõem uma comunidade que pode ser uma associação, um grupo, uma empresa, etc. Neste caso específico, uma turma composta por 25 (vinte e cinco) discentes do Curso de Graduação em Enfermagem da UESB que, no semestre letivo 2017.1, cursavam concomitantemente as quatro disciplinas obrigatórias do sétimo semestre da matriz curricular. A partir desta técnica, o pesquisador solicita que cada membro daquela comunidade indique um quantitativo de pessoas constante daquela lista com as quais mantem contato mais intenso, procedendo assim até que chegue ao último nome da lista.

Conforme dito anteriormente, a segunda técnica aplicada foi a entrevista que, de acordo com Deslandes e Gomes (2015), é a mais comumente utilizada no trabalho de campo de estudos qualitativos, mas também muito difundida em estudos de análise estrutural de redes sociais (LEMIEUX; OUIMET, 2004).

Ao se constituir em uma "forma privilegiada de interação social, a entrevista está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade" (DESLANDES; GOMES, 2015, p. 65). Corresponde a uma conversa entre o pesquisador e um ou mais participantes, caracterizando-se em individual ou coletiva, sendo que nessa pesquisa utilizou-se a entrevista individual.

Dentre as várias vantagens da entrevista, Bell (2008) aponta a adaptabilidade como uma das principais considerando que ao ser realizada de forma habilidosa, torna-se possível o aprofundamento de respostas, assim como pesquisar causas, anseios e emoções. Possibilita a coleta de informações oriundas do tom de voz, de uma hesitação, da expressão facial do(s)

entrevistado(s), as quais dificilmente seriam coletadas por meio de um questionário, por ficarem mascaradas na resposta escrita.

As entrevistas seguem uma forma peculiar de organização, caracterizando-se em um tipo específico, tais como entrevista semiestruturada, entrevista aberta ou em profundidade, entrevista focalizada, entre outras (DESLANDES; GOMES, 2015), dentre as quais utilizou-se neste estudo a do tipo semiestruturada.

Este tipo de entrevista possibilita que o pesquisador construa e utilize um roteiro composto por uma combinação de questões fechadas e abertas, apoiando-se nele a fim de fazer uma abordagem sequenciada e assegurar que os pressupostos do estudo sejam cobertos na conversa. Por meio das questões abertas, o entrevistado tem assegurada a possibilidade de discorrer sobre o assunto questionado sem que necessariamente tenha que se prender a ele, de maneira que ao dissertar livremente expressa a sua subjetividade.

Destaca-se que a técnica denominada "membros de uma comunidade – members of the community" foi aplicada em associação à técnica de entrevista individual semiestruturada, mediante a utilização de um roteiro único (APÊNDICE B), tendo sido utilizado ainda o apoio de um gravador de voz a fim de que as conversas fossem registradas na íntegra. O roteiro foi estruturado com questões objetivas e subjetivas e dividido em 4 (quatro) partes, a saber: 1ª) Informações pessoais/atributos do participante; 2ª) Informações relacionadas à família do participante; 3ª) Informações que favorecerão a elaboração dos diagramas relacionais dos participantes, mediante trocas e compartilhamento de informações e construção do conhecimento e; 4ª) Outras informações relacionadas às trocas e compartilhamento de informações e construção de conhecimentos na rede.

Na primeira parte (Item A), buscou-se coletar dados como sexo, idade, estado civil, religião, renda, atividades de lazer preferenciais e hábitos de leitura, envolvimento dos informantes em projetos da universidade e em movimento estudantil, entre outros e na segunda (Item B), buscou-se informações concernentes a renda familiar, ocupação e nível de instrução dos pais. Com estes dados tornou-se possível apresentar uma breve caracterização sociodemográfica das participantes no início dos resultados deste estudo (subitem 5.1)

Na terceira parte, momento em que era aplicada a técnica "membros de uma comunidade – members of the community", os informantes eram solicitados a citar o nome de, no máximo, quatro pessoas da lista de colegas de sala e quatro de fora daquele grupo com as quais mais trocavam/compartilhavam informações ou conhecimentos que os favoreciam pensar de forma crítica e reflexiva, além de descrever os temas, assuntos ou conteúdos que

envolviam essas trocas e por qual meio de comunicação isso acontecia mais frequentemente, o que possibilitou o alcance dos dois primeiros objetivos do estudo e em parte o terceiro.

Por fim, a quarta e última parte do roteiro foi composta por 10 (dez) questões abertas, a partir das quais os informantes tiveram a oportunidade de discorrer livremente sobre como se aproximaram da profissão; o que significa a profissão para eles; como constroem os conhecimentos necessários para se tornarem profissionais mais críticos e reflexivos; que fontes acessam para a obtenção desses conhecimentos e como essas fontes possibilitam isso; que temas/assuntos/conteúdos compartilham com as pessoas que se relacionam que contribuem para a construção desses conhecimentos; que disciplinas cursadas mais contribuíram para a construção desses conhecimentos e as que menos contribuíram; que métodos, técnicas ou estratégias de ensino mais possibilitaram a construção desses conhecimentos e; quais as barreiras e possibilidades que enfrentaram para essa construção.

Ressalta-se que as duas primeiras perguntas desta última parte do roteiro foram elaboradas apenas como questões disparadoras, a fim de que a conversa pudesse fluir de forma mais espontânea e que os participantes se sentissem mais estimulados a falar até porque não tinham nenhuma relação direta com os objetivos propostos. A questão de número seis foi elaborada com a finalidade de apenas complementar dados coletados na segunda parte do instrumento, o que possibilitou o completo alcance do terceiro objetivo. Com as demais questões, tornou-se possível o alcance dos três últimos objetivos desta tese.

Destaca-se que no momento em que eram solicitados a citar as disciplinas que mais ou que menos contribuíram/contribuem para que se tornassem enfermeiros críticos e reflexivos eram apresentados aos mesmos a matriz curricular do curso, a fim de que ao visualizarem o conjunto de disciplinas oferecidas pelo curso pudessem se recordar também daquelas que haviam cursado em semestres mais remotos e escolhessem aquelas que, de fato, melhor respondessem à questão de número sete do instrumento de coleta de dados.

4.5 **Aspectos éticos e procedimentais para a coleta de informações**

Por tratar-se de pesquisa envolvendo seres humanos, o estudo obedeceu à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) e Resolução 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), tendo sido o projeto submetido à

apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESB que o aprovou sob o parecer 2.187.908, CAE: 71245717.2.0000.0055 (ANEXO B).

De posse do referido parecer, imediatamente uma cópia do mesmo foi entregue no Colegiado do Curso de Enfermagem da UESB seguida da solicitação da listagem nominal dos 25 (vinte e cinco) discentes que, no semestre em curso estavam cursando, concomitantemente, as disciplinas localizadas no sétimo semestre da matriz curricular do Curso de Enfermagem e de uma cópia do horário referente a essas disciplinas, a fim de facilitar que os contatos necessários para agendamento das entrevistas pudessem ocorrer.

Com base no horário disponibilizado pelo colegiado, a pesquisadora fez o primeiro contato com os discentes para agendamento da coleta em um dia de aula da disciplina Enfermagem em Atenção à Saúde da Mulher, na qual estava sendo aplicado uma avaliação e, ao conversar com a docente da disciplina e explicar o motivo porque estava ali, combinaram que a pesquisadora ficaria na entrada da sala e à medida que as discentes fossem entregando a prova seriam abordadas. Desse modo, de posse de um formulário criado com este fim (APÊNDICE C), cada discente era abordada e informada sobre a intenção pela realização da pesquisa e em seguida convidada a participar da mesma que, em concordando, fornecia os dados (nº do celular, e-mail e data e horário disponível para realização da entrevista) para preenchimento do referido formulário.

Considerando que, por vezes, algumas discentes terminavam as provas concomitantemente e que algumas delas foram embora sem terem sido abordadas, fez-se necessário um outro retorno da pesquisadora, dessa vez no horário de aula da disciplina Enfermagem em Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente, a fim de que estas pudessem ser também abordadas e fornecessem os dados para conclusão da etapa de agendamento.

Com isso, tornou-se possível ter em mãos uma agenda fechada para a realização das entrevistas, assim como os contatos das 25 entrevistadas uma vez que todas as integrantes da turma aceitaram participar. A agenda foi utilizada para informá-las sobre o local, lembrá-las antecipadamente do compromisso firmado para a data e horário da entrevista, assim como, para caso fosse necessário, realizar alguma alteração na agenda, o que ocorreu com frequência por justificativas mais diversas, tais como aulas extras agendadas para o mesmo horário, problemas de saúde, mudanças nas escalas de trabalho, entre outras.

Desse modo, embora praticamente todas entrevistas tenham sido inicialmente agendadas para ocorrer no mês de setembro de 2017, somente finalizaram no mês de novembro, tendo a primeira ocorrido no dia 13 de setembro 2017 e a última em 22 de

novembro 2018, com horários os mais variados possíveis, nos turnos matutino, vespertino e noturno, conforme a disponibilidade da pesquisadora, mas principalmente das participantes.

Assim, na véspera da data previamente agendada era enviada uma mensagem pelo WhatsApp da(s) discente(s) que seria(m) entrevistada(s) no dia seguinte lembrando-a(s) da entrevista e informando o local de realização da mesma, tendo sido reservado a sala de número 14, anexa ao Laboratório de Fundamentos de Enfermagem "Prof.ª Maria José dos Santos", localizada no Módulo Manoel Sarmento – Campus I, para este fim. Antes de iniciar a entrevista havia por parte da pesquisadora todo um cuidado em manter o espaço organizado e refrigerado, a fim de tornar o ambiente o mais agradável possível, visto que seria um momento relativamente longo que passariam dialogando naquele espaço, sendo que a entrevista mais curta durou 52':27" e a mais longa 1:50':39".

Destaca-se que antes de dar início a cada entrevista foi solicitada a autorização das participantes mediante assinatura dos TCLE, as quais foram antecipadamente informadas sobre o tema, objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa; tempo de duração das entrevistas; entre outros, assim como assegurado as mesmas a privacidade, o sigilo e o anonimato das informações fornecidas. Além disso, foram previamente informados também que a participação seria voluntária e livre de qualquer forma de pagamento e que poderiam desistir de participar a qualquer momento sem que houvesse nenhum tipo de prejuízos e/ou penalidades.

Vale destacar também que, primando pelo anonimato, cada participante da pesquisa foi identificada na tese pela letra "E" que significa "Entrevista", seguido de um número que a identifica conforme a sequência de sua realização no processo de coleta de dados, como por exemplo E1, E2, E3, até a E25, de maneira que somente a pesquisadora responsável teve livre acesso às informações coletadas na sua completude.

4.6 **Tratamento e análise das informações coletadas**

Após a realização de cada entrevista, as mesmas foram sem demora transcritas na íntegra pela pesquisadora, a fim de que palavras ou expressões pouco claras na gravação pudessem ser mais facilmente compreendidas especialmente aquelas provenientes das questões subjetivas considerando a recente lembrança do momento em que foram realizadas, trabalho esse que foi iniciado no mês de setembro e concluído no mês de dezembro de 2018.

Findo o trabalho de transcrição, optou-se por fazer a validação dos dados e informações coletadas com o encaminhamento de cada entrevista transcrita para o e-mail da respectiva participante, a fim de que a mesma pudesse fazer a leitura na íntegra, modificasse informações truncadas ou finalizassem um pensamento oriundo de informações incompletas. Para tanto, elaborou-se uma carta de encaminhamento (APÊNDICE D), que foi enviada juntamente com a entrevista, que explicava todo o procedimento a ser seguido para a validação, inclusive que a devolução do documento validado deveria ser feita também por e-mail e que posteriormente seriam procuradas de forma presencial para assinatura de um documento (APÊNDICE E) comprobatório de que o processo de validação fora realizado. Após o encaminhamento por e-mail, as participantes eram imediatamente informadas pelo WhatsApp que tal procedimento havia sido realizado.

O completo processo de validação durou em torno de 4 (quatro) meses, considerando que todas as entrevistas foram enviadas pelo pesquisador em 27 de janeiro de 2018 e que a última entrevista validada somente foi devolvida em 08 de maio de 2018.

Destaca-se que, enquanto algumas entrevistadas respondiam sem demora ao e-mail devolvendo corretamente sua entrevista validada, outras, durante este período tiveram, por vezes, que serem acionadas pelo WhatsApp solicitando a devolução do documento validado; outras mais tardiamente informavam que não haviam recebido o e-mail de encaminhamento ou não o encontravam mais na sua lista de e-mails tendo a pesquisadora que fazer um novo encaminhamento, sem contar que algumas delas, mostrando não ter se atentado devidamente às orientações contidas na carta de encaminhamento, faziam a validação por mensagens no WhatsApp quando a pesquisadora tinha que novamente informá-las que, por segurança das informações, o procedimento deveria ser feito por e-mail.

Após concluído o processo de validação, todo esse material produzido foi desmembrado e organizado em quadros, para facilitar o processo de tratamento dos dados tanto pela metodologia de ARS, quanto de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), mais especificamente a Técnica de Análise Categorial Temática de Conteúdo, conforme descritas a seguir.

4.6.1 Análise de redes sociais

A ARS constitui-se em uma metodologia tanto de análise quanto de tratamento de dados e informações, sendo também denominada sociometria por possibilitar materializar a

estrutura em estudo ao gerar o sociograma da rede (MARTELETO; SILVA, 2004) e ao mesmo tempo descrever os movimentos ou ações sociais realizadas por um ator ou um grupo em conjunto com outros atores ou grupos, permitindo que seja feita uma análise estrutural centrada na interação social, elemento precípuo da sociologia (PORTUGAL, 2007). Trata-se, portanto, de "um método que possibilita o estudo das redes sociais pelo mapeamento e descrição das ligações entre os atores" (TOMAEL; MARTELETO, 2013, p.248).

De acordo com esta metodologia, a unidade de análise não são as pessoas com suas características individuais, como sexo, religião, classe social, escolaridade, idade, entre outras, mas suas relações sociais que proporcionam um formato estrutural à rede (FONTES; EICHNER, 2004; MARTELETO, 2001), a qual somente se configura a partir da relação estabelecida entre três atores (tríade) ou entre duas ou mais díades (interação entre dois atores), possibilitando a análise dessas relações (MARTELETO; SILVA, 2004).

Ressalta-se que as relações e ligações (laços ou vínculos) promovem a conexão entre os atores (nós, pontos ou agentes) e precisam ser analisadas para que a rede possa ser devidamente compreendida (MARTELETO; SILVA, 2004). Essas ligações, assim como, os atores e os fluxos são os elementos básicos estruturais de uma rede, conforme a ARS. Os atores são as pessoas ou grupos que interagem em prol de um mesmo objetivo; as ligações "são os laços que existem entre dois ou mais nós" (VELÁZQUEZ; AGUILAR, 2005, p.2) e são representados por meio de linhas que materializam esses laços e, o fluxo, este é representado por uma seta que sinaliza a direção do vínculo, que pode ser unidirecional ou bidirecional.

De acordo com Silva, Fialho e Saragoça (2013) e Marteleto e Tomaél (2005), a ARS pode desenvolver-se sob duas perspectivas de rede: a sociocêntrica e a egocêntrica. A primeira, também denominada de rede total ou completa, demonstra as ligações existentes entre todos os membros de um grupo que pode ser uma organização formal, um departamento, uma família, um curso, um grupo de discentes, um grupo de docentes, etc. Já a segunda, corresponde a um tipo de rede cuja análise relacional é feita sob o ponto de vista das conexões estabelecidas a partir de um ego específico ou indivíduo central, de modo que os demais membros da rede são valorizados somente a partir das relações mantidas com esse indivíduo. Neste estudo, a ênfase recaiu apenas sobre a rede sociocêntrica.

Assim, para proceder a análise, os dados objetivos foram tratados e analisados a partir do programa de computador denominado Ucinet (versão 6.662, de 30 de julho de 2018), criado por Borgatti, Everett e Freeman (2002) com a intenção de auxiliar pesquisadores que realizam estudos utilizando a Metodologia de ARS, a exemplo deste.

Constitui-se em um dos *softwares* mais utilizados no Brasil, a partir do qual torna-se viável caracterizar "as ligações entre os atores por meio de gráficos provenientes de uma matriz", assim como, calcular medidas e configurar a(s) rede(s) "pela aplicação de algoritmos específicos" (MARTELETO; TOMAÉL, 2005, p.96-97).

Integrado a este programa está um outro denominado *NetDraw*, descrito por Lemieux e Ouimet (2004) como um programa de desenho por não ter a capacidade de medir as propriedades da rede. Por meio dele torna-se possível visualizar as relações sociais a partir dos diagramas desenhados e, consequentemente, diferenciar seus diversos atributos, assim como armazenar esses diagramas sob a forma de imagens (MARTELETO; TOMAÉL, 2005). Isso é possível a partir da construção de planilha(s) contendo os dados necessários para alimentar tais programas.

Desse modo, o primeiro passo realizado foi lançar os dados oriundos do item C ou terceira questão do instrumento de coleta de dados em planilhas ou matrizes construídas no Excel e no próprio Ucinet, uma vez que se optou por arquivá-los dessas duas maneiras no banco de dados da tese.

Posteriormente, guiada por um manual que orienta o manuseio dos softwares Ucinet e *NetDraw* (VELÁZQUEZ; AGUILAR, 2005), foram dados os comandos necessários para que, por meio dos dados contidos nas matrizes construídas no Ucinet, fossem criados os diagramas denominados "redes de conhecimento intraturma" e "rede de conhecimento extraturma" e realizado os cálculos relacionados a densidade dessas redes e a análise posicional, especialmente as medidas de centralidade - de grau (de entrada e de saída) e de intermediação da primeira rede de relações. Foram construídos também diagramas evidenciando o grau de centralidade dos atores que compõem a primeira rede, assim como o diagrama evidenciando a reciprocidade das relações de ambas as redes.

Conforme Marteleto e Tomaél (2005, p.84), ao se utilizar a metodologia de ARS, tão logo se finda o processo de sistematização dos dados coletados, o quantitativo e o qualitativo perdem a sua singularidade e passam a influenciar toda a análise, devendo os dados qualitativos serem analisados também a partir da "influência do ator na rede e seus padrões de relacionamentos", previamente quantificados. Nessa perspectiva, evidencia-se a importância de um "suporte teórico e conceitual capaz de conferir maior densidade à análise das estruturas e interações em rede", considerando não ser "o método explicativo por si só" (DAVID et al., 2018), motivo pelo qual lançou-se mão do referencial teórico das redes sociais e capital social em Bourdieu para discutir esses resultados.

Destaca-se que objetivando apenas ilustrar alguns resultados deste estudo, foram também construídos algumas planilhas ou matrizes que geraram outros diagramas em forma de rede utilizando o Ucinet e NetDraw, cuja análise fora feita em consonância com a discussão das categorias geradas a partir da aplicação da técnica de análise categorial temática de conteúdo descrita a seguir.

4.6.2 Análise categorial temática de conteúdo

A Análise de Conteúdo é definida como

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.48).

Entendendo que há algo a ser descoberto, o pesquisador que lança mão de uma dessas técnicas busca "atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros 'significados' de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc." (BARDIN, 2011, p.47-48) nos documentos que dispõe em mãos e como um detetive, faz inferências ou deduções lógicas, a partir de indicadores que podem ser quantitativos ou qualitativos, enumerando e interpretando suas características e dando um significado às mesmas.

Dentre várias técnicas encontra-se a análise categorial temática, considerada a mais antiga e a mais utilizada, aquela que desmembra o texto "em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos" (BARDIN, 2011, p.201). Por meio desta técnica realiza-se uma perfeita investigação dos temas com rapidez e eficácia, principalmente quando aplicada em discursos simples, porém ricos em significados, como é o caso dos discursos oriundos da coleta de dados desta tese, tendo sido, portanto, a que foi utilizada para tratamento e análise das informações nela coletadas.

De acordo com Bardin (2011, p.135), "fazer uma análise temática consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação", cuja frequência com que aparecem termina por significar algo que responde ao objetivo estabelecido previamente para a análise em execução. Destaca-se que o tema é entendido como unidade de significação, estabelecida a partir de um conjunto de unidades de significação ou unidades de registro

codificadas que a partir da sua frequência de aparição origina a categoria temática e ou sua(s) subcategoria(s) (BARDIN, 2011, p.135).

Segundo ainda o referido autor, a análise categorial temática se processa em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos dados obtidos; inferência e interpretação, as quais foram seguidas adequadamente pela pesquisadora, conforme descrito a seguir.

Na fase de pré-análise, fez-se inicialmente uma leitura flutuante das 25 (vinte e cinco) entrevistas transcritas e validadas, possibilitando à pesquisadora uma maior aproximação ao conteúdo das mesmas, sendo o "*corpus*" do estudo constituído por todas elas. Logo após, formulou-se as hipóteses e os objetivos da análise de maneira estritamente articulada com as hipóteses e objetivos previamente construídos para a realização desta pesquisa; assim como a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores, com consequente conclusão de todo o trabalho de preparação material e formal das entrevistas, procedimentos estes exigidos nessa primeira fase (BARDIN, 2011).

Na fase de exploração do material, fez-se o recorte do texto de cada entrevista em unidades de registro (UR) que, na análise temática corresponde ao tema (uma frase simples, uma frase composta ou uma frase condensada), considerando sempre as características do material e os objetivos preestabelecidos para a análise, totalizando 1.090 UR. Logo após, realizou-se a enumeração, que corresponde a escolha das regras de contagem e, por fim, a classificação e a agregação (BARDIN, 2011), seguido da escolha das subcategorias.

Destaca-se que este estudo contempla vinte subcategorias estabelecidas a partir da técnica de análise temática de conteúdo e quatro categorias temáticas preestabelecidas a partir dos objetivos da pesquisa. Apenas a categoria nº 2 não possui subcategorias, mas abarca UR que a reforça enquanto categoria temática preestabelecida. Desse modo, as 1.090 UR oriundas dos recortes das entrevistas encontram-se distribuídas nessas subcategorias/categorias codificadas com as iniciais das palavras que compõem seus títulos, conforme pode ser observado nos quadros nº 1, 2, 3 e 4 apresentados nas páginas abaixo.

Na terceira e última fase "os resultados brutos foram tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos" (BARDIN, 2011, p.131). Os resultados encontrados foram apresentados e submetidos a inferências e interpretações fundamentadas nos objetivos propostos, sendo os mesmos discutidos à luz de um vasto referencial teórico, principalmente àquele relacionado às redes sociais, assim como a conceitos e ideias elaboradas por Pierre Bourdieu e Paulo Freire.

Seguem os quadros demonstrativos das categorias e subcategorias deste estudo:

Quadro 1 – Categorias temáticas e a distribuição de suas respectivas unidades de registro (UR)

CATEGORIAS TEMÁTICAS	CÓDIGO	Nº de UR
1 - Construção de conhecimentos para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de Enfermagem	CCDCPCAE	320
2 – Fontes de informação que contribuem para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem	FICDCPCAE	263
3 – Nós críticos/barreiras para a aquisição de informações e conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem	NCBAICDCPCAE	307
4 – Potencialidades/possibilidades para a aquisição de informações e conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem	PPAICDCPCAE	200
TOTAL DE UR		1.090

Fonte: A autora (2018).

Quadro 2 – Subcategorias referentes à categoria temática nº 1 e a distribuição de suas respectivas unidades de registro (UR)

CATEGORIA TEMÁTICA Nº 1		CÓDIGO
Construção de conhecimentos para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de Enfermagem		CCDCPCAE
SUBCATEGORIAS	CÓDIGO	Nº de UR
1.1. Busca do conhecimento por meio do estudo e leitura	Cmel	67
1.2. Acesso a informações e conhecimentos via Internet e mídias televisivas	aicimt	49
1.3. Diálogo nas redes tecidas junto às pessoas do meio intra e extra-acadêmico	drtmiea	80
1.4. Vivências no meio intra e extra-acadêmico	Vmiea	50
1.5. Disciplinas e aulas ministradas no curso	Damc	17
1.6. Correlação teoria/prática	Actp	26
1.7. Participação em eventos/cursos/projetos de extensão e pesquisa	pecpep	22
1.8. Participação em movimento estudantil	Pme	08
TOTAL DE UR		320

Fonte: A autora (2018).

Quadro 3 – Subcategorias referentes à Categoria nº 3 e a distribuição de suas respectivas unidades de registro (UR)

CATEGORIA TEMÁTICA Nº 3		CÓDIGO
Nós críticos/barreiras para a aquisição de informações e conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem		NCBAICDCPCAE
SUBCATEGORIAS	CÓDIGO	Nº de UR
3.1. Não ter acesso à Internet ou nela não saber acessar fontes seguras	ntainsafs	41
3.2. Acesso limitado aos livros da biblioteca	allb	59
3.3. Falta de tempo/sobrecarga/cansaço impossibilitando a busca de mais informações e conhecimentos	ftsibic	138
3.4. Distração nas redes sociais e desinteresse pela aquisição do conhecimento construído nas aulas ou pela busca de novas informações e/ou conhecimentos	drsdccabic	19
3.5. Falta de diálogo ou pressão psicológica exercida pelo professor	fdppep	32
3.6. Dificuldade financeira	df	18
TOTAL		307

Fonte: A autora (2018).

Quadro 4 – Subcategorias referentes à Categoria nº 4 e a distribuição de suas respectivas unidades de registro (UR)

CATEGORIA TEMÁTICA Nº 4		CÓDIGO
Potencialidades/possibilidades para a aquisição de informações e conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem		PPAICDCPCAE
SUBCATEGORIAS	CÓDIGO	Nº de UR
4.1. Acesso fácil à Internet que facilita o acesso aberto ao conhecimento	afifaab	58
4.2. Disponibilidade de uma biblioteca universitária	dbu	26
4.3. Professor com o seu conhecimento, incentivo e disponibilidade, facilitando o aprendizado	cidpfa	53
4.4. Estabelecimento de vínculos com pessoas intra e extrauniversidade	evpieu	27
4.5. Participação em grupos/projetos de pesquisa e extensão	pgppe	17
4.6. Acesso ao auxílio do PRAE e participação no movimento estudantil	taappme	19
TOTAL DE UR		200

Fonte: A autora (2018).

5 **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Buscou-se por meio desta pesquisa entender a dinâmica funcional de uma pequena parcela da sociedade a partir de um olhar voltado para as relações sociais estabelecidas por um grupo de discentes de um curso de bacharelado em enfermagem na perspectiva de compreender como constroem os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de PC durante a sua formação universitária.

Desse modo, a ênfase recaiu tanto sobre as "estruturas estruturadas", quanto sobre as "estruturas estruturantes" (BOURDIEU, 1983a), ou seja, nas diversas maneiras que esses agentes ao viverem em coletividade, "reproduzem, enfrentam ou modificam as estruturas sociais" (MARTELETO; TOMAÈL, 2005, p.81) presentes no mundo social conhecido popularmente como sociedade que se conforma de maneira objetiva e também subjetiva (BOURDIEU, 1989; BOURDIEU; CHARTIER, 2015), conforme apontam os resultados encontrados.

Visando uma melhor compreensão desses resultados por parte dos leitores, optou-se por apresentá-los e discuti-los em três momentos distintos a saber: 5.1. Caracterização sociodemográfica das participantes; 5.2. Redes de conhecimentos configuradas a partir das relações interpessoais estabelecidas pelos acadêmicos de enfermagem na perspectiva da aquisição da competência do pensamento crítico e; 5.2. Categorias temáticas que dão objetividade aos conhecimentos construídos em rede pelos acadêmicos de enfermagem na perspectiva da aquisição da competência de pensamento crítico. Conforme descrito a seguir:

5.1 **Caracterização sociodemográfica das participantes**

Embora o estudo não tenha como objetivo apresentar o perfil das participantes, percebeu-se a importância realizar uma breve caracterização sociodemográfica das mesmas, a fim de possibilitar ao leitor conhecer de um modo geral a amostra estudada.

Assim, de acordo com os dados coletados por meio dos itens A e B do instrumento de coleta de dados, destaca-se que as 25 participantes deste estudo são do sexo feminino, sendo que 21 delas são solteiras, 2 casadas e 2 com união estável. Concernente à religião, 9 são católicas, 12 são evangélicas, 3 não possuem uma religião definida e 1 é agnóstica. Quanto à

idade, 18 possuem faixa etária entre 20-25 anos, 3 entre 26-30, 3 entre 31-35 e 1 entre 36-40. Dentre elas, 11 já residiam em Jequié quando iniciaram o curso de Enfermagem e as demais vieram de outras cidades também do interior da Bahia com este objetivo, sendo 2 de Maracás, 2 de Ipiaú, 2 de Vitória da Conquista, 1 de Lafaiete Coutinho, 1 de Mutuípe, 1 de Santa Inês, 1 de Ubaíra, 1 de Amargosa, 1 de Tanhaçu, 1 de Jaguaquara e 1 de Jiquiriçá.

A maioria (13) das participantes ingressou no Curso de Graduação em Enfermagem da UESB no semestre letivo 2014.1, com exceção de 2 que ingressaram no semestre 2012.2, 4 em 2013.1, 5 em 2013.2 e 1 em 2014.2 que já era estudante de um curso de graduação em enfermagem de uma universidade privada do município. Cabe salientar que dentre as 25 participantes, 20 concluíram o ensino médio em instituição pública e apenas 5 em instituição privada, sendo que três delas já possuíam o curso técnico em enfermagem e, por isso, já atuavam nessa profissão, duas em *home care* e outra em um hospital geral localizado no município de Jequié.

Com relação à forma de ingresso no Curso, 15 foi pelo concurso vestibular e 10 pelo SISU. Das 15 que ingressaram pelo vestibular 9 foram não optantes por cotas, 5 optantes por cotas sociais e 1 optante por cota étnico racial (quilombola). Das 10 que ingressaram pelo SISU, 5 não optaram por cotas e as 5 restantes optaram por cotas sociais.

Concernente à renda pessoal das participantes, esta variou entre zero (R$ 00,00) e dois mil e novecentos reais (R$ 2.900,00), sendo que 10 delas possuem uma renda ≥R$00,00≤R$300,00 reais, 9 com renda >R$300,00≤R$600,00, 5 com renda >R$600,00≤1 salário mínimo e 1 apenas com renda >1 salário mínimo<4 salários mínimos. Exceto aquelas que recebem salários diferenciados por atuarem como técnicas de enfermagem, as rendas são originadas de auxílios fornecidos pela própria universidade (bolsas de monitoria, de iniciação científica, de extensão, de estágio extracurricular[1], bolsa do Programa Mais Futuro, Auxílio Alimentação, bolsa do Programa de Educação pelo Trabalho (PET) Gradua/SUS, auxílio transporte[2], bolsa família, pensão alimentícia e mesada fornecida pelos pais.

Todas elas possuem mães, embora cinco já sejam órfãs de pais. Três delas possuem pais aposentados, enquanto os demais trabalham como lavrador (3), pedreiro (2), pastor (1), apontador (1), agricultor (4), caminhoneiro (1), vaqueiro (1), funcionário público (1), microempresário (3). A maioria das mães (14) são do lar, dentre as quais duas são aposentadas, enquanto as demais se ocupam como vendedora (2), funcionária pública (1),

[1] Bolsa fornecida pelo Governo do Estado da Bahia através do Programa Partiu Estágio.
[2] O Programas Mais Futuro e os auxílios alimentação e transporte são intermediados pelo Programa de Assistência Estudantil (PRAE), vinculada à Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX).

auxiliar administrativo (2), agente administrativo (1), doceira (1), professora de ensino fundamental (1), caixa de supermercado (1), doméstica (1), técnica de enfermagem (1).

Tal realidade justifica a renda familiar das participantes do estudo, uma vez que a família de 10 delas sobrevive com uma renda >1≤ 2 salários mínimos, enquanto que 3 sobrevivem com uma renda ≤1salário mínimo, 4 com uma renda >2≤ 3 salários mínimos, 2 com uma renda >3≤ 4 salários mínimos, 5 com uma renda >4≤ 5 salários mínimos, 1 com uma renda >5 salários mínimos, havendo uma participante que não soube informar essa renda.

Quanto ao envolvimento com atividades como monitoria, pesquisa e extensão na universidade, 16 participantes em algum momento da graduação participaram de projetos de pesquisa, 22 de projetos de extensão e 11 como monitoras em disciplinas do curso de enfermagem ou de outro curso, seja como bolsistas ou voluntárias. Já no que diz respeito à participação das mesmas no movimento estudantil, três delas atuam junto à diretoria do Centro Acadêmico de Enfermagem (CAE), uma na coordenação geral, outra na coordenação de secretaria e organização e a outra na coordenação de divulgação e eventos, sendo que a coordenadora geral também é membro do Diretório Central de Estudantes (DCE), exercendo a função de coordenadora da Temática Feminina deste órgão. Das 22 restantes, 3 nunca participaram de qualquer atividade do movimento estudantil, 6 frequentam assiduamente as reuniões do CAE e 13 participaram apenas de algumas reuniões.

5.2 **Redes de conhecimentos configuradas a partir das relações interpessoais estabelecidas pelos acadêmicos de enfermagem na perspectiva da aquisição da competência do pensamento crítico**

As respostas fornecidas pelas participantes relativas às questões da terceira parte do instrumento de coleta de dados possibilitou visualizar, mediante a aplicação da metodologia de ARS, as relações sociais estabelecidas na perspectiva da construção dos conhecimentos que contribuem para a aquisição da competência do PC. Estas foram materializadas em forma de sociogramas de redes, caracterizando-se na “rede de conhecimentos intraturma” e “rede de conhecimentos extraturma” e foram analisadas de forma estrutural, sob o enfoque de rede completa ou sociocêntrica.

5.2.1 Rede de Conhecimentos Intraturma

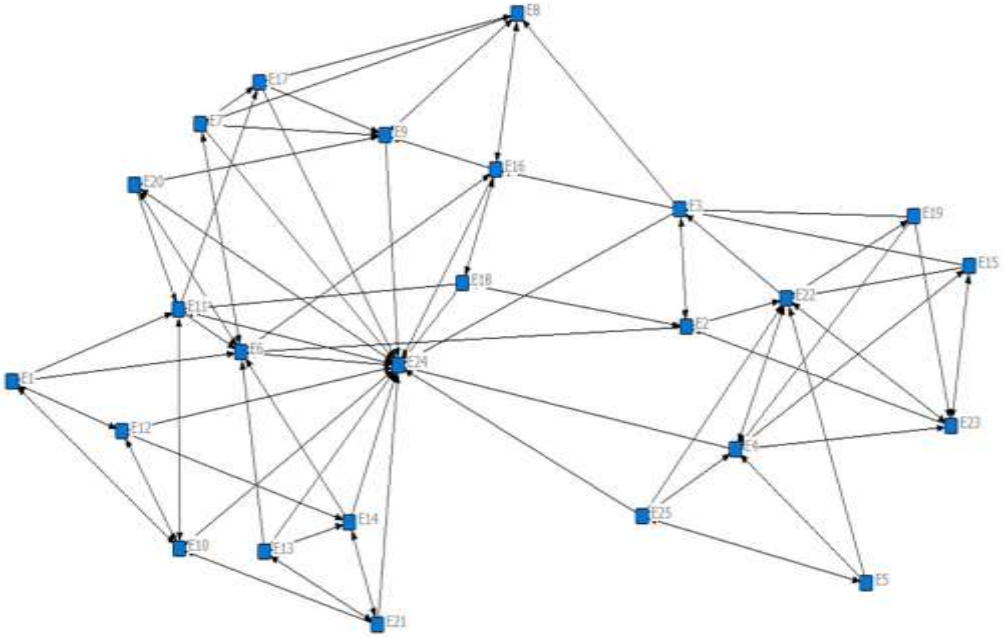
Denominou-se rede de conhecimentos intraturma, as relações sociais estabelecidas entre as participantes deste estudo, ou seja, entre os membros de um grupo de 25 (vinte e cinco) discentes do Curso de Enfermagem da UESB que no semestre letivo 2017.2 cursavam concomitantemente as disciplinas Enfermagem em Atenção à Saúde da Criança e Adolescente, Enfermagem em Atenção à Saúde da Mulher, Gerenciamento em Enfermagem e Pesquisa Orientada I. Ao interagirem entre si, as participantes acabaram por (re)construir os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do PC, entendido como uma competência a ser adquirida desde a formação acadêmica do enfermeiro.

Acredita-se que o termo intraturma caracteriza de forma clara que se pretende nesse instante estudar apenas a rede configurada a partir das relações sociais estabelecidas entre as integrantes da própria turma pesquisada, especialmente no que diz respeito às informações e conhecimentos trocados e compartilhados entre elas que as possibilitam (re)construir conhecimentos necessários para o desenvolvimento da referida competência.

Dessa maneira apresenta-se por meio da Figura 1, o sociograma que materializa essa rede de conhecimentos, construído mediante as respostas fornecidas pelas participantes à questão número 1 (subitens 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4) do item C do instrumento de coleta de dados. Nessas questões solicitou-se que as participantes citassem quatro pessoas da própria turma presentes na lista fornecida com as quais realizavam trocas ou compartilhamento de informações e conhecimentos que as favoreciam pensar de forma crítica e reflexiva.

Esse sociograma corresponde a uma rede materializada a partir de ligações estabelecidas entre os atores de um mesmo grupo e, por isso gerada a partir de uma matriz quadrada, em que as linhas e as colunas são representadas pelos mesmos atores (MARTELETO; TOMAEL, 2013), ou seja, pelas 25 (vinte e cinco) discentes do Curso de Enfermagem da UESB. Desse modo, essa rede é constituída de um total de 25 nós ou atores (E1, E2, E3... E25) e 99 ligações ou arestas ao invés de 100, considerando que uma das participantes citou apenas 3 (três) colegas e não 4 (quatro), apresentando, portanto, uma densidade de 0,165 ou, em termos percentuais, de 16,5%.

Figura 1 – Rede de conhecimentos intraturma



Legenda:
■ Atores/Participantes
→ Ligações
Fonte: A autora, 2018.

De acordo com Bez; Faraco e Angeloni (2010), a densidade é uma métrica que avalia o quanto os atores estão ou não ligados entre si, medindo a conectividade dos nós no interior da rede. Corresponde à porcentagem de ligações existentes em uma rede e o total de ligações possíveis (MCCARTY, 2010), evidenciando uma maior ou menor densidade da rede e, consequentemente quão frágil é ou não a sua estrutura (GOMIDE; SCHULTZ, 2015). Em uma rede de um modo, as ligações possíveis são calculadas multiplicando-se o número total de nós por este mesmo número menos 1 (um) (VELÁZQUEZ; AGUILAR, 2005).

Assim, uma densidade de 1 (um) ou de 100% significa que todos os atores estão ligados ou conectados uns com os outros, enquanto que uma densidade de 0 (zero) significa que não existem ligações; os atores não se conhecem, nem estabelecem qualquer tipo de relação (MCCARTY, 2010), o que, portanto, não caracterizaria uma rede social.

Segundo Lino e Gomide (2015) quanto mais densa for uma rede, maior será o fluxo de capital social produzido a partir das relações nela estabelecidas, o qual poderá ser revertido em seu benefício próprio (LINO; GOMIDE, 2015) e consequentemente de cada um de seus integrantes. Isso é reforçado por Bourdieu (2015, p.75) quando afirma que esse tipo de capital é obtido a partir “de uma rede durável de relações” em que os agentes apresentam

características comuns e encontram-se ligados por laços “permanentes e úteis” (BOURDIEU, 2015, p.75).

De acordo com Marteleto e Tomael (2005, p.88-89), “as relações referem-se aos recursos de informação que são trocados na rede” como, por exemplo, amizade, parentesco, apoio, trocas diversas, comunicação, etc. Uma relação direta caracteriza-se pelo envolvimento de apenas duas pessoas com ligação que pode ser unidirecional (→) ou bidirecional ou recíproca (↔) e indireta pelo envolvimento de uma terceira pessoa que leva a informação até a segunda que, por sua vez, a faz chegar até a primeira.

As ligações (vínculos ou laços) “conectam um par de atores por uma ou mais relações” (MARTELETO; TOMAEL, 2005, p.88). São consideradas “fortes”, as relações que além de mais próximas, são múltiplas e frequentes e se sustentam pela utilização de diversificados meios de comunicação, compartilhamento de experiências e reciprocidade.

São consideradas “fracas”, as relações mais distantes e pouco frequentes, mediante o uso de meios de comunicação mais restritos. Estas são “responsáveis pela baixa densidade em uma rede” (MARTELETO; TOMAEL, 2005, p.89); e consequentemente pelo menor acúmulo de capital social pelo agente, uma vez que, segundo Bourdieu (2015, p.75), o volume individual desse capital depende de quão extensa seja a rede social que ele pode “mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico)” que cada outro agente ligado a ele possui (HAYTHORNTHWITE, 2015).

Considerando o valor da densidade dessa rede (16,5%), percebe-se uma baixa conectividade, o que poderia estar impedindo a ocorrência de um maior número de trocas ou compartilhamento de informações e conhecimentos, consequentemente de um maior acúmulo de capital social na rede, em especial de capital cultural. As relações ou conexões existentes (noventa e nove) não atingiram 1/6 das 600 (seiscentas) possíveis. Uma das limitações identificadas para os estudos que utilizam a metodologia de ARS é o fato de que nem sempre o pesquisador “pode incluir todas as interações em jogo” (DAVID et al., 2018).

Destaca-se que os atores dessa rede são discentes do sétimo semestre de graduação em enfermagem e por isso já cumpriram com a maioria das disciplinas do curso. Utilizam Internet, livros e artigos como principais fontes de informações e conhecimentos. Muitas possuem experiência com pesquisa, extensão e/ou monitoria de disciplinas e algumas gostam de assistir filmes e séries, enquanto outras de ouvir música, ler e conversar com amigos como atividades de lazer.

Ainda que em sua maioria tenham realizado o ensino fundamental e médio em escolas públicas, isso não as impediria de ter acesso a um volume significativo de capital cultural a

ser trocado e/ou compartilhado na rede, pois parafraseando Bourdieu (2015, p.220), apesar dos recursos educativos existentes em um bom colégio privado, “os estudos mal feitos de um filho da burguesia não valem o mesmo que os estudos bem feitos de um filho de funcionário que conta apenas com os recursos de escola primária superior”, semelhante àquelas que as participantes estudaram até ingressarem na universidade.

Na questão 1 do item C da entrevista, quando as participantes eram solicitadas a informar os meios utilizados para manterem contato com as pessoas citadas, percebeu-se que além dos encontros presenciais na UESB ou nos campos de prática, o WhatsApp era responsável por manter 96 (noventa e seis) das 99 (noventa e nove) ligações ou conexões existentes, seguido do Facebook e e-mail com 35 (trinta e cinco) cada, depois as chamadas de celular com 28 (vinte e oito) e, por último, o Instagram com apenas 10 (dez). Isso mostra que quando esta rede não está sustentada estruturalmente no plano real (offline), se sustenta pelo plano virtual (online), uma vez que as trocas e compartilhamento de informações e conhecimentos (ou de capital social) sempre irão acontecer, variando apenas de intensidade conforme o meio comunicacional utilizado, o que pode também justificar sua baixa densidade.

No tocante à análise posicional dessa rede será considerada para efeitos deste estudo apenas a medida de centralidade (centrality), em especial a centralidade de grau (Degree Centrality) e Centralidade de Intermediação (Betweeness Centrality), as quais “dizem respeito à posição e ao papel exercido pelos *nós* dentro da rede e também ao quanto essa posição influencia outros *nós* e, consequentemente, o fluxo da rede” (COSTA et al., 2015, p. 247).

O estudo da Centralidade enquanto um atributo estrutural importante das redes sociais teve início com Bavelas em 1948 ao estudar pequenos grupos e analisar a influência dessa característica nos mesmos (FREEMAN, 1978). É uma medida que possibilita a identificação de indivíduos-chave na rede (MARTELETO; TOMAEL, 2005), permitindo ao analista perceber onde está concentrado o poder, ou seja, quem poderá estar influenciando quem na rede (ALVES; SANTOS, 2010). De acordo Neiva, Fussi e Corradi (2016) esta medida corresponde tanto ao número de laços ou ligações que um nó ou ator direciona para outros nós ou atores quanto ao número de ligações estabelecidas por estes nós ou atores em sua direção.

Assim, conforme a direção dos fluxos de ligação entre os atores, a centralidade de grau pode ser classificada em Grau de Saída e Grau de Entrada. O primeiro corresponde a soma das ligações/interações que um determinado ator tem com outros na rede, caracterizando a sua expansividade ou capacidade de ser sociável. Em termos práticos é o “número de ligações direcionadas para o nó” (SCOTT, 2013, p.43). Com relação ao grau de entrada, este

corresponde à soma das ligações que outros atores têm com um determinado ator, caracterizando seu prestígio, sua popularidade (VELÁZQUEZ; AGUILAR, 2005; NEIVA; FUSSI; CORRADI, 2016).

De acordo com McCarty (2010), um ator possui uma alta centralidade de grau quando está conectado de forma direta a vários outros atores, independente do fluxo ser de entrada ou de saída e uma rede tem uma alta centralidade de grau quando possui uma variedade de atores com alto grau de centralidade.

Considerando que a rede estudada foi materializada a partir das respostas oriundas do item C do instrumento de coleta de dados, como já foi esclarecido, presumiu-se que o grau de saída referente a cada ator na rede seria 4 no máximo. Como uma delas (E5) citou apenas 3 colegas, esta foi a única a apresentar grau de saída igual a 3 ou, em termos percentuais, 0.125 de grau de saída normalizado, conforme observado no Quadro 5. Isso mostra a pouca capacidade de sociabilidade ou expansividade deste ator na rede. Com relação aos demais atores torna-se difícil fazer avaliação semelhante, visto que não tiveram a liberdade de citar mais pessoas além do limite estabelecido.

Quadro 5 - Medidas de centralidade de grau de entrada e grau de saída dos atores da Rede de Conhecimentos Intragrupo

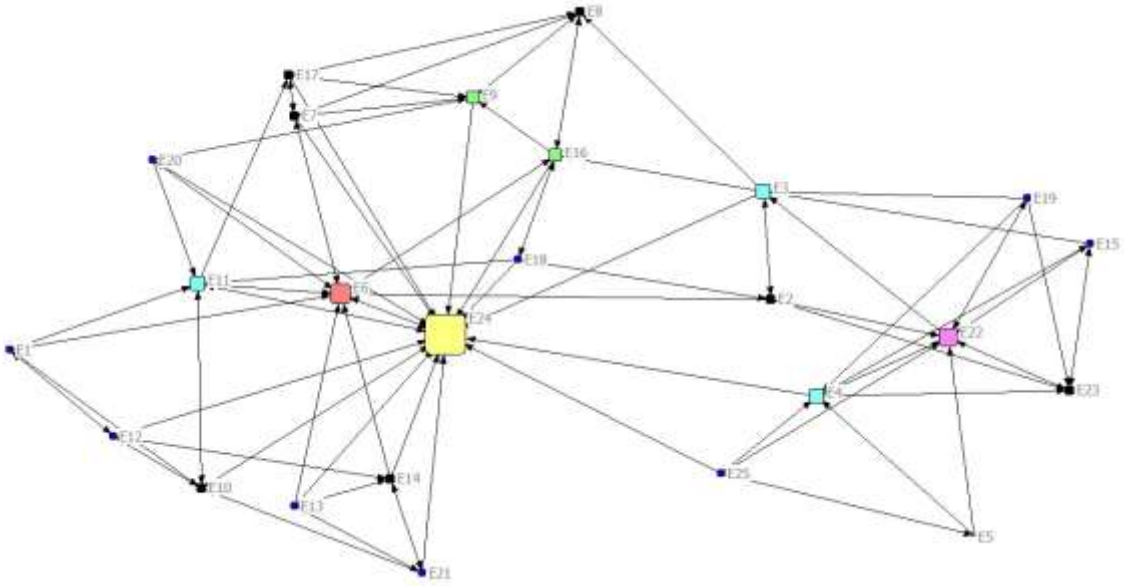
ID	Grau de Saída	Grau de Entrada	Grau de Saída Normalizado (%)	Grau de Entrada Normalizado (%)	Centralidade de Grau	Centralidade de Grau Normalizado (%)
E1	4.000	2.000	0.167	0.083	6.000	0.250
E2	4.000	3.000	0.167	0.125	7.000	0.292
E3	4.000	4.000	0.167	0.167	8.000	0.334
E4	4.000	6.000	0.167	0.250	10.000	0.417
E5	3.000	1.000	0.125	0.042	4.000	0.167
E6	4.000	8.000	0.167	0.333	12.000	0.500
E7	4.000	4.000	0.167	0.167	8.000	0.334
E8	4.000	4.000	0.167	0.167	8.000	0.334
E9	4.000	5.000	0.167	0.208	9.000	0.375
E10	4.000	5.000	0.167	0.208	9.000	0.375
E11	4.000	5.000	0.167	0.208	9.000	0.375
E12	4.000	2.000	0.167	0.083	6.000	0.250
E13	4.000	2.000	0.167	0.083	6.000	0.250
E14	4.000	3.000	0.167	0.125	7.000	0.292
E15	4.000	2.000	0.167	0.083	6.000	0.250
E16	4.000	4.000	0.167	0.167	8.000	0.334
E17	4.000	3.000	0.167	0.125	7.000	0.292
E18	4.000	2.000	0.167	0.083	6.000	0.250
E19	4.000	1.000	0.167	0.042	5.000	0.209
E20	4.000	3.000	0.167	0.125	7.000	0.292
E21	4.000	2.000	0.167	0.083	6.000	0.250
E22	4.000	7.000	0.167	0.292	11.000	0.459
E23	4.000	4.000	0.167	0.167	8.000	0.334
E24	4.000	16.000	0.167	0.667	20.000	0,834
E25	4.000	1.000	0.167	0.042	5.000	0.209

Fonte: A autora (2018).

Quanto ao grau de entrada de cada ator na referida rede, este variou conforme o número de vezes que cada um deles era citado por outros atores. Assim, os atores E5, E19 e E25 foram aqueles que apresentaram menor grau de entrada (1.000) ou, em termos percentuais, menor grau de entrada normalizado (0,042) e, por isso, evidenciaram ter pouco prestígio ou popularidade. Já o ator E24 foi aquele que apresentou o maior grau de entrada (16.000) ou, em termos percentuais, maior grau de entrada normalizado (0.667), evidenciando, maior prestígio ou popularidade, caracterizando-se como ator central ou ator-chave na rede, cujo grau de centralidade foi igual a 20.000 ou, em termos percentuais, 0.834 de centralidade de grau normalizado.

Destaca-se ainda os atores E6 e E22, apresentaram os valores de grau de centralidade, respectivamente, 12.000 e 11.000 ou, em termos percentuais, 0.500 e 0.459 de grau de centralidade normalizado, por isso foram considerados também atores centrais ou chaves na rede estudada, conforme pode ser visualizado na Figura 2.

Figura 2 – Grau de Centralidade dos atores da Rede de Conhecimentos Intraturma



Legenda:
☐ Ator P24 maior grau de centralidade
☐ Ator E5 menor grau de centralidade

Fonte: A autora (2018)

O ator E24, além de ser envolvida com o movimento estudantil, é técnica de enfermagem e atua como funcionária efetiva de um hospital público que funciona como campo de prática para várias disciplinas do Curso. Por isso, socializa muitas das suas

experiências profissionais com as demais integrantes da turma seja na sala de aula, nos momentos em que estão em campo prático, nos estágios extracurriculares realizados dentro da instituição em que trabalha, nos momentos de intervalo das aulas, o que a faz ser detentora de um capital coletivo individualizado que, segundo Bourdieu (2015), por acumulá-lo, acaba exercendo sobre o grupo o poder que este lhe permitiu concentrar. Daí porque apresenta um grau de centralidade mais elevado que os demais integrantes da turma, conforme também mostra a Figura 2.

O Ator E6 também assumiu uma alta posição de centralidade na rede estudada, mesmo que menor que a E24, por ser detentora de um capital social individualizado que a confere poder sobre as demais. A maioria das participantes que a citou referia-se a E6 como alguém de forte influência no movimento estudantil (tanto que no momento assumia a posição de coordenadora do CA), detentora de um conhecimento político que extrapola a política estudantil, com conhecimento também relacionado a elaboração de trabalhos de cunho científico, entre outros.

A Centralidade de Intermediação (betweeness centrality) possibilita avaliar "o potencial dos indivíduos que servem de intermediários" ou "ponte para os demais atores" (RIBEIRO; BASTOS, 2011, p.285), "mediando as interações e, assim, facilitando o fluxo de informações" (MARTELETO; TOMAEL, 2005, p. 95), ou seja "refere-se ao controle de um ator sobre a relação entre dois outros atores que não conectados" (MAGALHÃES; BRITO, 2015, p.112).

Segundo Velázquez e Aguilar (2005) esta métrica traduz-se na probabilidade que um ator apresenta para realizar a intermediação comunicacional entre dois outros atores, o que retrata a sua importância ou não na rede. Daí ser também explicada por Scott (2013, p.43) como "a capacidade de um ator ou nó se ligar a todos os atores ou nós de uma rede, cujo cálculo exige todas as distâncias geodésicas de um ator para se ligar aos restantes", sendo a distância geodésica entendida como a "menor distância entre dois pontos" ou dois atores, "calculada pelo caminho mais curto".

Nessa perspectiva, tem-se que para um nó ou ator vir a apresentar algum grau de centralidade de intermediação em uma rede, este precisa ter, no mínimo, um grau de entrada e um grau de saída, assim como, precisa estar situado "nos caminhos geodésicos entre os pares de nós que se querem ligar" (VELÁZQUEZ; AGUILAR, 2005)

Nessa perspectiva, a medida de centralidade de intermediação permite perceber "quanto um ator influencia na ligação entre outros pares de atores" e a depender do valor do grau da intermediação "pode representar uma posição favorecida do ator, já que controla

trajetos de recursos e informações entre outros atores" (NEIVA; FUSSI; CORRADI; 2016, p.86) desde que estes ao circularem na rede passem pelo seu caminho (GOMIDE; SCHULTZ, 2015).

Apresenta-se a seguir, o Quadro 6, o qual dispõe as medidas de centralidade de intermediação calculadas pelo Ucinet referentes a cada ator da rede estudada, por meio do qual pode-se perceber valores variados indicando quem são os maiores e menores intermediadores nessa rede.

Quadro 6 - Medidas de centralidade de intermediação dos atores da Rede de Conhecimentos Intragrupo

ID	Grau de intermediação	Grau de intermediação Normalizado (%)
E1	14.250	2.582
E2	116.500	21.105
E3	28.917	5.239
E4	19.417	3.518
E5	2.750	0.498
E6	40.167	7.277
E7	13.417	2.431
E8	25.667	4.650
E9	23.417	4.242
E10	112.917	20.456
E11	43.667	7.911
E12	77.917	14.115
E13	3.333	0.604
E14	49.000	8.877
E15	6.500	1.178
E16	138.167	25.030
E17	17.000	3.080
E18	118.083	21.392
E19	4.917	0.891
E20	9.750	1.766
E21	4.000	0.725
E22	98.583	17.859
E23	14.333	2.597
E24	61.250	11.096
E25	4.667	0.845

Fonte: A autora, 2018.

Observa-se, portanto, que os dois principais intermediadores da "Rede de Conhecimentos Intraturma" são os atores E16 e o E18, cujas medidas de grau de intermediação são, respectivamente, 138.167 e 118.083, ou, em termos percentuais, 25.030 e 21.394 de grau de intermediação normalizado, os quais encontram-se ligados um ao outro, conforme mostra a figura 2 apresentada na página 94.

Percebe-se também que os atores que possuem a menor capacidade de intermediação são o E5 e o E13, com valores de grau de intermediação iguais a 2.750 e 3.333, respectivamente, ou, em termos percentuais, 0.498 e 0.604 de grau de intermediação normalizado. Com relação ao ator com menor grau, o E5, este possui apenas 3 (três) graus de saída e 1 (um) de entrada. Isso remete a uma reflexão sobre a importância de intermediadores com graus elevados na rede, principalmente no tocante ao favorecimento das trocas e compartilhamento de informações e conhecimentos e, consequentemente, para a circulação do capital cultural, um tipo de capital construído primariamente pela transmissão doméstica e, posteriormente, pela escola (BOURDIEU, 2015), revertido em capital social quando no convívio grupal.

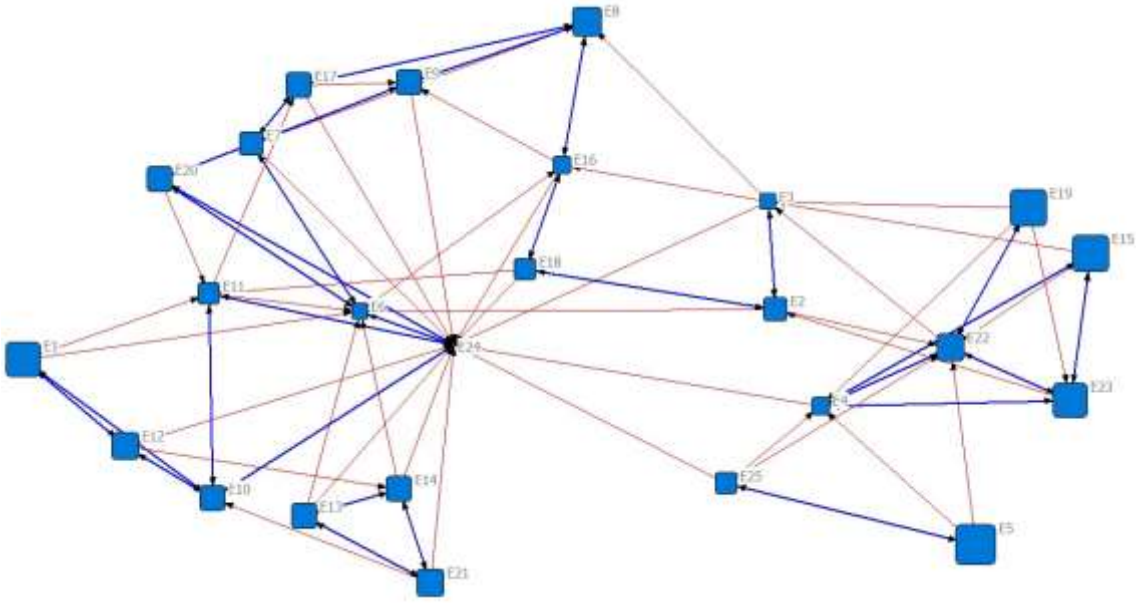
Além disso, reporta-se a Bourdieu (1983a) para aclarar o conceito de campo. O campo é o espaço em que os agentes que ocupam uma posição de destaque se organizam conforme a distribuição do capital social. Tais agentes normalmente detêm um montante significativo de capital social, diferente dos que situam em posições inferiores e consequentemente de dominação que "se definem pela ausência ou pela raridade" (BOURDIEU, 1983a, p.21) de capital social. O campo pode ser comparado com a rede e os agentes com maior ou menor acumulo de capital com aqueles que possuem maior ou menor centralidade de intermediação, respectivamente.

Nessa perspectiva, concorda-se com Magalhães e Brito (2015) quando afirmam que os conceitos de centralidade podem ser úteis para compreender como os indivíduos e suas características influenciam a configuração das redes, visto que sem eles seria muito difícil compreender os resultados até então apresentados nesta tese.

Além dessas questões, apresenta-se a seguir um terceiro sociograma desenhado pelo NetDraw (Figura 3) que permite a observação de um predomínio das relações recíprocas em detrimento das relações não recíprocas no grupo pesquisado, uma vez que dentre as 99 (noventa e nove) relações existentes na rede de conhecimentos intraturma, 58 (cinquenta e oito) foram relações de reciprocidade, enquanto 41 (quarenta e uma) foram relações não recíprocas.

Pode-se observar, ainda, nesse sociograma que, embora cada nó ou ator apresente pelo menos uma relação de reciprocidade, predomina a existência de nós ou atores que evidenciam apenas duas relações recíprocas, sendo que somente dois dos vinte e cinco nós dessa rede (E10 e E24) foram também citados pelas mesmas 4 (quatro) pessoas citadas por eles.

Figura 3 – Relações recíprocas e não recíprocas entre os atores que compõem a Rede de Conhecimentos Intraturma



Legenda:

Atores/Participantes
↔ Ligações de reciprocidade
→ Ligações não recíprocas

Fonte: A autora (2018).

Desse modo, tornou-se possível perceber que mesmo essa rede evidenciando 51 (cinquenta e uma) relações de reciprocidade ou relações diretas bidirecionais (com fluxo de entrada e saída) ainda é alto o número de ligações diretas unidirecionais ou não recíprocas (com apenas fluxo de entrada ou de saída), o que certamente cooperou para a ocorrência de menos trocas e/ou compartilhamento de informações e conhecimentos que pudessem contribuir ainda mais para a aquisição da competência do PC pelas participantes do estudo, até porque, conforme Bourdieu (2015, p. 75), "o volume de capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar".

Visando identificar quais as informações e conhecimentos que os atores trocavam e compartilhavam entre eles, foi solicitado que dissessem – no momento em que eram orientados a citar os nomes dos quatro colegas a partir da lista disponibilizada – os temas, assuntos, conteúdos que mais conversavam quando interagiam entre eles, sejam nos momentos de encontros presenciais ou quando se falavam pelas mídias digitais, os quais encontram-se descritos de forma organizada no quadro nº 7. Com esse questionamento,

objetivou-se perceber como a competência do PC e, consequentemente, um maior acúmulo de capital social eram compartilhados.

Quadro 7 – Informações e conhecimentos compartilhados entre os atores na "rede de conhecimentos intraturma"

Assuntos, temas e/ou conteúdos trocados/compartilhados entre as participantes	ATORES OU NÓS
Conteúdo das aulas/conteúdos curriculares	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E14, E15, E16, E17, E18, E20, E21, E22, E23, E25
Política (pública, de saúde, etc.)	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E9, E11, E12, E13, E14, E16, E17, E20, E21, E23, E24
Família	E1, E4, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E16, E18, E19, E22
Experiências vivenciadas em práticas de campo	E4, E5, E10, E11, E12, E13, E15, E18, E19, E20, E23, E24
Vivência/experiência na profissão enquanto técnico de enfermagem	E3, E4, E7, E9, E10, E12, E13, E14, E17, E20, E25
Relacionamento interpessoal	E1, E2, E4, E5, E8, E9, E11, E13, E15, E17
Construção de trabalhos científicos	E2, E7, E10, E11, E18, E20, E21, E25
Participação em Projetos de pesquisa e extensão	E2, E8, E9, E10, E16, E19, E20, E21
Perspectivas de futuro profissional	E6, E8, E10, E16, E18, E19, E21, E22
Religião	E1, E7, E12, E13, E14, E17, E18
Divergências de ideias/opiniões gerando reflexões	E6, E14, E16, E17, E18, E25
Contradição teoria/prática	E13, E15, E18, E20, E25
Avaliação da performance em apresentação oral de trabalhos	E10, E11, E19, E22, E23
Atuação dos enfermeiros no mercado de trabalho	E4, E12, E13, E21
Discussão acerca de livros e séries	E10, E18, E19, E23
Sexualidade e preconceito contra a homossexualidade	E4, E16, E18
Organização curricular	E1, E3, E103
Metodologias/estratégias empregadas pelos docentes	E1, E2

Fonte: A autora, 2018.

Observa-se que as participantes trocam e compartilham várias informações e conhecimentos entre seus pares na perspectiva de melhor (re)construírem os conhecimentos necessários para se tornarem profissionais mais críticos e reflexivos. Os conteúdos curriculares ministrados nas diversas disciplinas do curso foram os mais citados, (22 vinte e duas participantes), seguido do tema política (17 dezessete participantes), família e experiências vivenciadas em práticas de campo citados por 12 (doze) participantes.

Além disso, disseram que aprendiam bastante com as vivências/experiências relatadas por uma colega que já atua na profissão como técnica de enfermagem, assim como, por meio do envolvimento em projetos de pesquisa e extensão, socialização de conhecimentos a partir

de leituras diversas e séries assistidas, entre outras questões que voltarão a ser abordadas e discutidas com maior profundidade no segundo momento da discussão dos resultados

Destaca-se que a disposição para compartilhar informações e conhecimentos e o seu compartilhamento eficiente entre os integrantes de uma rede, asseguram muitos ganhos, pois ao valer-se deles os atores conseguirão melhorar seu desempenho, "reduzir as incertezas e promover o crescimento mútuo" (TOMAEL; MARTELETO, 2006, p. 76), o que acredita-se ocorrer frequentemente nessa rede.

Segue-se a discussão dos resultados relacionados ao segundo sociograma de rede construído no Ucinet a partir dos dados coletados a partir das respostas à questão número 2 (subitens 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4), item C do instrumento de coleta de dados.

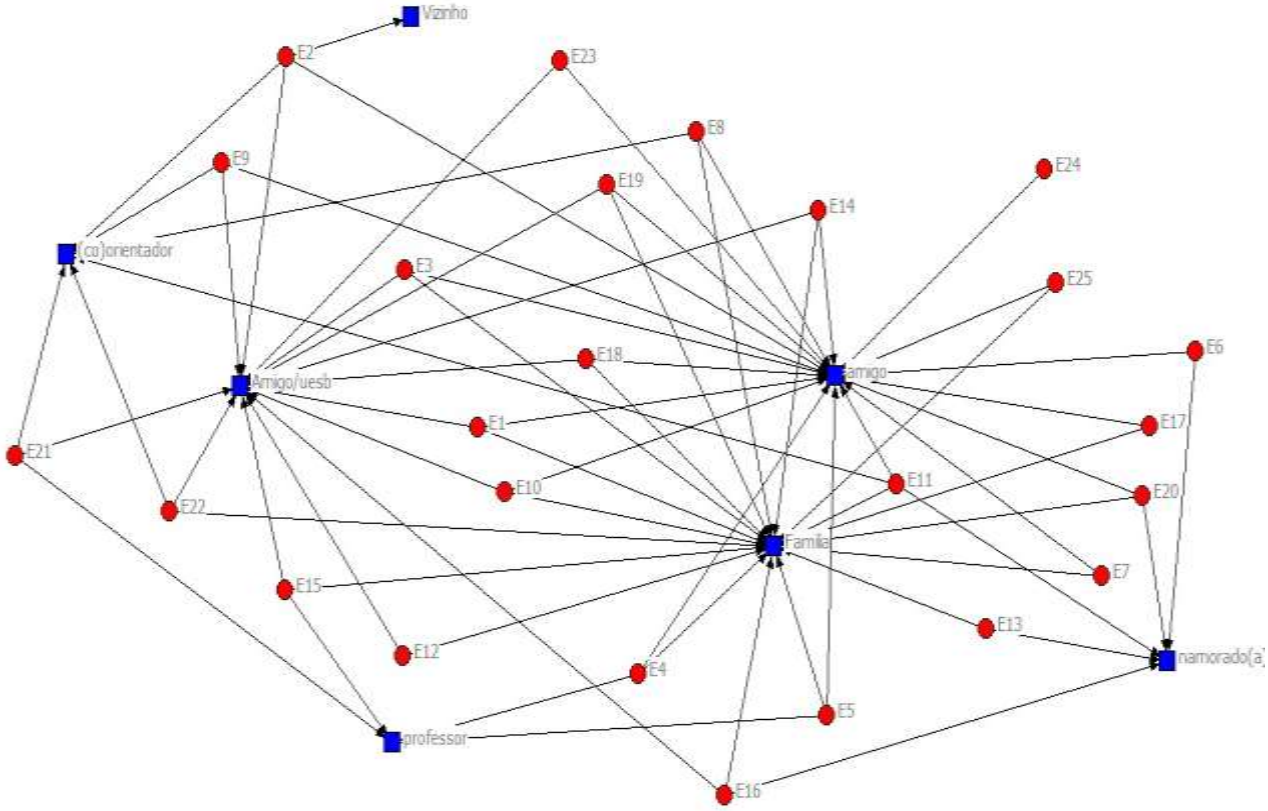
5.2.2 Rede de Conhecimentos Extraturma

Denominou-se de rede de conhecimentos extraturma as relações sociais estabelecidas entre cada uma das 25 participantes deste estudo e outras pessoas não integrantes da turma composta por elas, seja de dentro do campus universitário ou de fora dele, especialmente no que diz respeito às informações e conhecimentos trocados e compartilhados entre elas, cuja interação acaba por contribuir para a (re)construção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da competência de PC dessas participantes. Desse modo, acredita-se que o termo extraturma caracteriza de forma clara que se pretende nesse instante estudar apenas essa rede configurada a partir das relações sociais assim estabelecidas.

Para tanto, durante a entrevista solicitou-se que as participantes citassem 4 (quatro) pessoas que não faziam parte da turma, ou seja, mais 4 (quatro) pessoas que não constavam na lista apresentada anteriormente, podendo ser de dentro dos muros da universidade ou extramuros, com as quais realizavam essas trocas e/ou compartilhamento de informações e conhecimentos.

As respostas a essa questão possibilitaram a construção de um segundo sociograma, representado pela Figura 4, evidenciando a estrutura dessa rede de conhecimentos. De acordo com a metodologia de ARS, tal sociograma corresponde a uma rede de dois modos, também chamada de rede de afiliação ou rede bipartida, um tipo de rede ainda pouco estudada no Brasil (MARTELETO; TOMAEL, 2013).

Figura 4 – Rede de Conhecimentos Extraturma



Legenda:
● Atores / Participantes da Pesquisa
■ Pessoas citadas / Grupos
Fonte: A autora (2018).

Segundo Marteleto e Tomael (2013) em uma rede de dois modos não existem relações diádicas, ou seja, relações entre dois atores, mas entre integrantes de dois diferentes conjuntos ou entidades, cuja matriz ao ser construída no programa de computador para gerar o sociograma apresenta-se retangular, ao invés de quadrada como nas redes de um modo.

Assim, todas as pessoas citadas pelas participantes do estudo foram agrupadas em pequenos conjuntos, em sua maioria, com aparente característica de redes primárias, originárias de interações cotidianas entre familiares, vizinhos, amigos, etc., constituindo-se em "processos autônomos, espontâneos e informais" (STOTZ, 2009; MARTELETO, 2010, p.30). Conforme dito anteriormente, no capítulo que trata das redes sociais enquanto campo teórico conceitual desta tese, os indivíduos citados foram assim denominados: "amigos/uesb", "professores", "(co)orientadores", "namorados(as)", "família", "vizinho" e "amigos extrauesb", gerando uma matriz retangular no Ucinet. Ao ser buscada pelo NetDraw originou-se um sociograma que caracteriza a rede completa: uma rede de dois modos, com

característica de uma rede secundária formada pela atuação coletiva de um grupo de discentes que sustentam interesses comuns que é a sua formação profissional.

Para que os grupos pudessem ser organizados foram considerados “amigos/uesb” apenas as pessoas citadas como amigas que estudavam na UESB - Campus de Jequié, independente do curso e, “amigos extrauesb” todas as pessoas citadas como amigas que não estudavam na UESB ou que estudavam no Campus de Itapetinga ou de Vitória da Conquista e que, por isso, não estavam diretamente ligados ao cenário específico da pesquisa. Vale ressaltar que o grupo ou pequena rede denominada “amigos/uesb” parece localizar-se em uma zona de transição, dado que embora seja composta por estudantes da UESB – campus de Jequié, são as vezes também vizinhos ou residem na mesma casa da(s) participante(s) que o(s) citou, e, por isso, as relações com eles são mantidas dentro e fora dos muros da universidade.

Quanto aos grupos “Professores” e “(Co)orientadores”, estes se assemelham mais a pequenas redes secundárias uma vez que as relações normalmente ocorrem com base em interesses comuns que é a (re)construção do conhecimento. O primeiro se constituiu apenas por professores que não foram citados como orientadores e o segundo por professores que exerciam concomitantemente a função de orientadores de TCC, iniciação científica ou monitoria ou por alguns doutorandos ou mestrandos do Programa de Pós Graduação em Enfermagem e Saúde que estavam atuando como (co)orientadores de iniciação científica.

Assim, essa “Rede de Conhecimento Extraturma” encontra-se constituída de um total de apenas 68 ligações ou arestas, pois embora cada uma das participantes citou 4 (quatro) pessoas de fora da sua turma que contribuíam para a construção do conhecimento necessário para a aquisição da competência de PC, estas não foram lançadas na planilha como pessoas individuais, mas como agrupamentos ou conjuntos, conforme descrito anteriormente. Observa-se também que ela apresenta um total de 32 nós, sendo que 25 correspondem às participantes do estudo (E1, E2, E3... E25) e 7 (sete) a esses conjuntos ou grupos de pessoas por elas citadas.

Mediante a compreensão prévia de que a densidade corresponde à “proporção entre os laços existentes e os laços possíveis entre os atores” (NEIVA; FUSSI; CORRADI, 2016, p. 86) ou nós de uma rede, tornou-se possível afirmar que esta rede apresenta uma densidade de apenas 0.389 ou, em termos percentuais, de 38,9%, visto que tem uma possibilidade de apresentar até 175 (cento e setenta e cinco) ligações ou laços entre as 25 (vinte e cinco) participantes e os 7 (sete) referidos agrupamentos, muito embora existam apenas 68, conforme já dito anteriormente.

Considerando que o valor máximo da densidade é de 1 em termos absolutos e de 100 em termos percentuais (MCCARTY, 2010; SCOTT, 2013), observa-se que a rede em análise embora possua um valor de densidade maior que a evidenciada pela "Rede de Conhecimentos Intraturma", ainda possui uma baixa densidade (menor que 50%), o que certamente se constitui em um empecilho para que mais conhecimentos sejam construídos a partir das relações nela estabelecidas e que um maior acúmulo de capital social se estabeleça. Tal afirmativa encontra-se apoiada em Tomael (2005, p. 200) quando diz que "quanto mais densa a rede, maior a probabilidade de construção de conhecimento e inovação" e em Marteleto (2017, p. 39-40), ao afirmar que

> o capital social representa o conjunto de contatos, relações, conhecimentos, amizades que outorga ao agente social maior densidade social e poder de ação em função de suas conexões com outros agentes que detêm um volume quantitativo e qualitativo de capitais semelhante ao seu no âmbito de uma rede durável de relações.

Na tentativa de melhor compreender esse valor da densidade da rede, buscou-se saber que meios comunicacionais eram utilizados pelas participantes para manter as relações e, consequentemente, as ligações ou laços na mesma. Assim, por meio da questão 2, item C da entrevista foram solicitadas a apontar as formas de contato que utilizavam para se relacionar com as pessoas citadas e que, posteriormente, vieram a compor os grupos "amigos/uesb", "professores", "(co)orientadores", "namorados(as)", "familiares", "vizinhos" e "amigos extrauesb". Percebeu-se, conforme mostra o Quadro 8, que o contato físico e WhatsApp sustentavam quase 100% das ligações na rede.

Quadro 8 – Proporção entre o número de ligações estabelecidas entre os participantes e os agrupamentos e o número de ligações mantidas conforme as formas de contato utilizadas

	Amig/uesb	Prof	(Co)ori	Namorado	Família	Vizinho	Amig/ext
Físico	14/14	¾	4/6	5/5	19/19	1/1	17/19
Whats	13/14	2/4	3/6	5/5	19/19	1/1	18/19
Cel	2/14	0/4	1/6	3/5	16/19	0/1	11/19
E-mail	2/14	0/4	5/6	1/5	2/19	0/1	2/19
Facebook	6/14	0/4	0/6	1/5	7/19	0/1	9/19
Instagram	2/14	0/4	0/6	0/5	1/19	0/1	3/19
Skype	0/14	0/4	0/6	1/5	0/19	0/1	0/19

Fonte: A autora (2018).

O Quadro 8 possibilita também chegar-se às seguintes conclusões: 1) proporcionalmente o celular é bem utilizado para promover os laços ou ligações com namorados(as), família e amigos extrauesb; 2) o Facebook é um meio de comunicação

importante para ligar os participantes aos familiares e aos amigos intra e extrauesb; 3) o Skype e o Instagram não são meios de comunicação relevantes à manutenção das relações estabelecidas na rede; 4) o e-mail parece ter um papel preponderante nas relações de (co)orientação, sendo apontado por 5 (cinco) dos 6 (seis) participantes (E8, E9, E11, E21 e E22), possivelmente por possibilitar inclusive o envio de documentos extensos, como os artigos científicos usados na construção de trabalhos de iniciação científica.

Com relação à análise posicional dessa "Rede de Conhecimentos Extraturma", mais precisamente no que diz respeito à medida de Centralidade de Grau (Degree Centrality), chama-se atenção que somente é possível calcular o grau de saída relacionado aos nós que representam as 25 (vinte e cinco) participantes dessa pesquisa e o grau de entrada relacionado aos nós que representam os grupos "amigos/uesb", "professores", "(co)orientadores", "namorados(as)", "família", "vizinhos" e "amigos extrauesb", uma vez que, por tratar-se de uma rede de dois modos, as participantes relacionam-se com os grupos, porém estes não se relacionam com as participantes, evidenciando que o fluxo de todas as ligações são unidirecionais, ou seja, sem reciprocidade, conforme pode ser observado nas Figuras 4 e 5.

O Quadro 9 apresenta os valores de grau de saída dos participantes e grau de entrada dos agrupamentos, assim como a centralidade de grau de cada um deles. Desse modo, pode-se perceber que os participantes E2 e E11 são aqueles que apresentam os maiores graus de saída (4 cada) e de centralidade de grau (0,571 cada) na rede, visto que as quatro pessoas indicadas por cada uma delas foram agrupadas em quatro conjuntos diferentes, evidenciando ligações com fluxos unidirecionais, portanto, sem reciprocidade. Em contrapartida, a participante E24 é aquela que apresenta o menor grau de saída (1) e de centralidade de grau (0,143), considerando que as quatro pessoas por ela citadas compuseram um mesmo agrupamento (amigo extrauesb) evidenciando apenas uma ligação com fluxo unidirecional sem reciprocidade dirigida ao mesmo.

Com relação aos agrupamentos, detectou-se que os conjuntos "Família", "Amigos extrauesb" e "Amigos intrauesb" são aqueles que possuem os maiores graus de entrada (19, 19 e 14, respectivamente) e de Centralidade de grau (0.760, 0.760 e 0.560, respectivamente), evidenciando que a construção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico pela maioria das participantes se dá por meio das relações estabelecidas nestes agrupamentos e de forma pouco significativa com os "vizinhos", dado que este evidenciou o menor grau de entrada (1), consequentemente, o menor valor de centralidade de grau (0.040) considerando que apenas uma participante relatou construir seu conhecimento se relacionando com uma vizinha.

Quadro 9 - Medidas de centralidade de grau e centralidade de intermediação dos nós que compuseram a Rede de Conhecimentos Extraturma

NÓS/LINHAS	**GRAU DE SAÍDA**	**CENTRALIDADE DE GRAU**	**CENTRALIDADE DE INTERMEDIAÇÃO**
E1	3	0.429	0.009
E2	4	0.571	0.086
E3	3	0.429	0.009
E4	3	0.429	0.023
E5	3	0.429	0.023
E6	2	0.286	0.009
E7	2	0.286	0.002
E8	3	0.429	0.016
E9	3	0.429	0.013
E10	3	0.429	0.009
E11	4	0.571	0.039
E12	2	0.286	0.003
E13	2	0.286	0.007
E14	3	0.429	0.009
E15	3	0.429	0.019
E16	3	0.429	0.020
E17	2	0.286	0.002
E18	3	0.429	0.009
E19	3	0.429	0.009
E20	3	0.429	0.018
E21	3	0.429	0.017
E22	3	0.429	0.013
E23	2	0.286	0.004
E24	1	0.143	0.000
E25	2	0.286	0.002
NÓS/COLUNAS	**GRAU DE ENTRADA**	**CENTRALIDADE DE GRAU**	**CENTRALIDADE DE INTERMEDIAÇÃO**
Vizinho	1	0.040	0.000
Familia	19	0.760	0.318
Amigo/UESB	14	0.560	0.183
Amigo extrauesb	19	0.760	0.367
(Co)orientador	6	0.240	0.036
Professor	4	0.160	0.013
Namorado(a)	5	0.200	0.020

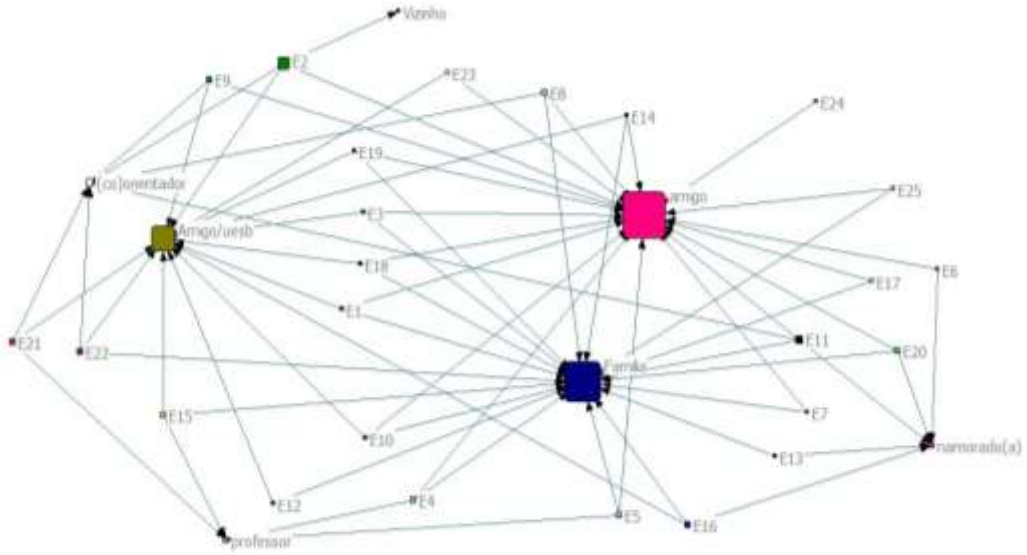
Fonte: A autora (2018).

O Quadro 9 permite também a identificação da Centralidade de intermediação (betweeness centrality) tanto dos participantes quanto dos agrupamentos. Assim, observa-se que a participante E2 foi aquela que evidenciou o maior potencial de intermediação (0.086) e a E24 o menor, ou seja, grau inexistente (0.000), o que significa dizer que este ator não serve

de ponte para nenhum ator na rede e, por isso, não tem nenhum controle sobre a informação ou conhecimento que circula nela, como adverte McCarty (2010).

Quanto aos agrupamentos, destacam-se os grupos “Amigos extrauesb” e “Família” que apresentam maior centralidade de intermediação entre eles, 0.367 e 0.318 respectivamente, um valor muito distante do valor máximo que seria 1.0 ou 100% (MCCARTY, 2010), menos pior que o grupo “vizinhos” que não apresenta nenhuma centralidade de intermediação (0.000), melhor visualizado por meio da Figura 5.

Figura 5 – Centralidade de Intermediação da Rede Extraturma



Legenda:
- Ator E2 - maior grau de saída e de centralidade (idem Ator E11)
- Ator E11 - maior grau de saída e de centralidade (idem Ator E2)
- Ator E24 - menor grau de saída e de centralidade
- Conjunto Família - maior grau de centralidade (idem Conjunto Amigo)
- Conjunto Amigo - maior grau de centralidade (idem Conjunto Família)
- Vizinho - maior grau de entrada e de centralidade

Fonte: A autora (2018).

Percebe-se, portanto, um baixíssimo grau de centralidade de intermediação em quase a totalidade dos nós, o que sinaliza que estes exercem pouco ou nenhum controle sobre o capital social compartilhado ou trocado na “rede de conhecimentos extraturma”, o que pode comprometer a (re)construção dos conhecimentos necessários para que as participantes desenvolvam a contento a competência de PC. Tal assertiva encontra-se respaldada em Gomid e Schultz (2015, p. 832) quando abordam que “quanto mais o indivíduo tem controle sobre os recursos circulantes na rede, mais centralidade terá”, e, em se se tratando da centralidade de

intermediação que estes recursos passem pelo mesmo caminho que eles se encontram localizados na rede.

Visando identificar as informações e conhecimentos trocados e compartilhados na "rede de conhecimentos extraturma", ou seja, entre as participantes do estudo e as pessoas por elas citadas que acabaram por compor os agrupamentos denominados "amigos/uesb", "professores", "(co)orientadores", "namorados(as)", "familiares", "vizinhos" e "amigos extrauesb", buscou-se por meio da questão 2, item C do instrumento de coleta de dados, saber também quais eram os temas, assuntos, conteúdos que mais conversavam na perspectiva da reconstrução do conhecimento necessário para o desenvolvimento da competência do PC quando interagiam nos encontros presenciais ou pelas mídias digitais, os quais encontram-se descritos de forma sucinta e organizada no quadro nº 10.

Quadro 10 – Informações e conhecimentos trocados/compartilhados na "Rede de Conhecimentos Extraturma"

Nós	Assuntos, temas e/ou conteúdos trocados/ compartilhados entre as participantes e agrupamento específico	Assuntos, temas e/ou conteúdos trocados/compartilhados entre as participantes e, no mínimo, três agrupamentos
E1, E2, E3, E9, E10, E12, E14, E15, E16, E18, E19, E21, E22, E23 e Amigos/uesb	- Postura dos docentes - Postura profissional	- Graduação e/ou conteúdos curriculares -Relacionamento interpessoal - Religião/espiritualidade - Família - Política (pública, de saúde, etc.) - Elaboração/Apresentação de trabalhos científicos - Movimentos sociais/movimentos estudantis - Participação e elaboração de projetos de pesquisa - Discussão/socialização de livros, filmes, músicas, noticiários - Legislação - Perspectivas de futuro profissional - Controle do estresse devido à sobrecarga/cansaço - Importância de mudanças no estilo de vida - Socialização de vivências e experiências em campo prático - Socialização de vivências e experiências profissionais - Sexualidade e preconceito contra o homossexualidade - Trocas de saberes/ interdisciplinaridade - Incentivo a persistir na graduação - Responsabilidade profissional
E4, E5, E15, E21 e professores	- Aproveitar as oportunidades para melhorar o currículo	
E2, E8, E9, E11, E21, E22 e (Co)orientadores	- Papel da universidade na formação profissional	
E6, E11, E13, E16, E20 e Namorados(as)	- Comparação entre cursos diferentes	
E1, E3, E4, E5, E7, E8, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E22, E23, E25 e Família	- Autonomia profissional - Educação - Valorização profissional - Socialização de experiências enquanto técnica de enfermagem	
E2 e Vizinho	- Diferença na formação entre instituições privada e pública	
E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E14, E17, E18, E19, E20, E24, E25 e Amigos extrauesb	- Liderança - Desemprego - Trocas de experiências de vida - Importância de participação em eventos científicos	

Fonte: A autora (2018).

A coluna da direita aponta os conteúdos, assuntos e/ou temas trocados ou compartilhados entre as participantes e pelo menos três dos agrupamentos constantes da “rede de conhecimentos extraturma”; a coluna central aqueles conteúdos, assuntos e/ou temas que eram abordados exclusivamente entre determinados participantes e um determinado agrupamento; e a coluna da esquerda, quais e quantos nós/participantes interagiam com cada agrupamento para discutir sobre esses conteúdos, assuntos e/ou temas.

Assim, este quadro revela a variedade de informações e conhecimentos trocados e compartilhados nessa “rede de conhecimentos intraturma”, os quais se configuram no montante de capital social nela produzido, não muito diferente daquele produzido pela rede de conhecimentos intraturma. Observa-se a repetição de muitos desses conteúdos, assuntos e/ou temas ao serem comparados os quadros 7 e 10, dados estes confirmados pelo que dizem Tomael e Marteleto (2006, p.76): “no ambiente das redes, o compartilhamento de informação e de conhecimento entre as pessoas é constante, pois as pessoas frequentemente gostam de compartilhar o que sabem”, não sendo diferente com esse grupo pesquisado.

Nessa perspectiva, corrobora-se novamente com Bourdieu (2015, p.76-77), quando discorre que “a troca transforma as coisas trocadas em signo de reconhecimento” e implica no reconhecimento mútuo e no reconhecimento da inclusão daqueles que a realiza no grupo, não diferente do que acontece com o capital social cuja reprodução “é tributária do trabalho de sociabilidade” e de uma série contínua e frequente de trocas que contribuem por afirmar e reafirmar ininterruptamente o reconhecimento dos atores no grupo, exigindo para tanto competência e uma disposição adquirida para obtê-la e mantê-la, além de “um dispêndio constante de tempo e esforços”.

Desse modo, não se tem aqui a intenção de aprofundar na discussão desses conteúdos, assuntos e/ou temas, capital social trocado e compartilhado na “Rede de conhecimentos extraturma” na perspectiva do desenvolvimento da competência de PC, vez que tanto estes como aqueles trocados e compartilhados na Rede de conhecimento intraturma” acabarão em sua maioria sendo retomados e aprofundados durante a discussão das categorias e subcategorias temáticas resultantes da aplicação da técnica de análise de conteúdo, conforme evidenciado no segundo momento de discussão dos resultados descrito a seguir.

5.3 **Categorias temáticas que dão objetividade aos conhecimentos construídos em rede pelos acadêmicos de enfermagem na perspectiva da aquisição da competência de pensamento crítico**

Este segundo momento contempla a discussão das quatro categorias temáticas preestabelecidas com base nos objetivos específicos traçados para este estudo, assim como, das subcategorias que compõem a primeira, terceira e quarta categorias, conforme evidencia o Quadro nº 11.

Quadro 11 – Categorias temáticas e suas respectivas subcategorias

CATEGORIAS TEMÁTICAS	SUBCATEGORIAS TEMÁTICAS
1- Construção de conhecimentos para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem	1.1 Busca do conhecimento por meio do estudo e leitura 1.2 Acesso a informações e conhecimentos via Internet e mídias televisivas 1.3 Diálogo nas redes tecidas junto às pessoas do meio intra e extra acadêmico 1.4 Vivências no meio intra e extra acadêmico 1.5 Disciplinas e aulas ministradas no curso 1.6 Correlação teoria/prática 1.7 Participação em eventos/cursos/ projetos de extensão e pesquisa 1.8 . Participação em movimento estudantil
2- Fontes de informação que contribuem para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem	---------
3- Nós críticos/barreiras para a aquisição de informações e conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem	3.1. Não ter acesso à Internet ou nela não saber acessar fontes seguras 3.2. Acesso limitado aos livros da biblioteca 3.3. Falta de tempo/sobrecarga/cansaço impossibilitando a busca de mais informações e conhecimentos 3.4. Distração nas redes sociais e desinteresse pela aquisição do conhecimento construído nas aulas ou pela busca de novas informações e/ou conhecimentos 3.5. Falta de diálogo ou pressão psicológica exercida pelo professor 3.6. Dificuldade financeira
4- Potencialidades/possibilidades para a aquisição de informações e conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem	4.1. Acesso fácil à Internet que facilita o acesso aberto ao conhecimento 4.2. Disponibilidade de uma biblioteca universitária 4.3. Professor com o seu conhecimento, incentivo e disponibilidade, facilitando o aprendizado 4.4. Estabelecimento de vínculos com pessoas intra e extra universidade 4.5. Participação em grupos/projetos de pesquisa e extensão 4.6. Acesso ao auxílio do PRAE e participação no movimento estudantil

Fonte: A autora (2018).

5.3.1 Categoria Temática nº 1 - Construção de conhecimentos para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem

Esta categoria teve origem a partir do terceiro objetivo pré-estabelecido para esta tese. Para tanto, contempla 8 (oito) subcategorias na perspectiva de mostrar ao leitor como as participantes acessam as informações e constroem os conhecimentos necessários para desenvolverem a competência de PC. Estes foram apresentados como parte do capital social do grupo pesquisado, no primeiro momento da discussão dos resultados (Item 5.1), através dos Quadros 7 e 10 que apresentam os assuntos, temas e/ou conteúdos trocados/compartilhados entre as participantes na "Rede de Conhecimentos Intraturma" e entre elas e os agrupamentos "amigos/uesb", "professores", "(co)orientadores", "namorados(as)", "familiares", "vizinhos" e "amigos extrauesb" na "Rede de Conhecimentos Extraturma".

Segue-se a apresentação e discussão dessas subcategorias.

5.3.1.1 Subcategoria Temática nº 1.1 – Busca do conhecimento por meio do estudo e da leitura

Esta subcategoria evidencia que uma das maneiras que as participantes desta pesquisa utilizam para acessar informações e construir seus conhecimentos durante o seu processo formativo é por meio de estudo e leituras, justificando assim a nomenclatura dada à mesma.

De acordo com Freire (1989, p.33), "um texto para ser lido é um texto para ser estudado" e "um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado". A interpretação não ocorre sem uma leitura realizada com a devida atenção. Desse modo, entende-se que o estudo e a leitura são processos indissociáveis e interdependentes, considerando que por meio de um se alcança o outro e que por meio de ambos ocorre a (re)construção do conhecimento. Isso remete à reflexão de que as participantes deste estudo ao lançarem mão da leitura e do estudo trilham caminhos que as aproximam cada vez mais da aquisição da competência de PC, que por sua vez, depende de um maior acúmulo de capital cultural, especialmente no seu estado incorporado.

Segue algumas UR que expressam adequadamente esta subcategoria:

> E1 – [...] vou buscar nos livros [...]
> E2 – [...] a gente constrói o nosso conhecimento [...] em cima daquilo que a gente estuda [...]
> E4 – [...] através de leituras [...] ler, ler muito
> E5 – [...] é a gente sentar mesmo e estudar [...] eu busco nos livros [...]
> E7 – [...] através de leituras [...]
> E9 – [...] estudando [...]
> E10 – [...] também muito ler [...] alguns livros que você consegue ler [...]
> E12 – [...] está em busca de livros, periódicos e artigos [...] estudando mesmo [...]
> E13 – [...] a gente vai lendo [...]
> E16 – [...] na leitura a gente constrói conhecimento [...]
> E18 – [...] além das bases que a gente adquire aqui, eu geralmente estou lendo artigos em casa [...]
> E19 – [...] lendo artigos [...] vários livros [...] lendo várias coisas [...]
> E23 – [...] nos estudos [...] nos artigos científicos [...] nos livros da UESB [...]
> E24 – [...] gosto de ler [...]

O capital cultural tem uma forte relação com o conhecimento nas suas mais variadas formas e pode ser entendido também como o patrimônio cultural que uma pessoa dispõe, o qual pode tornar-se maior à medida que esta amplia seus conhecimentos. Desse modo, percebe-se que a sua acumulação "exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor" (BOURDIEU, 2015, p.82). Por isso, não pode ser doado de forma instantânea, nem transmitido pela hereditariedade, mas adquirido ao longo das experiências vividas, a exemplo da leitura e momentos de estudo, permanecendo marcado pelas formas primitivas que essa aquisição aconteceu, primeiramente a família e, depois a escola.

Segundo Arana e Klebis (2015), a leitura se constitui na maneira mais eficaz de aprender e interiorizar conhecimentos, portanto, de fundamental importância para a vida em sociedade. Para as autoras, ler tem um significado que vai além de simplesmente interpretar códigos, reconhecer letras, formar palavras e dar sentido às mesmas, mas aplicar o conhecimento construído à vida. Daí porque pode-se dizer que a leitura se constitui também em uma prática social a partir da qual "o homem adentra o universo da cultura, configurando-se como um ser culto, racional e pensante" (KRUG, 2015, p.3), portanto, possuidor de um montante de capital cultural.

Para essas mesmas autoras, o ato de ler faz com que o leitor encontre respostas para a maioria das coisas que acontecem ao seu redor passando a ter uma opinião acerca daquilo que foi lido. Quando a pessoa é desde cedo estimulada a desenvolver o gosto pela leitura passa a ser questionadora, desenvolve a capacidade intelectual, a criticidade e a criatividade,

caracterizando-se no *habitus*, “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1983a, p.65). Nesse sentido, reporta-se a Marteleto (2017, p.31), quando diz que cada indivíduo é detentor de “um *habitus*, ou estruturas pessoais que concebem a prática”.

Assim, percebe-se através de outras unidades de análise que também caracterizam esta subcategoria que enquanto algumas participantes focam suas leituras e estudo em conteúdos específicos da graduação, outras vão em busca de informações e conhecimentos que possam contribuir para a satisfação de suas curiosidades ou ampliar sua visão de mundo.

Desse modo, reporta-se a Arana e Klebis (2015) quando mencionam que conforme a finalidade, as pessoas lançam mão de um tipo específico de leitura, a exemplo da leitura de estudo e leitura de informação. A leitura de estudo corresponde àquela utilizada com o objetivo de acessar informações e com isso adquirir um conhecimento significativo a respeito do objeto em foco, sendo perceptível o uso desse tipo de leitura por algumas das participantes por meio das UR apresentadas a seguir:

> E10 – [...] eu gosto muito da parte de urgência, então tem hora que eu vou na biblioteca pegar livros de urgência [...]
> E11 – [...] quando eu chego em casa eu vou estudar aquele assunto... pelos livros [...]
> E14 – [...] a leitura mesmo do material, a política nacional de saúde, a proposta do SUS, a saúde coletiva em si, a reforma sanitária e os retrocessos também que tá acontecendo [...]
> E17 – [...] estudando o que é passado em sala de aula [...]
> E18 – [...] eu estou lendo muito sobre a saúde da mulher [...] eu geralmente leio muito, muito, muito [...]
> E20 – [...] tenho preferência por livros que sejam de Enfermagem [...] o Brunner, por exemplo, eu sou apaixonada por aquele livro, de como ela traz o cuidado de Enfermagem [...] eu gosto de depois da aula chegar em casa e dar uma pesquisada, olhar no livro [...]

Por meio de outras UR percebe-se que algumas participantes se apropriam também da chamada leitura de informação para realizarem seus estudos, a qual corresponde a um tipo de leitura que contempla fatos que englobam questões culturais de modo geral (ARANA; KLEBIS, 2015). Para tanto, buscam se alimentar de informações e conhecimentos oriundos de outras fontes ou áreas do conhecimento o que certamente as possibilitam construir uma visão mais ampliada da realidade social.

> E3 – [...] a leitura ajuda muito também porque a gente não pode ficar apenas no que a gente aprende aqui [...]
> E6 – [...] eu leio muito livros de Filosofia [...] eu tenho em casa vários livros voltados para a área de Filosofia, Nietzsche, Marx, Durkheim [...]

> E21 – [...] procuro ler também algumas reportagens, como recentemente teve agora que o enfermeiro foi proibido de prescrever alguns exames e aí teve toda aquela mobilização e conseguimos então quebrar esse decreto [...]
> E24 – [...] com as leituras diversas [...] com o que a gente consegue ler [...] quando eu tenho qualquer curiosidade, eu gosto de ler alguma coisa sobre aquilo e tentar construir o meu pensamento [...] vou bebendo em várias fontes pra poder emitir um conhecimento [...]
> E25 – [...] às vezes eu faço leituras que não são bem referente ao que se pede em termos avaliativos dentro da universidade, eu procuro ir um pouco mais além [...]

Diante disso, o ideal seria que essas discentes utilizassem de forma equilibrada esses dois tipos de leitura, a fim de que pudessem construir um conhecimento denominado por Bourdieu (1983a, p.46-7) como praxiológico, aquele que possibilita que o objeto seja visualizado de forma mais ampla e em uma perspectiva crítica e dialética, em que a pessoa passa a ter uma visão não apenas subjetivista, aquela oriunda do "conhecimento primeiro, prático e tácito, do mundo familiar", mas também uma visão objetivista, que "confere ao mundo social seu caráter de evidência e de natural" e que possibilita a estruturação das práticas e de suas representações. A junção do conhecimento objetivista e subjetivista possibilitará o desenvolvimento de uma visão praxiológica que permitirá essas discentes perceberem o mundo social como uma estrutura que além de estruturada é também estruturante.

Nessa perspectiva, Freire (1989) afirma que o ato de estudar, que também passa pelo ato de ler, expressa um ato de curiosidade do sujeito diante da realidade social em que está inserido, sendo também uma expressão da sua forma de estar no mundo, enquanto um ser social, histórico, prático, transformador dessa realidade, um ser que cria e recria o tempo todo e não apenas repete o que ler ou ouve.

Portanto, corroborando com Medeiros, Batista e Silva (2016), acredita-se que a leitura possibilita ao homem passar do estado de consciência ingênua para um estado de consciência crítica, de uma visão fragmentada para uma visão globalizadora, de uma experiência confusa para uma experiência esclarecedora. Por meio dela torna-se possível este homem ir além das aparências, se tornar um investigador e um agente de transformação da realidade social a partir do exercício de uma práxis-reflexiva, muito embora não se pode esquecer que cada ser humano traz consigo uma bagagem de vivências e experiências diversificadas, possuindo por isso formas diferentes de interpretar uma dada realidade (ARANA; KLEBIS, 2015), interpretando-a conforme o seu *habitus*, que nada mais é que o seu conhecimento adquirido, seu *have*r, seu capital (BOURDIEU, 1989).

Entende-se que para que o montante de capital aumente cada vez mais e, consequentemente, o indivíduo possa desenvolver um *habitus* que o permita interpretar adequadamente o que lê, faz-se necessário que desenvolva o hábito da leitura crítica. Com isso não se está querendo dizer que precise ler em quantidade, mas que se comprometa com o texto lido e que nele se torne sujeito. Ao ler não deve manter-se no "puro encalço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora" (FREIRE, 2016, p.30), até porque esta maneira de ler em nada contribuirá para um pensar certo, um pensar crítico.

Por fim, observou-se que dentre as 25 participantes apenas a E8, E15 e E22 não evidenciaram a leitura ou o estudo como caminhos trilhados cotidianamente para a busca do conhecimento. Dentre essas três, ressalta-se que embora a participante E8 não tenha dito isso, acabou citando o livro como uma fonte de informação que utiliza com esse fim ao responder à questão 3 do item D do instrumento de coleta de dados, conforme mostra a categoria temática nº 2.

5.3.1.2 Subcategoria Temática nº 1.2 – Acesso a informações e conhecimentos via Internet e mídias televisivas

De acordo com Cavallaro Filho (2013), os termos "internet" e "Internet" apresentam significados distintos, sendo que o primeiro corresponde a um grupo de redes de computadores ligadas entre si, enquanto que o segundo representa uma rede internacional e única de um conjunto de computadores interconectados, que permite o intercâmbio de informações diversas de forma global e oferece os mais variados recursos e serviços, inclusive documentos interligados pela Rede de Alcance Mundial (World Wilde Web), assim como uma infraestrutura que suporta correio eletrônico e compartilhamento de arquivos diversos, exatamente a que será aqui considerada.

Segundo o referido autor, as pessoas utilizam a Internet para os mais variados fins, sendo impossível listar todas as atividades que nela são empreendidas cotidianamente, citando como exemplo negócios, notícias, compartilhamento de arquivos, empregos, jogos, músicas, etc. (CAVALLARO FILHO, 2013). Entretanto, há de se levar em consideração que, muitas vezes, o acesso às informações e/ou conhecimentos adquiridos via Internet podem também

implicar na falta de aprofundamento, isso quando não se trata de falsas verdades, em alguns casos.

Corroborando com Pimenta (2017, p.246), a Internet pode ser considerada um campo, conforme pensado por Bourdieu, especialmente se considerada como uma estrutura social "legitimada por meio dos capitais e *habitus* em jogo", que "pode ser compreendida e mesmo problematizada tendo em vista o novo cenário que se forma no horizonte sociotecnico" das mídias sociais.

Assim, esta subcategoria integra 49 (quarenta e nove) UR que mostram que, segundo as participantes, muitas das informações e conhecimentos por elas adquiridos na perspectiva do desenvolvimento da competência de pensamento crítico são originárias no campo social da Internet (seja nas relações estabelecidas nas redes sociais - Facebook, Instagram, etc., seja pelo acesso a sites de buscas como Google, Google acadêmico, portais, bibliotecas virtuais, entre outros), mas também pela utilização das mídias televisivas, embora apenas uma informante tenha mencionado diretamente, conforme observado a seguir:

> E1 – [...] vou buscar na Internet que é um meio também que ajuda muito [...]
> E4 – [...] televisão mesmo [...] reportagem [...] Jornal [...][...] [...] eu gosto muito de assistir aquelas séries, principalmente de Dráuzio Varella [...] a televisão [...]
> E10 – [...] algumas coisas eu busco na internet [...]
> E13 – [...] o que a gente vê também nas redes sociais [...] no Facebook [...] no Instagram [...] em qualquer site assim [...] eu sigo muitas páginas que falam em relação a Enfermagem [...] eu sigo muitas páginas, o que fala o COREn [...] o COFEn, muitas mudanças [...]
> E20 – [...] gosto muito de artigos também e aí eu vou pelo Google Acadêmico [...] pelo Scielo ou alguma outra fonte de busca de dados é mais de confiança [...] procurar um artigo, uma vídeo aula ou alguma coisa assim sobre o assunto para ajudar melhor fixar o conteúdo [...]
> E21 – [...] além de buscar conhecimentos pela Internet [...] pela Internet seriam as reportagens que saem em sites [...] a busca no Google de informações aleatórias e a partir daí ir pesquisando e buscando novas informações [...] pelas reportagens [...] os noticiários em jornais [...]
> E23 – [...] no Google Acadêmico [...] no Scielo [...]
> E24 – [...] no Facebook [...] reportagem [...] prefiro buscar outros conteúdos, boto ali, vejo artigos e vou construindo a partir dali [...]
> E25 – [...] uso muito a Internet [...] quando a gente não tinha muita noção a gente ia lá no Google Acadêmico [...] posteriormente a gente passou a fazer essa busca na biblioteca virtual de saúde [...]

Na atualidade, a Internet passou a fazer parte da rotina da vida das pessoas, seja no trabalho, nos relacionamentos, no lazer, nas compras, no estudo, entre outros (CERIBELI; PAIVA, 2011). "Pesquisas mostram que pessoas gastam 24% do tempo on-line, perdendo apenas para a televisão, em 40%", o que vem mostrar que a vida tem se tornado cada vez mais

virtual, com predominância da "cultura do compartilhamento de ideias, informações e emoções" (GASQUE, 2016, p.15).

De acordo com o relatório que divulga os resultados da Pesquisa Brasileira de Mídia 2016 da Presidência da República, a Internet aparece como um recurso importante para obtenção de informações e conhecimentos, cujo acesso é possibilitado em maior escala pelo celular, depois pelo computador e bem pouco pelo tablet. Um percentual significativo dos entrevistados (49%) citou a rede mundial de computadores como um dos principais meios utilizados por eles com essa finalidade, perdendo apenas para a televisão que evidenciou continuar sendo a primeira opção dos brasileiros (89%) (BRASIL, 2016b).

A pesquisa destacou também que embora os internautas tenham evidenciado uma confiança moderada nas notícias acessadas na Internet, ainda buscam validá-las pelos meios tradicionais de comunicação, a exemplo da televisão (BRASIL, 2016b), o que pode também justificar o uso desta mídia pelas participantes na busca de informações e conhecimentos, uma vez que algumas delas afirmam assistir reportagens e notícias em jornais televisivos, como o Fantástico.

Nessa perspectiva, a televisão também aparece nas UR que caracterizam esta subcategoria como uma oportunidade de adquirir informações e conhecimentos através das séries médicas, certamente por possibilitar reflexões sobre a atuação profissional, assim como acerca do cuidado ao ser humano. Entretanto, chama-se a atenção para o fato de que ninguém deve se colocar diante de um aparelho de televisão totalmente entregue ou disponível, sem adotar uma postura crítica, seja para assistir noticiários, comentários sobre certos fatos ou acontecimentos, programas e propagandas diversas, até porque, "toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido" (FREIRE, 2016, p.136).

Nessa perspectiva, as UR apresentadas a seguir parecem mostrar que as participantes estão atentas de que nem todas as notícias veiculadas, seja na Internet ou televisão, podem ser cem por cento confiáveis, devendo serem melhor investigadas:

> E12 – [...] é tá buscando mesmo as informações, seja nos sites que tenham uma determinada segurança [...] tá buscando mesmo as informações, seja pelos noticiários [...]
> E13 – [...] não acreditando em tudo que as pessoas falam... refletindo sobre aquilo ali que tá acontecendo [...]
> E24 – [...] as reportagens me ensinam muito a duvidar daquilo que está sendo posto [...] então às vezes eu leio a reportagem e eu consigo descobrir nela o que é que está

> de errado naquela reportagem [...] aí você tentar entender o que é tendencioso naquela reportagem [...]

Sobre esta questão, corrobora-se novamente com Freire (2000, p.52) quando aborda que "debater sobre o que se diz, o que se mostra e como se mostra na televisão" é algo extremamente necessário, até porque pensar nela ou na mídia de modo geral remete à questão da comunicação, um processo que nunca é neutro, por estar em jogo interesses múltiplos, expostos de maneira implícita ou explícita, a favor ou contra algo ou alguém, com verdades escondidas e permeados por uma ideologia.

Sobre a Internet, Santos e Archer (2016) abordam que ela transformou o homem em um ser bastante curioso e, por isso, vive constantemente correndo atrás de informações e conhecimentos. Sua utilização pelos estudantes é bastante ampla "nas mídias sociais [...], espaço onde é possível conhecer, criar e compartilhar saberes" (MAGNONI; CAMARGO; MIRANDA, 2017, p.184), convergindo assim para o que dizem as participantes deste estudo. A chegada desta grande rede globalizada revolucionou nas últimas décadas a produção e divulgação de conteúdos.

Segundo Cavallaro Filho (2013), as pessoas acessam a Internet pelos mais variados motivos, não sendo possível apresentar uma lista exata de todas as atividades nela realizadas. Com base nas UR que caracterizam essa categoria, percebe-se que uma delas com toda certeza é a busca de informações e conhecimentos na perspectiva do desenvolvimento da competência do pensamento crítico, seja por meio de conversas com internautas; leitura de notícias ou reportagens diversas, inclusive, procurando atualizações ou mudanças que ocorrem frequentemente dentro da própria profissão, como a Enfermagem, através do acesso aos portais dos Conselhos Regional e Federal; busca de artigos científicos, vídeo aulas, entre outros, conforme declaram as participantes por meio das UR que compõem esta subcategoria.

Destaca-se que a Internet amplia substancialmente a circulação de informações oriundas das mais variadas fontes, "descentralizando o processo de produção e a divulgação dos conteúdos" (MAGNONI; CAMARGO; MIRANDA, 2017, p.186), possibilitando, consequentemente, a liberdade de expressão. Daí ser entendida como um espaço que promove a cidadania por meio da troca e compartilhamento de ideias entre os cidadãos, mas também por meio do acesso aberto ao conhecimento, conforme o *habitus* de cada internauta que transita nesse campo social.

Enquanto esquemas classificatórios e "princípios geradores de práticas distintas e distintivas", impregnadas de ideias, visões e gostos diversos (BOURDIEU, 1996, p.22), o *habitus* interfere na maneira como os agentes se movimentam na Internet e no modo como

nela acessam, produzem e reproduzem conteúdos diversos, motivo pelo qual não se pode desconsiderar o "potencial espaço de diálogo entre práticas, discursos e atores distintos" que acontecem nesse espaço virtual (PIMENTA, 2017, p.246).

Nessa perspectiva, reafirma-se ser a Internet um vasto campo social mantido pelo senso comum e pelas práticas compartilhadas, em que se encontram agentes com *habitus* distintos e por isso, com ideias, valores e crenças ora convergentes, ora divergentes que os levam muitas vezes a "contestar seus objetos, agentes e estruturas pelo mesmo canal" (PIMENTA, 2017, p.245) por onde muitas vezes se estabelece a dominação ou violência simbólica.

5.3.1.3 Subcategoria Temática nº 1.3 – Diálogo nas redes tecidas junto às pessoas do meio intra e extra-acadêmico

Esta subcategoria resgata toda a discussão realizada no segundo momento de apresentação dos resultados desta tese, reafirmando que as participantes acessam informações e (re)constroem conhecimentos que lhes permitem desenvolver a competência do pensamento crítico mediante o diálogo e as relações estabelecidas junto a pessoas do meio intra-acadêmico e extra-acadêmico, compondo redes sociais de conhecimento.

> E2 – [...] a gente constrói aqui dentro, com o colega [...] relações com o professor [...]
> E3 – [...] mantendo o contato com pessoas de outras profissões [...]
> E4 – [...] você conversa com um, conversa com outro [...] conversa com esses professores [...] principalmente com professor que tem bastante experiência [...]
> E6 – [...] com os outros estudantes de enfermagem quando a gente se encontra são momentos de construção de conhecimento sabe incríveis e únicos [...]
> E7 – [...] eu ainda adquiro mais conhecimento com os vínculos do que com materiais, com livros, com leituras [...]
> E9 – [...] conversando, compartilhando as informações com as colegas e tal [...]
> E10 – [...] minha construção vem dos mestres da universidade, dos professores [...]
> E11 – [...] tá em contato com os profissionais que já estão formados [...]
> E12 – [...] observação das falas das outras pessoas que convivem comigo [...]
> E13 – [...] quando alguém fala alguma coisa que você não concorda, isso tudo serve pra causar uma reflexão [...]
> E15 – [...] algumas conversas [...] eu procuro sempre prestar atenção em pessoas mais experientes, por exemplo, na área da Enfermagem [...]
> E16 – [...] também em debates que a gente tem, por exemplo, no DCE [...]
> E17 – [...] observando a percepção de outros profissionais que já estão trabalhando na área [...]
> E21 – [...] procuro debater com amigos a questão da saúde e o posicionamento do enfermeiro [...]

> E22 – [...] troco experiências com os meus colegas [...]
> E25 – [...] tem os debates de sala de aula que são bem propícios né [...]

Sobre às relações estabelecidas com pessoas do meio intra-acadêmico, essas UR reafirmam que as participantes não estão falando apenas das relações estabelecidas entre elas na sala de aula ou fora dela, mas também das relações com os professores, principalmente aqueles com mais experiência na enfermagem, e com os demais colegas do curso e de outros cursos da área da saúde ou de outras áreas, inclusive durante aos reuniões do DCE, não citando os (co)orientadores como fizeram no momento anterior.

Com relação às redes tecidas junto a pessoas do meio extra-acadêmico, nota-se claramente por meio da UR que as participantes estão falando das relações estabelecidas com os enfermeiros, em especial aqueles que estão atuando na profissão, mas também, com profissionais de outras áreas e com os amigos quando trocam experiências e discutem assuntos pertinentes à área da saúde ou à atuação do enfermeiro em situações diversas, não fazendo menção diretamente aos familiares, vizinhos ou namorados(as) como no momento anterior da discussão dos resultados desta tese, embora isso possa estar implícito nessas UR.

Nessa perspectiva, elas percebem que todas as oportunidades de diálogos com esses atores, independente dos meios de comunicação que utilizam, são momentos de aprendizagem considerando que nessa oportunidade trocam e compartilham informações e conhecimentos que favorecem a (re)construção dos conhecimentos necessários para se tornarem profissionais mais críticos e reflexivos, incluindo os momentos de embates ou choques de ideias por promoverem a reflexão.

Sobre essa questão, reporta-se a Elias (1994, p.29) quando diz que ao longo de uma conversação normal ou até mesmo em caso de discordância, “cada um dos interlocutores forma ideias que não existiam antes ou leva adiante ideias que já estavam presentes”, de maneira que alguma coisa é passada de um para o outro e isso modifica a estrutura de ideias de ambos que se organiza de maneira diferente e,

> é justamente esse fato de as pessoas mudarem em relação umas às outras e através de sua relação mútua, de se estarem continuamente moldando e remoldando em relação umas às outras, que caracteriza o fenômeno reticular em geral.

De acordo com Tomael e Marteleto (2013, p.252), “As redes sociais são necessárias e imprescindíveis para a sociedade se manter coesa”, de maneira que um mesmo indivíduo acaba participando de várias redes ao mesmo tempo, “nas quais seus círculos sociais se

cruzam, e nessas redes representa papéis diferentes - na família, no trabalho, com amigos, na escola, etc." (TOMAEL; MARTELETO, 2013, p.252). Desse modo, vai também (re)construindo seus conhecimentos, ou melhor incorporando um maior estoque de capital cultural, cuja acumulação depende da totalidade do tempo que se relaciona com os demais atores dentro de cada rede que participa (BOURDIEU, 2015), o que lhe possibilitará, em menor ou maior escala, desenvolver o pensamento crítico enquanto uma competência necessária para o exercício da Enfermagem.

É "graças à alquimia da troca como comunicação que supõe e produz o conhecimento e o reconhecimento mútuos" que uma rede de relações é constituída, não sendo esta um dado natural, nem mesmo um "dado social" instituída para sempre por um ato social, mas "produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais e simbólicos" (BOURDIEU, 2015, p.76), ou seja, um capital social utilizado coletivamente, mesmo que de maneira desigual, o que certamente possibilitará que cada ator ao seu modo vá construindo de forma mais lenta ou mais acelerada a sua competência para pensar de forma crítica e reflexiva.

Destaca-se que as redes sociais, "sejam elas formais ou informais, estabelecem-se a partir da confiança entre seus agentes, com o gozo de vantagens geradas pelo conhecimento, como, por exemplo, obtenção de informações e outros recursos que resultam de ações instrumentais" (AZEVEDO; DAVID; MARTELETO, 2018, p.244), sendo o diálogo essencial para que essa confiança seja estabelecida, assim como para que as informações e conhecimentos sejam (re)construídos.

De acordo com Freire (1992), o diálogo é a possibilidade que as pessoas dispõem para se abrirem ao pensamento dos outros e não perecerem no isolamento, visto ser ele relacional, ou melhor, o diálogo se constitui no "encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo,* não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (FREIRE, 1987, p.45).

Ainda sobre o diálogo, Freire (1987, p. 45) aborda ser uma exigência da própria existência humana e que em sendo ele

> o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Portanto, essa subcategoria vem mostrar que não se alcança a competência do pensamento crítico sem que as pessoas se relacionem umas com as outras ou sem que se estabeleça um diálogo verdadeiro entre elas, aquele que promove um pensamento verdadeiro

que leva os homens a se encontrarem para *ser mais* e que possibilita que a realidade possa ser desvendada, ou seja, criticamente conhecida e transformada (FREIRE, 1987).

5.2.1.4 Subcategoria Temática nº 1.4 - Vivências no meio intra e extra acadêmico

A construção do conhecimento advém da aprendizagem, processo que envolve mudança de comportamento que ocorre muitas vezes a partir da "experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais" (ZARONI et al., 2015, p.80), resultante, portanto, "da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente" (ZARONI et al, 2015, p.80).

De acordo com Bondía (2002, p.21) "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca", não sendo experiência aquilo que se toca, que acontece ou que se passa. Ainda, segundo ele, "a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (BONDÍA, 2002, p.21), uma vez que as coisas parecem estar organizadas de maneira a cooperar para que nada de fato nos aconteça.

Para o referido autor, a escassez de tempo, assim como a velocidade com que as informações e opiniões chegam até às pessoas, têm sido fatores que contribuem para a anti-experiência. Isso vem afetando também o campo da formação, considerando que os currículos têm sido organizados "em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos" (BONDÍA, 2002, p.23), o que faz com que os agentes presentes nesse campo estejam sempre mais acelerados e impossibilitados de que as experiências possam lhes acontecer. Isso não é diferente também no campo da formação em Enfermagem, em que se espera que com a revisão e atualização das DCNs proposta desde 2014 no 14º SENADEn (ABEN, 2014), conforme dito anteriormente, essa problemática venha a ser amenizada e as experiências possam de fato acontecer.

Ainda assim, esta subcategoria evidencia o quanto as participantes consideram importantes as "experiências" e vivências para a (re)construção dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico, conforme mostram as UR dispostas a seguir:

> E2 – [...] em cima das nossas vivências [...] não tem como eu criticar e refletir em cima de algo que eu não vivo, que eu não faço [...] o que o outro faz pode te inspirar a ser parecido com ele ou a ser melhor [...]
> E3 – [...] vivências que a gente tem com pessoas [...] várias vivências [...]
> E5 – [...] muitas questões eu trago muito de vivências [...] o trabalho, eu tive a oportunidade que talvez dentro da graduação e nos estágios eu não tive que foi assim muito importante para o meu conhecimento [...] com relação até a muitas patologias que eu aprendi, ao manuseio de muitos equipamentos, querendo ou não isso contribui muito [...]
> E6 – [...] fui para outros estados fazer estágio com o Ver-SUS [...] o Ver-SUS mesmo foi algo que para mim foi único também porque a gente tava com estudantes de diversas universidades do ensino público e privado [...] a gente se depara tanto em unidades como em hospital e ver certos colegas com certas posturas [...]
> E7 – [...] no processo de atuar como estudante de Enfermagem, agora nos campos de prática [...]
> E13 – [...] essa construção de conhecimento a gente vê muito na prática [...]
> E14 – [...] no atendimento do posto de saúde por exemplo [...]
> E16 – [...] as vivências [...] o que a gente vê no serviço [...] vivência na universidade, na sala de aula [...] a gente acaba criando esse conhecimento mais na prática [...]
> E22 – [...] eu acho que primeiro é a vivência [...] vendo, observando os erros para que eu não esteja quando eu tiver lá trabalhando não tá repetindo esses erros [...] cada um vivencia de uma forma por mais que a gente passa pelas mesmas coisas [...] essa experiência de tá aqui dentro da faculdade [...]
> E24 – [...] o hospital para mim é o meu laboratório [...] eu observo a prática dos colegas [...]
> E25 – [...] quando eu fui para a prática [...] uma coisa é a teoria e outra coisa é a prática, são duas vivências totalmente distintas e diferentes [...]

Percebe-se que elas não estão falando apenas de experiências/vivências ocorridas no meio intra-acadêmico (universidade, sala de aula, campos práticos, estágio de vivências do SUS, etc.) mas também daquelas experimentadas a partir das relações estabelecidas com pessoas que não fazem parte do mundo acadêmico (implícita na UR referente à E2) ou no trabalho desenvolvido enquanto técnica de enfermagem (vide UR da E5). Percebe-se que, em sua maioria, estão falando das vivências nas práticas de campo, não citando os estágios certamente por estarem ainda no sétimo semestre e estes serem oferecidos somente no oitavo e nono, sendo que a partir de ambas experiências acabam tendo oportunidade de conviver com enfermeiros e outros profissionais e, por isso, "conhecer diferentes processos de trabalho e perceber outras oportunidades para direcionar suas escolhas profissionais" (BULGARELLI et al., 2014, p.5).

Sobre essa questão da oportunidade de conviver não somente com os próprios colegas, como também, com os enfermeiros e outros profissionais da área da saúde mediante as vivências e experiências nesse campo, Bulgarelli et al. (2014, p.9) afirmam ainda que

> O reconhecimento da importância de uma vivência com trabalhadores do SUS, aprendendo a lógica do trabalho em equipe multiprofissional, faz com que o estudante vivencie um processo de trabalho que reverbere em espaços para discussões e desenvolvimento de boas relações no cuidado aos usuários.

Assim, as vivências que os discentes experimentam nos diversos cenários que integram os serviços de atenção à saúde, sejam por meio das práticas de campo ou estágio, são únicas e lhes possibilitam experienciar situações que irão conviver cotidianamente quando se tornarem enfermeiros, as quais são "impossíveis de serem desenvolvidas nos limites de uma sala de aula" (BREHMER; RAMOS, 2014, p.234) além de agregarem um sentido prático a todo o conhecimento teórico acumulado ao longo das disciplinas já cursadas, permitindo-lhes inclusive, conforme afirma as participantes E6 e E22, respectivamente, aprender a partir da observação da postura profissional inadequada e do erro alheio, sendo esta também uma maneira de aproveitar bem o momento da prática ou vivência.

Destaca-se aqui também as experiências vivenciadas pela pesquisada E6 no *Projeto Vivências e Estágios na Realidade do SUS/Brasil* (VER-SUS/Brasil), a qual afirmou ter sido de fato um momento único, também por ter tido a oportunidade de se relacionar com pessoas de outras universidades e conhecer uma diversidade de realidades. Trata-se de um projeto construído por meio de uma parceria entre o Ministério da Saúde, a União Nacional de Estudantes, Fundação Oswaldo Cruz, Rede Unida, entre outros, cujo objetivo é "realizar estágios de vivência para que estudantes universitários/as tenham a oportunidade de vivenciar a realidade do SUS e, assim, qualificar-se para a atuação no sistema de saúde" (FERLA; LEAL; CARVALHO, 2013, p.5), na perspectiva da atenção, gestão, educação e participação, de modo a poderem promover transformações na realidade das instituições em que forem trabalhar futuramente.

Além disso, o referido projeto possibilita a interdisciplinaridade por meio do intercâmbio entre discentes de diversos cursos de graduação da área da saúde e de vários estados do Brasil que se encontram para realizar esse estágio, o que permite aproximar da realidade dos serviços de saúde por meio de uma aprendizagem significativa, "despertando-os para assumirem, futuramente, o trabalho no sistema público de saúde" (LEAL et al., 2015, p.369)

Nessa perspectiva, reporta-se novamente a Bourdieu quando discorre sobre o conhecimento praxiológico, um tipo de conhecimento que exige que o objeto da prática seja visto de forma subjetiva, mas também objetiva; como algo que é estruturado, mas também estruturante; como "um duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade" (BORDIEU, 1983a, p.47). Este conhecimento precisa ser apreendido pelos discentes de enfermagem ao serem submetidos ou submeterem-se às vivências acadêmicas ou não acadêmicas, seja nos serviços de saúde ou fora deles, seja nas práticas de campo ou

estágios proporcionados pelas disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de enfermagem.

Salienta-se, ainda, que este conhecimento

> tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, [...] supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por ai, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1983a, p.47).

Sobre essa questão, Nogueira e Catani (2015) abordam que as antecipações práticas do *habitus* descansam sobre todas as experiências acumuladas a partir de vivências prévias, de tal maneira que as práticas são sempre resultantes "do encontro entre um agente predisposto e prevenido e um *mundo presumido*, isto é, o único que lhe é dado conhecer" (NOGUEIRA; CATANI, 2015, p.11).

Desse modo, reporta-se a Ortiz (1983, p. 19) quando diz que, na ótica de Bourdieu todo ator desenvolve suas ações dentro de um espaço social predeterminado denominado "campo" que ultrapassa as relações que se estabelecem entre os agentes e que, por sua vez, a prática é resultante da relação dialética entre uma situação que ocorre nesse espaço e um *habitus* engendrado no ator que desenvolverá a ação, sendo este entendido como

> *Sistemas de disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p.61).

Ante o exposto, torna-se imprescindível afirmar ser necessário que sejam abandonados todos os conhecimentos que, de modo implícito ou explicito, possam contribuir para que uma prática venha a se transformar em uma ação ou reação mecanizada mediante a aplicação e utilização de esquemas previamente estabelecidos ou estruturas estruturadas, tais como normas, protocolos, modelos, regulamentos, etc. (BOURDIEU, 1983a), os quais, certamente, impedirão um pensar crítico e reflexivo por parte do agente que a executa.

Nessa perspectiva, corrobora-se com Freire (1979, p.10) quando diz que da mesma maneira que "não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade". Isso implica na transformação desse mundo ou dessa

realidade, cujo resultado conduz a ação e reflexão, sendo, portanto, por meio da experiência homem-mundo, homem-realidade que ele desenvolve sua ação-reflexão, assim como pode também atrofiá-las e, a depender de como essas relações homem-mundo, homem-realidade aconteçam, o homem pode ou não encontrar "condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir".

5.3.1.5 Subcategoria Temática nº 1.5 – Matérias/disciplinas e aulas ministradas no curso

Normalmente o currículo de um curso é composto por aulas teóricas, aulas práticas (de laboratório ou de campo) ou uma mistura de ambas (aulas teórico-práticas), as quais são estabelecidas conforme a característica do conteúdo a ser trabalhado e previamente definidas nos planos de cursos ou no programa das disciplinas, caso o currículo seja disciplinar, como é o caso do Curso de Graduação em Enfermagem da UESB, sendo, portanto, por meio das suas disciplinas e dessas modalidades de aulas, que os discentes "adquirem" grande parte dos saberes essenciais para a sua formação pessoal e profissional.

Assim, observa-se por meio das unidades de análise que deram origem a essa subcategoria que para as participantes deste estudo, as matérias/disciplinas do currículo do curso, assim como as aulas ministradas nas mesmas também contribuem sobremaneira para o desenvolvimento do pensamento crítico por muni-las com informações e conhecimentos que lhes possibilitam pensar e agir embasadas nessa competência.

> E2 – [...] como aqui a gente tem algumas disciplinas específicas pra gente tentar desenvolver esse senso mais crítico né? [...] a disciplina de Planejamento, ela faz a gente refletir em cima das nossas políticas, principalmente as políticas de saúde [...] também a disciplina de Saúde Coletiva e tudo mais [...] algumas disciplinas, então elas mostram pra gente como é que as coisas deveriam ser, como é que estão [...] a gente tem que desenvolver um embasamento teórico pra que a gente possa criticar de alguma forma [...]
> E7 – [...] eu acho que diariamente nas aulas teóricas [...]
> E11 – [...] nas aulas que aí a gente já vai pega um pouco do conteúdo [...] a gente sempre troca conhecimento pelas aulas [...]
> E13 – [...] essa construção de conhecimento a gente vê muito dentro da sala de aula [...] O que a gente vê dentro da sala de aula também [...] dentro da sala de aula; a gente vê mais a teoria [...]
> E14 – [...] a partir das aulas mesmo [...] as aulas que mais me fizeram a construir isso foram as dos determinantes sociais [...] na parte de fundamentação de Enfermagem também tive esse acesso nas teorias de Enfermagem [...] no planejamento de Enfermagem, planejamento da gestão [...] gerenciamento também traz muito isso e eu amo, eu amo [...] nossa pró!!! foram as disciplinas assim, sabe? [...]

A aula teórica é algo ainda tão arraigado na cultura educacional que, muitas vezes, se confunde com o próprio ensino. Embora seja muito utilizada pela didática e tenha muitas características que justificam a sua preferência por muitos docentes não quer dizer que seja sempre o melhor meio para abordar todo e qualquer conteúdo (PAZIN FILHO, 2007).

Desse modo, para obter resultados satisfatórios a partir de uma aula teórica o docente precisa planejá-la adequadamente e escolher sabiamente o método que melhor adeque ao conteúdo a ser trabalhado, seja uma aula expositiva, um seminário, um estudo em grupo, entre outros. Do contrário, não conseguirá que os discentes alcancem uma construção sólida desse conhecimento e, menos ainda, que consigam desenvolver uma visão crítica que os possibilitem aplicá-lo adequadamente na prática, promovendo mudanças no meio social em que estiverem inseridos.

De acordo com Pazin Filho (2007), toda aula ministrada tem como objetivo a construção de um conhecimento (saber) ou vai além disso, quando visa o desenvolvimento de uma competência (saber como fazer), o desenvolvimento de uma performance (mostrar como fazer) ou o desenvolvimento de uma ação (fazer). No primeiro caso, em que a aula objetiva apenas "um plano cognitivo de conhecimento", no qual se pretende apenas reproduzir informações, conceitos, definições, mecanismos de ação, entre outros, a aula teórica se apresenta como uma boa opção de escolha.

Destarte, quando se trata de uma aula cujo objetivo é o desenvolvimento de uma competência em que o discente além do conhecimento acerca do conceito precisa também desenvolver habilidades que o permitirá mostrar como fazer, a aula puramente teórica não atenderá a não ser que seja associado a ela outros recursos didáticos como filmes, diagramas, imagens e figuras diversas o que hoje é perfeitamente possível devido aos avanços tecnológicos (PAZIN FILHO, 2007).

Se o objetivo for a performance, em que além de ter o conhecimento e saber como fazer o discente ainda deve demostrar como faz, a aula teórica jamais permitirá o seu alcance, o mesmo acontecendo se o objetivo for "a ação propriamente dita, na qual o indivíduo efetivamente realiza a habilidade" (PAZIN FILHO, 2007, p.3). Assim, a competência, a performance ou a ação são habilidades melhor apreendidas por outras modalidades de aulas com seus métodos e técnicas específicas.

Sem desmerecer o valor das aulas teóricas, as quais aparecem muito bem valorizadas pelas participantes deste estudo, chama-se a atenção para a necessidade de que as instituições de ensino busquem romper com a ideia estruturada de utilização exacerbada de práticas educativas tradicionais, a exemplo da aula teórico-expositiva, a fim de que os docentes se

sintam estimulados a adotar também dentro das suas disciplinas novos métodos e estratégias de ensino que possibilitem, conforme o objetivo de cada aula, que os discentes não apenas adquiram o conhecimento (saber), mas também a competência (saber como fazer), a performance (mostrar como fazer) ou a ação (fazer), sem perder de vista a necessidade concomitante do desenvolvimento da competência de pensamento crítico por parte dos mesmos.

Observa-se nas UR que as participantes destacaram em suas falas quatro matérias/disciplinas cursadas: Saúde Coletiva, Fundamentos de Enfermagem, Planejamento e Gestão em Saúde e Gerenciamento em Enfermagem. Tais matérias/disciplinas além de possuírem carga horária destinada a aulas teóricas desenvolvem também aulas práticas em instituições de saúde e/ou laboratório, o que vem possibilitar aos discentes adquirirem não apenas o conhecimento, mas que no tempo certo aprendam como fazer, demonstrem como fazer e evoluam a tal ponto que de forma independente consigam por si só desenvolver a ação, seja ela procedimental ou simplesmente uma tomada de decisão.

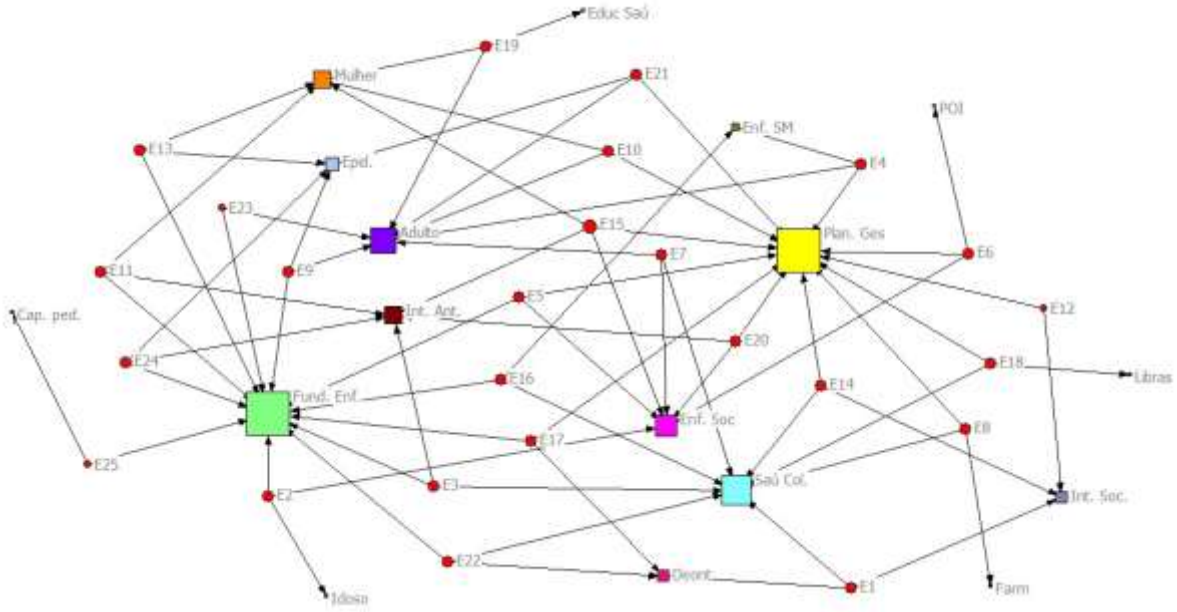
Considerando que já fosse esperado que as participantes dissessem que as disciplinas com suas aulas teóricas e/ou práticas seria uma das maneiras pelas quais conseguem construir os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico, optou-se por acrescentar ao item D do instrumento de coleta de dados a questão número 6 (seis) a partir da qual buscou-se saber, na visão delas, quais das matérias/disciplinas cursadas ou em curso teriam contribuído mais para esta ocorrência e quais teriam contribuído menos justificando suas escolhas. Parte das respostas fornecidas para esta questão, possibilitaram a construção de dois sociogramas representados pelas Figuras 6 e 7.

O primeiro sociograma (Figura 6) apresenta as disciplinas que mais contribuíram para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo por parte das informantes e o segundo (Figura 7) as disciplinas que menos contribuíram. Destaca-se que durante a entrevista fora solicitado a cada participante que citasse apenas três disciplinas relacionadas a cada uma dessas duas situações devido ao número elevado de disciplinas já cursadas pelas mesmas somadas às que estavam cursando no momento da coleta de dados.

Observa-se por meio deste sociograma que ao todo as participantes indicaram 17 matérias/disciplinas como sendo aquelas que mais contribuíram para a construção de conhecimentos que lhes possibilitaram desenvolver a competência de PC, dentre elas destacaram-se: Fundamentos de Enfermagem (representada pela cor verde) e Planejamento e Gestão em Saúde (representada pela cor amarela), ambas indicadas por 12 (doze) participantes cada; Saúde Coletiva (representada pela cor azul piscina) indicada por 8 (oito)

participantes; Saúde do Adulto (representada pela cor azul anil) indicada por 7 (sete) participantes e; Enfermagem e Sociedade (representada pela cor rosa choque) indicada por 6 (seis) participantes, resultado este que não se constituiu em nenhuma surpresa considerando haver uma certa congruência com as disciplinas citadas nas UR apresentadas no início da discussão desta subcategoria.

Figura 6 – Matérias/disciplinas mais relevantes para a construção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico, na ótica das participantes



Legenda:
● Atores / Participantes da Pesquisa
□ Matéria Fund. de Enfermagem – matéria que mais contribuiu (idem Disc. Planej. e Gestão em Saúde)
□ Disciplina Planej. e Gestão em Saúde – disciplina que mais contribuiu (idem Mat. Fund. de Enfermagem)
Fonte: A autora (2018)

Por meio desta figura foi possível perceber também que, na ótica das participantes, as matérias/disciplinas que de maneira significativa contribuíram para torná-las mais críticas e reflexivas compõem, de acordo com a organização curricular do Curso que segue as orientações das DCNs, a área de Ciências da Enfermagem com as subáreas Fundamentos de Enfermagem, Assistência de Enfermagem e Administração em Enfermagem, as quais englobam as disciplinas específicas da profissão, até algum tempo atrás chamadas de disciplinas profissionalizantes.

Destaca-se que citaram apenas 1 (uma) disciplina da Área de Ciências Biológicas e da Saúde - Farmacologia, indicada por apenas uma participante e 2 (duas) da Área de Ciências Humanas e Sociais - Introdução à Sociologia e Introdução à Antropologia, indicadas por apenas duas e cinco participantes, respectivamente, evidenciando que, para elas estas áreas não tiveram tanta significância como a de Ciências da Enfermagem.

Dado que além de dizerem os nomes das disciplinas eram solicitadas também que justificassem o porquê de as indicar, tornou-se possível perceber que as disciplinas além de permitirem às participantes o acesso a conteúdos essenciais à sua formação, técnicas e procedimentos que embasam a atuação profissional, experiências e vivências por meio das aulas práticas e a correlacionar adequadamente teoria e prática, a ênfase recaiu também sobre o professor, tanto no que diz respeito à sua postura enquanto enfermeiro-docente, a sua experiência pessoal e profissional, ao incentivo ao pensamento crítico, assim como, pela adoção de métodos e técnicas de ensino que os deixavam mais estimulados e interessados em apreender o conteúdo abordado na aula, evidenciando a importância do docente para uma construção mais sólida do conhecimento.

Corrobora-se, portanto, com Freire (2016), quando aborda que o educador, no cotidiano da docência, não pode deixar de reforçar e incentivar a curiosidade e a criticidade dos educandos, devendo, para tanto, ajudá-los não a romper com o saber de pura experiência (saber do senso comum) por ter este valor semelhante àquele oriundo de procedimentos metodicamente rigorosos (saber científico), mas a superá-lo, de maneira que a curiosidade ingênua vá se tornando cada vez mais crítica e se transformando em curiosidade epistemológica, sem a qual torna-se impossível alcançar o conhecimento global do objeto.

Segue algumas UR, especialmente àquelas relacionadas às três matérias/disciplinas mais citadas, as quais confirmam essas afirmativas:

> FUNDAMENTOS DE ENFERMAGEM
> E3 – [...] eu acho que é um marco na graduação [...] é a disciplina que mais mostra o que a gente vai fazer, o quê que é o nosso trabalho [...]
> E13 – [...] é o primeiro contato que a gente tem de verdade com a semiologia e semiotécnica [...] pra mim é a base do curso [...]
> E17 – [...] pra prestar um cuidado a gente não poderia simplesmente chegar e fazer, realizar um procedimento, a gente tinha que analisar as possíveis intercorrências [...] os professores acabaram passando bastante isso pra gente [...]
> E22 – [...] os professores tinham assim, tinha mais uma paciência e tal pra te ensinar a assistência de uma forma que pudesse vir com amor, com respeito [...] a questão da ética [...]
> E24 – [...] o que me ajudou, eu vou ser sincera, foi a professora L[...], ela é muito científica e humana [...] ela tem muito disso, de não separar, não fragmentar, de dar assistência integral e de se preocupar com o paciente [...]

> SAÚDE COLETIVA
> E1 – [...] Saúde Coletiva I e II, se não for um enfermeiro crítico, não consegue desenvolver uma promoção à saúde bem elaborada, não consegue por exemplo fazer uma educação em saúde [...]
> E3 - [...] as saúdes coletivas também né, que são 3; por abordar as nossas políticas né, as políticas públicas de saúde; por mostrar o que é o SUS [...]
> E7 – [...] traz essa questão da coletividade e a questão da história também da construção do SUS, da Constituição Federal, dos movimentos que foram necessários para que alcançássemos o sistema de saúde que temos hoje [...]
> E14 – [...] você saber fazer uma aplicação de uma vacina, você saber fazer um mapeamento de área, você saber de como se dá a política familiar né, a proposta para família no caso a Estratégia de Saúde da Família e você saber ..., aonde está encaixado as três coisas, prevenção, promoção e recuperação, é lindo [...]
> E22 – [...] relacionar a questão da saúde com os determinantes sociais ... quem é que antes ia imaginar que, tipo, lazer, moradia, podia estar associada à saúde [...]
>
> PLANEJAMENTO E GESTÃO EM SAÚDE
> E4 – [...] eu não posso deixar de dizer que eu acabei gostando dessa matéria por conta do professor [...] ele passa uma tranquilidade em abordar os assuntos [...] a metodologia dele muda a cada semestre, então a gente nunca sabe o que se esperar dele [...] ele faz o assunto ficar mais leve [...] ele vem mostrar não só a questão de tá lá no planejamento relacionado a Enfermagem, mas pra a vida [...]
> E5 – [...] Planejamento me instigou a pensar mais nas questões políticas [...] nunca fui uma pessoa muito adepta a política, a pensar politicamente; hoje eu já debateria uma questão política, antigamente não [...]
> E6 – [...] eu não sei se é muito pela disciplina, mas sim pelo professor [...] um professor que ele atua em um movimento social, já participou do movimento estudantil, então ele tem todo o embasamento diferenciado [...]
> E10 – [...] o professor também ele leva você a pensar em vários contextos, não só da academia mas o contexto em geral que você vive, no contexto da sociedade, de qual o seu papel [...]
> E15 – [...] as dinâmicas que ele usava mesmo para fazer a gente pensar [...].
> E18 – [...] Planejamento com J, porque J é J né pró? [...] ele tem um pensamento muito crítico [...] ele mostra todos os lados do planejamento [...]

Nessa perspectiva, percebe-se a grande influência que o professor exerce na aprendizagem dos discentes, o que vem mostrar que não basta que o mesmo tenha domínio do conteúdo a ser abordado nas suas aulas, mas que trilhe pelos caminhos de uma "educação humanista abrangente, que serve para enquadrar o já aprendido e facilitar a nova compreensão" (SHULMAN, 2014, p.208).

De acordo com Shulman (2014, p.208) ser professor demanda "atitudes e entusiasmo com relação ao que está sendo ensinado e aprendido", o que parece ser uma realidade na atuação profissional dos docentes responsáveis por essas matérias/disciplinas citadas, uma vez que de forma implícita ou explícita as participantes referiram sentimentos e características inerentes aos mesmos, como paciência, amor, ética, respeito ao outro, leveza, tranquilidade, responsabilidade, compromisso profissional, visão crítica, o que demonstra que agem movidos por essas forças intrínsecas e motivadoras.

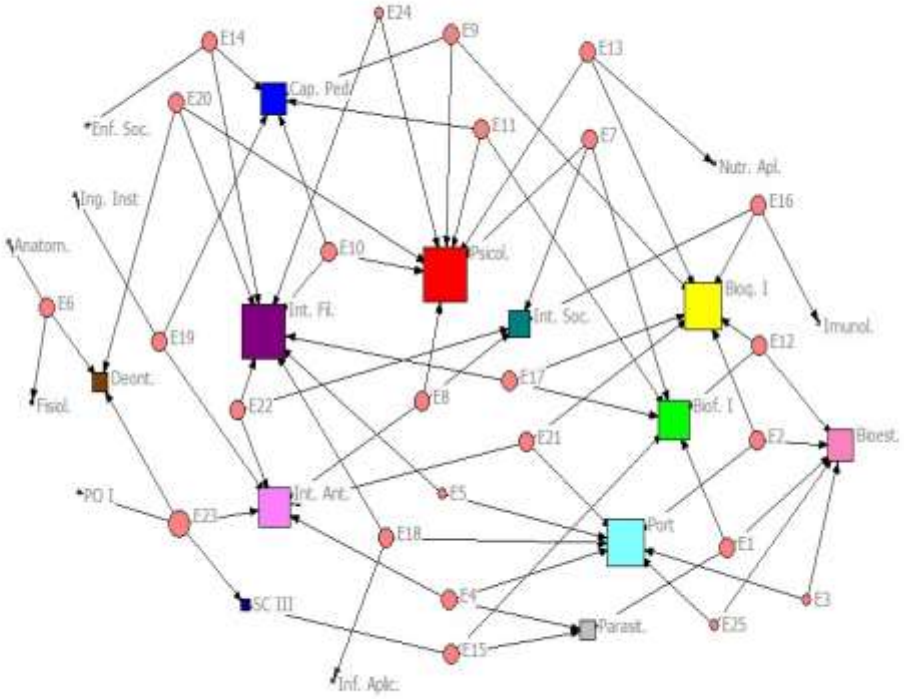
Considerando ser muitas vezes percebido pelos discentes como uma fonte primária de aquisição de informações e conhecimentos, o professor precisa estar sempre atento para que

tenham acesso ao que é essencial e também periférico da matéria/disciplina, módulo ou componente curricular sob a sua responsabilidade (SHULMAN, 2014, p.208). O que parece ter sido, também, uma preocupação dos docentes responsáveis por essas matérias/disciplinas, visto que as UR evidenciam que as participantes, em uma perspectiva crítica, apreenderam vários conteúdos e conhecimentos construídos, conseguiram fazer correlações, demonstraram perceber a importância desses conteúdos e sua aplicação prática, assim como, evidenciaram satisfação em ter cursado essas matérias/disciplinas.

Portanto, acredita-se que as práticas docentes acabam deixando de ter uma finalidade real "se não forem acompanhadas dos movimentos da práxis por parte de cada professor em particular, de uma tomada de consciência mais viva, dinâmica e de uma ação efetiva de análise da realidade contemporânea" (ARAÚJO; RODRIGUES; ARAGÃO, 2017, p.222). Por conta disso, compreende-se que o conhecimento, principalmente, relacionado à Enfermagem, não pode ser construído apenas em sala de aula e/ou por meio de práticas tradicionais de ensino, mas mediante a utilização de metodologias ativas que colaborem para que os discentes consigam adequadamente ter acesso a informações que possam subsidiar essa construção, assim como, ajudá-los a perceber como se dá a sua aplicação prática, de modo a evidenciar uma aprendizagem de fato significativa e útil para sua vida pessoal e/ou profissional.

No que diz respeito à compreensão das participantes acerca de quais disciplinas menos contribuíram para a construção de conhecimentos que pudessem torná-las mais críticas e reflexivas, aqui representada pela imagem de rede expressa na Figura 7 (sete), tornou-se possível perceber que no conjunto apontaram 21 (vinte e uma) matérias/disciplinas, sendo que as mais mencionadas foram: Introdução à Filosofia (representada pela cor roxa) e Psicologia Aplicada à Saúde (representada pela cor vermelha), ambas indicadas por 8 (oito) participantes cada; Bioquímica I (representada pela cor amarela) e Português instrumental (representada pela cor azul claro), ambas indicadas por 7 (sete) participantes cada; Introdução à Antropologia (representada pela cor rosa claro) e Biofísica I (representada pela cor verde cana), ambas indicadas por 6 (seis) participantes cada.

Figura 7 – Disciplinas menos relevantes para a construção do conhecimento necessário para o desenvolvimento da sua competência de pensamento crítico



Legenda:

○ Atores / Participantes da Pesquisa
■ Disciplina Introdução à Filosofia – disciplina que menos contribuiu (idem Disciplina Psicologia)
■ Disciplina Psicologia – disciplina que menos contribuiu (idem Disciplina Introdução à Filosofia)

Fonte: A autora (2018).

Em consonância com os resultados revelados na Figura 6 (seis), essa Figura 7 (sete) vem mostrar que, na ótica das participantes, as matérias/disciplinas que menos contribuíram para a construção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico compõem, em sua maioria, as áreas de Ciências Biológicas e da Saúde e Ciências Humanas e Sociais. Poucas disciplinas da Área de Ciências da Enfermagem foram indicadas, com destaque para Português Instrumental e Capacitação Pedagógica citadas por 7 (sete) e 5 (cinco) das participantes, respectivamente, sendo que ambas disciplinas são da subárea de Ensino de Enfermagem.

Dado que foi solicitado que justificassem o porquê de terem indicado essas 21 (vinte e uma) disciplinas, identificou-se os mais variados argumentos: escolhas inadequadas de métodos e estratégias de ensino pelos docentes; dificuldade apresentada pelo professor em correlacionar os conteúdos abordados nas aulas teóricas com a Enfermagem ou área da saúde, especialmente com a prática profissional; valorização do conteúdo em detrimento da

aprendizagem; grande quantidade de conteúdo em relação à carga horária disponível para a disciplina; fuga do tema da aula; falta de compromisso com a docência; oferecimento de disciplina em caráter condensado; localização da disciplina no fluxograma do curso, com consequente distanciamento daquela da qual é pré-requisito, entre outros, evidenciando muito mais questões de natureza metodológica que, consequentemente, comprometem o acesso ao conteúdo por parte dos educandos.

Segue as UR que confirmam estas afirmativas, as quais estão relacionadas diretamente às disciplinas das Áreas de Ciências Biológicas e da Saúde e Ciências Humanas e Sociais, não diferentes das justificativas referentes às disciplinas da Área de Ciências da Enfermagem, a exemplo da subárea de Ensino de Enfermagem, motivo pelo qual optou-se por não as apresentar aqui.

> ÁREA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
> E1 – [...] a questão biológica mesmo [...] é mais para você aprender como fazer, o que que é, quais são as alterações que acontecem [...]
> E2 – [...] é dada no segundo semestre pra quando chegar lá no sétimo semestre [...] eu acho que é uma disciplina meio solta [...]
> E3 – [...] achei que a metodologia não foi boa [...] foi uma disciplina, da gente resolver e fazer cálculos [...]
> E4 – [...] foi atropelado, foi muito corrido, queria dar os assuntos, muito assunto num dia só que aí a gente acabava não assimilando [...]
> E6 – [...] as disciplinas básicas para mim eu acredito que são as que acaba menos construindo [...] acaba sendo algo muito voltado ao fisiológico [...]
> E7 – [...] era algo muito fechado, como se fosse pra gente aprender somente aquilo ali e mais nada [...]
> E9 – [...] dava mais trabalhos pra gente fazer em casa, aquela coisa que o aluno pesquisa, cópia e cola e pronto, não tem aquela discussão na sala [...]
> E11 – [...] ela faltava muita aula [...] a gente via que ela era aquela pessoa que não tinha interesse em dar aula [...]
> E12 – [...] muito a questão da aplicação teórica, teórica, teórica, só o conteúdo mesmo que a grade oferecia [...]
> E15 – [...] eu achava a professora muito distante da turma [...] quando você faz uma hierarquia com um muro, fica uma coisa muito...eu chego, eu dou o assunto e vocês se virem [...] quase nunca vinha dar aula e quando vinha, tipo, jogava atividade lá e pedia "faça um resumo disso" [...]
> E17 – [...] eu acho que deveria ser mais direcionada assim pra parte prática, sabe [...] é importante estudar raios X só que não da forma que era trazida, trazia muito cálculo [...] querendo ou não, eu acho que a forma de ensinar não foi muito eficaz [...]
>
> ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
> E4 – [...] pelo fato de ser o dia, de ser uma sexta-feira de tarde a gente já tava esgotado [...] vim para aqui só à tarde era complicado e a metodologia também às vezes não ajudava [...]
> E5 – [...] muito maçante [...] não tinha uma didática interessante [...] muita leitura e muitos conceitos que muitas vezes a gente não conhecia [...]
> E7 – [...] na verdade a disciplina era montada a filmes [risos] [...] muito filme como aula e não tinha uma discussão [...] eu senti falta de aprender mesmo a Sociologia, de conseguir relacionar a Enfermagem com o social [...] eram mais textos relacionados aos sociólogos e só [...]

> E9 – [...] passou o filme, Laranjas mecânicas, e não deu feedback [...] mandava dizer o que a gente achava e pronto [...] falava de coisas da vida dela que não tinha nada a ver com o que era para ser falado na aula [...]
> E10 – [...] não tinha um nexo com o curso [...] ela conversava mais da vida dela do que ministrava o conteúdo aí acabava que se perdia [...]
> E16 – [...]Eu acho que a metodologia e os assuntos eles não casavam, [...] Sociologia eu não vi contribuição, nenhuma [...]
> E17 – [...] foi assim uma Filosofia mais conceitual [...] a gente ficava em todo momento estudando o pensamento de filósofos [...]
> E19 – [...] uns textos de difícil compreensão, filmes às vezes que não me despertava o interesse em assistir [...] não sei se não é porque também a aula era numa sexta-feira à tarde, aí o pessoal já estava cansado [...]
> E20 – [...] foi uma disciplina que foi muito curta porque o professor entrou quando o semestre já tava rolando... ela acabou ficando um pouco condensada [...]
> E22 – [...] hoje eu me pergunto assim o que que eu posso associar a Sociologia à Enfermagem?, eu não sei te responder, [...].
> E24 – [...] não permitiu que a gente fizesse esse link com a profissão [...]

Considerando o grande avanço tecnológico que temos vivido atualmente, o que tem contribuído consequentemente para que as pessoas possam de forma fácil e ilimitada ter acesso à informação e ao conhecimento percebe-se quão relativo é o valor dos conteúdos ou de uma formação centrada na pura transmissão deles, de maneira que as metodologias tradicionais de ensino, a exemplo das aulas expositivas, vêm perdendo espaço para metodologias que incentivam o aprendizado movido pelo viés da autonomia do aprendiz (MENDES, 2012).

Sabe-se que o trabalho docente não é tarefa simples e que uma das suas principais funções é contribuir para que os discentes transformem as informações fornecidas ou acessadas durante a aula, ou em função dela, em conhecimentos. Uma grande problemática enfrentada por esses discentes é conseguir se apropriar do conhecimento, devido à dificuldade que apresentam para organizar seu próprio pensamento, o que decorre normalmente de "um processo educacional que lhes fora imposto de forma meramente vertical ou tradicional" (SILVA, 2012, p.87) pelos estabelecimentos escolares em que estudaram com o apoio de docentes reprodutores deste mesmo sistema educativo, seja por terem também sido vítimas dele ou, o que é pior ainda, terem se adequado a ele pelo simples comodismo e falta de compromisso com a profissão.

Acredita-se que o docente precisa ter uma compreensão adequada das estruturas da matéria/disciplina que irá lecionar, assim como dos princípios organizativos conceituais e investigativos que o ajudará a encontrar respostas para questões, tais como "quais são as ideias e habilidades importantes desta área? E como são acrescentadas as novas ideias e abandonadas outras ideias consideradas deficientes pelos que produzem conhecimento nesta área?" (SHULMAN, 2014, p.207-8), até porque de forma consciente ou não transmite

cotidianamente ideias tidas como “verdades”, além de atitudes e valores que acabam por influenciar sobremaneira a compreensão dos discentes sobre aquele conteúdo ou assunto discutido em sala de aula ou fora dela.

Isso implica na afirmativa de que o professor precisa não apenas compreender profundamente a matéria/disciplina que leciona, como também apresentar uma ampla percepção educacional humanista, que o permitirá atuar como facilitador da aprendizagem e/ou reforçar aquilo que já foi aprendido pelos discentes sem perder de vista que são seres individuais e únicos, o que exige “uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios” (SHULMAN, 2014, p.208) de modo a assegurar que à sua maneira e ao seu tempo venham de fato aprendê-los, o que é reforçado por Freitas et al. (2016a, p. 438), quando extrapolam esse pensamento ao afirmarem que

> além do domínio dos conhecimentos básicos da área de experiência profissional, o docente deveria possuir o domínio pedagógico e conceitual relacionado ao processo ensino-aprendizagem, além de exercer a dimensão política na prática da docência universitária.

Destarte, essas não parecem ter sido as visões de alguns docentes que ministraram aulas em determinadas matérias/disciplinas cursadas pelas participantes deste estudo por demonstrarem falta de compromisso com a docência, ao não comparecerem às aulas sem justificativas plausíveis, utilizarem o horário da aula para abordar assuntos não relacionados ao tema e que não contribuíam para a formação pessoal ou profissional dos discentes, não darem um feedback dos trabalhos escritos e filmes assistidos pelos discentes, ao não promoverem discussão sobre eles em sala de aula, se preocuparem muito mais com a transmissão do conteúdo e não com o fato dos discentes não terem aprendido o assunto abordado em sala de aula, etc., conforme apontam as UR citadas anteriormente.

Nessa perspectiva, reporta-se a Freire (2016, p.101) quando discorre que o professor precisa estar capacitado para lecionar corretamente os conteúdos da sua disciplina, sem reduzir sua prática docente apenas ao ensino deles. Tão importante quanto ensinar os conteúdos “é o testemunho ético ao ensiná-los. [...]. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de ‘experiência feito’”. Tão importante quanto ensinar os conteúdos é a coerência entre o que diz, o que escreve e o que faz.

Especificamente, no que diz respeito às disciplinas da Área de Ciências Humanas e Sociais, torna-se preocupante o que revelam as UR, especialmente quando se pensa na

relevância dessas disciplinas para a formação do enfermeiro. Com os conhecimentos que deveriam ter sido construídos por esses discentes ao cursá-las, estes, por certo, estariam melhor instrumentalizados para atuarem na profissão, além do que certamente teriam evidenciado uma maior participação no movimento estudantil, assim como, nos movimentos políticos da enfermagem, o que faria um diferencial ainda maior ao se tornarem enfermeiros.

Considerando ser o cuidado ao ser humano o objeto da Enfermagem, faz-se necessário não o reduzir a uma simples técnica ou procedimento, nem o homem a uma parte do seu corpo doente ou lesada, conforme sustenta o paradigma cartesiano biologicista. Além disso, a saúde deve sempre ser "pensada à luz das relações sociais, ou seja, deve ser considerada em relação contínua e dinâmica com as determinantes objetivas: sociais, políticas, econômicas, culturais" (OLIVEIRA; ESPIRITO SANTO, 2013, p.17), motivo pelo qual ter acesso aos conhecimentos oriundos das ciências sociais é algo mais que imprescindível para o enfermeiro em formação.

Dentre os fatores que comprometem o ensino das ciências sociais na área da saúde, Barros (2014, p.1058) refere a existência de uma pequena rede social formal composta por profissionais dessa área que lecionam na área da saúde, o que implica em sobrecarga de trabalho produzida também "pelas demandas complexas de suporte para a prática clínica, que exige competência e habilidade do cientista social para comunicar a relevância das ciências sociais para estudantes, professores e administradores".

De acordo ainda com Barros (2014), esta situação se agravou a partir da publicação das DCNs que instituiu o ensino de disciplinas dessa área em todos os cursos da área da saúde, a exemplo da Enfermagem que apresenta assim descrito no artigo VI, inciso II – Ciências Humanas e Sociais

> Inclui-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença (BRASIL, 2001b, p.4)

Destarte, ainda que tais fatores descritos por Barros (2014) possam teoricamente justificar o comprometimento do ensino das Ciências Sociais na área da saúde, torna-se motivo de preocupação os fatos relatados pelas participantes, especialmente no que diz respeito ao uso inadequado de técnicas e estratégias de ensino pelos docentes e por eles não conseguirem estabelecer um nexo entre os conteúdos ministrados e a prática da Enfermagem. Isso conduz o discente a questionar sobre o porquê do oferecimento da(s) disciplina(s) para o curso, causa prejuízos na sua formação e, consequentemente, compromete a sua atuação

profissional futura. Além disso, gera reflexões sobre os critérios de avaliação utilizados pelas bancas de concurso ou seleção desses professores que nem se esforçam para sair do tradicionalismo ou sequer se interessam em buscar fazer uma docência diferente.

Além disso, outras questões não menos importantes do que essas, mas que foge ao controle dos docentes diz respeito ao oferecimento de disciplinas em uma sexta-feira à tarde e/ou em calendário condensado que da mesma maneira acabam trazendo prejuízos para a formação, que mesmo sendo consideradas situações atípicas foram vivenciadas pelos membros da rede intraturma comprometendo a construção do conhecimento que, de alguma forma, precisam ser observadas pelo Colegiado do Curso na tentativa de evitar que aconteça.

Considerando "que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina" (FREIRE, 2016, p.68) tem por isso, seu caráter gnosiológico e se utiliza de métodos, técnicas e materiais. Nessa perspectiva, será abordado agora, com base nas respostas fornecidas pelas participantes à questão de n. 7, item D do instrumento de coleta de dados, os métodos, técnicas ou estratégias de ensino utilizadas em sala de aula pelos docentes que mais possibilitam/possibilitaram que as participantes tivessem acesso a informações e conhecimentos que colaboraram para que se tornassem mais críticas e reflexivas e as que menos possibilitaram que isso acontecesse.

Neste estudo, entende-se como método uma opção metodológica que engloba concepções e práticas de ensino, ou seja, o caminho a ser percorrido para o alcance de um objetivo (ALMEIDA; COSTA, 2017). Já as técnicas ou estratégias de ensino são entendidas como os procedimentos utilizados pelo docente para praticar o método, "as quais podem ter efeito enriquecedor, neutro ou nocivo dependendo da competência de quem a instaurar em sua prática pedagógica" (CASTANHO, 2018, p.20). Já as atividades correspondem ao caminho percorrido para o alcance do conhecimento (ALMEIDA; COSTA, 2017), os quais exigem a utilização de recursos para serem operacionalizados.

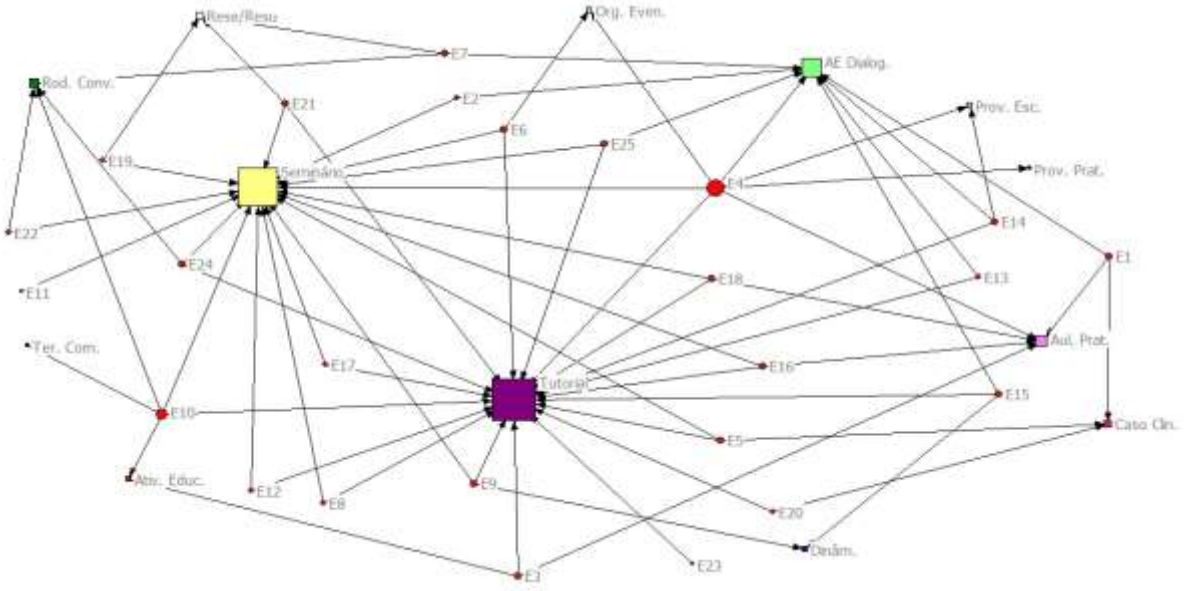
Paim, Lappe e Rocha, (2015) apresentam quatro diferentes métodos de ensino: o de exposição pelo professor ou expositivo dialogado, o individualizado, o socializado e o sócio-individualizado. No primeiro, o docente é responsável por apresentar, explicar e demonstrar os conhecimentos, as habilidades e os procedimentos e o discente o receptor não passivo de conhecimentos, o que exige cuidados no sentido de evitar a utilização de práticas que conduzam à memorização de conteúdos sem a sua devida compreensão, uso de métodos avaliativos que exijam respostas tal qual foi exposto pelo professor ou encontra-se nos livros, ausência do diálogo durante a exposição, desconsiderar as diferenças e a realidade de cada um dos discentes separadamente, entre outras.

No segundo, os discentes executam tarefas orientados pelo professor, a exemplo do estudo dirigido. No terceiro, o foco recai na realização de trabalhos em grupos pelos discentes, na perspectiva da integração ao meio, do desenvolvimento do relacionamento interpessoal e de que possam expressar e defender suas próprias opiniões e ideias, como é o caso dos seminários e dos estudos de caso. No quarto método, mediante interação entre docentes e discentes, ocorre a construção de novos conhecimentos e habilidades e reflexão de saberes previamente adquiridos, a partir da ciência dos objetivos pré-estabelecidos, "domínio dos conhecimentos básicos e a disponibilidade em adquirir e produzir novos saberes" (PAIM; LAPPE; ROCHA, 2015, p.156); como exemplo tem-se a pesquisa e a busca de solução de problemas.

Assim, conforme pode ser verificado na Figura 8, ao serem questionados sobre os métodos, técnicas ou estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes nas disciplinas cursadas ou em curso que mais contribuíram com a construção dos conhecimentos que as tornassem mais críticas e reflexivas foram indicados de forma mais incisiva o tutorial, citado por 19 das participantes; seminários, citado por 17 delas e a aula expositiva dialogada citada por 8 delas, correspondentes aos métodos sócio-individualizado, socializado e de exposição pelo professor, respectivamente. Citaram, também, em menor escala as aulas práticas de campo e/ou laboratório, (5 participantes), as rodas de conversa (4 participantes); além dos casos clínicos e a estratégia elaboração de resenhas e resumos, indicados por três participantes cada, entre outros com menores indicações.

Conforme Mesquita, Meneses e Ramos (2016, p. 483), na contemporaneidade a educação superior é regida por diretrizes que "demandam pedagogias, metodologias e métodos de ensino que favoreçam a formação de profissionais competentes para atender à nova ordem mundial". Estes devem extrapolar a simples aquisição do conhecimento, mas também possibilitar a aproximação entre a teoria e prática a partir de discussões que contemplem problemas reais existentes no cotidiano da profissão em foco. Em se tratando da Enfermagem, isso se torna mais que necessário, uma vez que essa profissão tem exigido profissionais proativos, criativos, críticos e reflexivos, oriundos de um processo formativo dinâmico e sem fronteiras no que diz respeito à construção do conhecimento na perspectiva de uma aprendizagem significativa.

Figura 8 – Métodos e técnicas ou estratégias de ensino mais relevantes para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico



Legenda:

- Atores / Participantes da Pesquisa
- Tutorial – método que mais contribuiu
- Seminário
- Aula Expositiva Dialogada
- Aula Prática
- Resenha / Resumo
- Prova Prática
- Prova Escrita
- Caso Clínico
- Dinâmica
- Atividade Educativa
- Roda de Conversa
- Organização de Evento
- Terapia Comunitária

Fonte: A autora (2018).

Percebe-se, portanto, a preferência das participantes por métodos, técnicas ou estratégias que tornam mais dinâmicos o processo de aprendizagem, especialmente aquele em que o professor deixa de ser o centro das atenções e o detentor do conhecimento, passando os discentes a serem os protagonistas do processo ensino-aprendizagem mediante a busca individual do conhecimento em fontes diversificadas para posterior socialização em sala de aula com a participação de todos da turma, como o tutorial. Segue as UR que justificam a importância dada pelas participantes a essa técnica:

> E3 – [...] nós somos instigados a aprender pra uma socialização [...]
> E5 – [...] fixa mais, porque você vai estudar, você vai escrever e depois você vai ter a questão da fala, então eu acho que o tutorial foi importante [...]
> E6 – [...] eu gosto muito dessas metodologias que o estudante é protagonista do conhecimento [...] dá oportunidade às vezes do estudante até buscar coisas que não estariam na ementa [...]
> E9 – [...] a gente tem que chegar lá sabendo realmente o que a gente tá falando [...] o tutorial é aquele negócio né, vai ser lançada a pergunta e você vai ter que responder [...]

> E13 – [...] tem que estudar de qualquer forma, ou fazendo resumo, ou imprimindo o que a gente acha de arquivos na Internet, de artigo, de livro [...]
> E15 – [...] faz você buscar em casa, faz você estudar [...] quando você vai colocar o conhecimento, outra pessoa já buscou em outra fonte, traz uma coisa nova que você talvez não tenha achado, gera uma discussão [...]
> E17 – [...] você é obrigada a estudar tudo [...] você tem que ter argumentos pra estar discutindo e aí você acaba de uma forma descontraída assim, de uma forma não tão pressionante você pode expor o que você estudou [...]
> E18 – [...] às vezes a gente nem acha o que o outro colega achou e a gente acaba aprendendo também com aquela pesquisa do colega [...]
> E20 – [...] o aluno, ele acaba sendo protagonista da aprendizagem [...] não vou ser só eu pesquisando, sou eu e mais os meus colegas, cada um com uma visão diferente [...] fica uma coisa muito mais rica [...]

Embora o currículo do Curso de Enfermagem da UESB ainda não seja na modalidade de currículo integrado, nem tão pouco tenha como base geral a aplicação da técnica da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou da problematização, alguns docentes em algumas disciplinas, por vezes, elegem alguns conteúdos para trabalharem nessa perspectiva, passando a ser chamado normalmente por eles e pelos discentes de tutorial.

A partir da utilização do "tutorial" como falam as participantes, os docentes tentam fazer uma aproximação à ABP, denominada por Luna e Bernardes (2016) como tutoria inspirada em ABP. Nesse método, parte-se, como o próprio nome sugere, de situações problemas fornecidos aos discentes que de forma individualizada irão buscar informações e conhecimentos em fontes diversas para posterior socialização com toda a turma ou em grupos menores, conforme planejamento prévio. Nesse momento de socialização, ocorre discussões e exposições de ideias, informações e conhecimentos que vão se complementando.

Ao final desse processo, as situações problemas são resolvidas e todos acabam por desenvolver seu próprio aprendizado sem terem sido apenas meros receptores de conteúdo, mas pessoas que de forma autônoma participaram da (re)construção do seu próprio conhecimento. Para tanto, contam com o apoio do docente enquanto tutor, o que os colocam na posição de corresponsáveis pelo aprendizado, sendo, portanto, os espaços de tutoria percebidos como grandes oportunidades para que discentes e docente/tutor aprendam, simultaneamente (SILVA; SILVA, 2015).

De acordo com Luna e Bernardes (2016, p.661),

> a inserção da Tutoria inspirada na ABP em currículos mais tradicionais pode ser uma alternativa para iniciar processos de integração interdisciplinar e mudanças no sentido da aprendizagem significativa, desde que haja coerência com a proposta pedagógica do curso e avaliação e planejamento permanentes, com o comprometimento de todos os envolvidos.

O “tutorial” permite a participação ativa dos discentes ao conseguirem levantar os pontos-chaves do problema e buscar por soluções para o mesmo, tendo o professor como intermediador deste processo que ao mesmo tempo promove a teorização e a reflexão e abstração por parte daqueles, a fim de que cheguem às soluções possíveis do problema e consigam aplicá-las às diversas realidades, construindo um conhecimento durável e que vai além da sala de aula (PAIM, LAPPE, ROCHA, 2015), um conhecimento construído a partir da problematização do objeto estudado.

Desse modo, segundo Freire (1987), essa forma de ensinar e aprender não é aquela que prende ou oprime, mas a que liberta; não é aquela que tenta depositar o conhecimento, mas a que antes problematiza; não é aquela que transfere o conhecimento, mas o constrói por meio de um trabalho mútuo entre educador e educando. Assim, o tutorial apresenta-se como uma prática educadora problematizadora, que tem por exigência a superação da contradição educador-educandos para que se estabeleça uma relação dialógica “indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (FREIRE, 1987, p.39).

Nessa perspectiva, os educandos ao invés de se constituírem em depósitos ou recipientes vazios a serem preenchidos pelos educadores, passam a ser investigadores críticos, que dialogam com o educador problematizador e também investigador crítico, responsável por proporcionar aos mesmos todas as condições necessárias para que ocorra a superação do saber da pura experiência (nível da doxa) para o saber verdadeiro, aquele que foi testado e comprovado cientificamente (nível do logos) (FREIRE, 1987).

Destaca-se que tanto no tutorial, quanto no seminário, o docente atua dando o suporte necessário e fazendo as interferências e complementações com base no conhecimento que dispõe sobre o assunto abordado, quando necessário, sendo também um participante ativo. Segundo Silva e Silva (2015), espaços de tutoria se constituem em oportunidades de aprendizado para o professor-tutor e discentes, concomitantemente, o que certamente acontece também quando os discentes apresentam seminário. As UR seguintes revelam a importância dada a essa técnica oriunda do método socializado, conforme dito anteriormente.

> E6 – [...] os momentos mais ativos dá ao estudante a possibilidade dele ser o protagonista do conhecimento dele [...] de forma geral de seminário [...]
> E8 - [...] os seminários também são importantes [...] os seminários também é uma forma de ensino que possibilita a nossa reflexão [...]
> E9 – [...] porque força você a estudar e a dominar o conteúdo pra apresentar [...] qualquer outro que faça com que o aluno fale o que ele estudou, eu acho que é uma coisa construtiva [...]
> E12 – [...] o aluno tem que estudar o conteúdo como um todo [...] o aluno ele tem que estar buscando além do que o tema é disposto [...]

> E18 - [...] eu gosto de apresentar seminário porque a gente também tem que buscar para poder saber [...] a gente tem que saber o que a gente está falando [...] a gente tem que ter propriedade no que a gente está falando para os colegas que eles não vão mais se aprofundar igual a gente se aprofundou [...] porque a gente está transmitindo, a gente está dando aula, então a gente tem que estudar para as pessoas entenderem o que a gente está falando, então eu acho seminário muito importante [...]
> E22 – [...] os seminários eles nos deixam à vontade pra gente tá buscando conhecimento, para gente estar construindo e pra tá apresentando ali da forma que a gente compreendeu, tá compartilhando [...]

Segundo Prado et al. (2011), por meio dos seminários consegue-se atender adequadamente a diversas demandas do ensino superior por sinalizarem positivamente para a construção pelos discentes de habilidades, a exemplo de autonomia no pensar e no agir, assim como a capacidade de integrar elementos oriundos das diversas disciplinas e experiências vivenciadas originários das várias áreas do conhecimento.

O seminário se constitui em uma técnica/estratégia que compõe o método coletivo de ensino e atualmente vem sendo bastante utilizado no meio acadêmico. Pode ser desenvolvido de diversas formas, conforme a orientação docente ou a criatividade do grupo que o estará preparando ou organizando. A partir daí, passam a interagir com o saber e a (re)construir seus próprios conhecimentos, o que exige competência e compromisso, para posteriormente serem socializados com o grupo espectador de maneira dialógica, cujo diálogo deve ser possibilitado e estimulado por meio de questionamentos. Normalmente, tem como finalidade pesquisar ou investigar um problema, cujo tema precisa ser analisado criticamente (GIL et al., 2012).

Nessa perspectiva, Almeida e Costa (2017) pautadas em vários autores, discorrem que a prática de uma boa pesquisa deve anteceder a preparação de um seminário, no qual os estudantes após serem orientados pelo professor fazem leituras e selecionam os pontos importantes a serem abordados durante a apresentação, sendo que no momento da apresentação deverá emanar discussões, diferentes visões acerca do objeto estudado, réplicas, tréplicas, etc. Quando diferente disso, segundo as autoras, o seminário deixa de ser uma estratégia de ensino para ser apenas uma maneira cartesiana/mecanicista de ensinar.

Conforme essas mesmas autoras, as novas exigências sociais demandam que o professor universitário desenvolva atitudes que o distancie do tradicionalismo atualmente ainda praticado, não sendo mais suficiente ser um exímio expositor de conteúdos frente a uma profissão de tamanha complexidade, considerando ter como produto a aprendizagem, algo que não pode ser materializado (ALMEIDA; COSTA, 2017).

Em conformidade com Freire (2016), uma verdadeira prática educativa demanda a existência de sujeitos que ensinam e aprendem mutuamente e se pautam em objetos e

conteúdos que não podem ser simplesmente transferidos pelo educador aos educandos como se estes fossem recipientes vazios disponíveis para serem preenchidos por aqueles, o que a destituiria do título de prática gnosiológica. Desse modo, acredita-se que os seminários quando estrategicamente bem utilizados e aplicados se enquadram perfeitamente nessa visão freiriana, os quais acabam por contribuir para a construção de conhecimentos sólidos, capazes de despertar o senso crítico e reflexivo tão necessário à prática profissional da enfermagem.

Em consonância com o que falam esses autores, percebe-se claramente que não cabe mais aos docentes estarem ministrando aulas puramente expositivas, ou seja, se mantendo no tradicionalismo, pois muitos discentes hoje conseguem fixar sua atenção em uma aula expositiva dialogada, aquela que permite a sua participação, que é entremeada por perguntas e respostas, exemplos práticos, opiniões, contextualização, entre outros. A informação pela informação conseguem obtê-la facilmente e sozinhos por meio das diversas fontes hoje disponíveis. Segue algumas UR que apontam a justificativa da escolha desta técnica como uma das que mais contribuiu para a construção da competência de pensamento crítico ao possibilitá-las construir o conhecimento necessário para tal:

> E1 – [...] o que realmente o professor fala, vai explicar o assunto só que dentro do assunto surge, por exemplo, um questionamento, esse professor vai passar a explicar, vai dar exemplos, vai passar experiências [...]
> E4 – [...] uma aula expositiva, mas que o professor quer saber a opinião do aluno, que quer procurar saber qual é o conhecimento dele sobre aqueles determinados assuntos isso ajuda, instiga mais a procurar, a pesquisar mesmo [...] a aula expositiva não é ruim, desde que o professor abra um parêntese para o aluno expressar, dizer o que tá aprendendo, quais são as dúvidas, porque se não for assim não funciona, não tem feedback [...]
> E7 – [...] a aula expositiva, ela também colabora, mas depende muito do professor [...] quando o professor na aula expositiva ele consegue explanar para além do assunto, quando eu digo além do assunto é conseguir contextualizar, conseguir trazer pra realidade [...]
> E14 – [...] uma aula discursiva, por exemplo o professor ele introduz e ele lança perguntas, tipo o que você acha disso? e aí você vai participando da aula, entendeu? [...] você vai ali... eu que gosto de participar, eu gosto desse modelo [...]
> E25 – [...] aquela aula que talvez tivesse o seu espaço de ser uma aula expositiva, porém posteriormente discursiva [...] de forma que fosse aberta pra todos né, que todos tivessem a oportunidade de falar, de discutir [...]

Sem sombra de dúvidas, a aula expositiva é a técnica que mais representa o modelo tradicional de ensino e que resiste fortemente a todas as tentativas de mudanças quando se pensa em alterar o método de ensino de um curso ou de uma instituição educacional. Está centrada no professor e não no aluno, que por meio da transmissão verbal e unilateral do saber torna-se o centro das atenções ou da desatenção a depender de como ela seja ministrada. Desse modo, este tipo de aula precisa ser cheio de vida e, para isso, precisa envolver os

discentes, fazendo-os sentir parte dela, a fim de que o conteúdo possa ser melhor absorvido por eles. Conforme a fala das participantes, as perguntas e respostas feitas tanto pelo professor quanto pelos alunos também é algo que contribui para que isso aconteça.

Portanto, a aula expositiva quando utilizada precisa mostrar-se interessante e, para isso, o professor sabiamente deve em meio aos seus discursos introduzir exemplos, histórias, casos, fatos, passagens, contar suas experiências, contextualizando-a, pois tudo isso ajudará para que a mesma se torne mais atrativa. Daí reportar-se a Madeira (2015) quando aborda que aquele professor que não cultiva a leitura, não estuda rotineiramente, nem se alicerça em experiências do cotidiano não tem muito o que acrescentar nas suas aulas, mas agindo de forma contrária conseguirá prender a atenção do discente por conseguir torná-la mais bela, leve, gostosa e luminosa, o que contribuirá para que compreenda o conteúdo abordado.

De forma semelhante, Freire (2016, p.83-84), ao discorrer sobre a curiosidade enquanto um requisito para o ensino acaba indiretamente dizendo que uma boa aula expositiva é aquela em que o professor "consegue, enquanto discursa, trazer os alunos até a intimidade do *movimento* de seu pensamento", os quais acabam percebendo-a como um "desafio e não uma 'cantiga de ninar'", visto que mesmo cansados ainda conseguem ficar atentos e acompanhar as idas e vindas do pensamento do professor que os surpreendem o tempo todo com suas pausas, dúvidas e incertezas e os incentivam a participar, questionar, perguntar, (re)conhecer, atuar, etc. Desse modo, o momento da aula torna-se bastante dinâmico e envolvente, ficando evidente que ambos, docente e discentes, são protagonistas do mesmo.

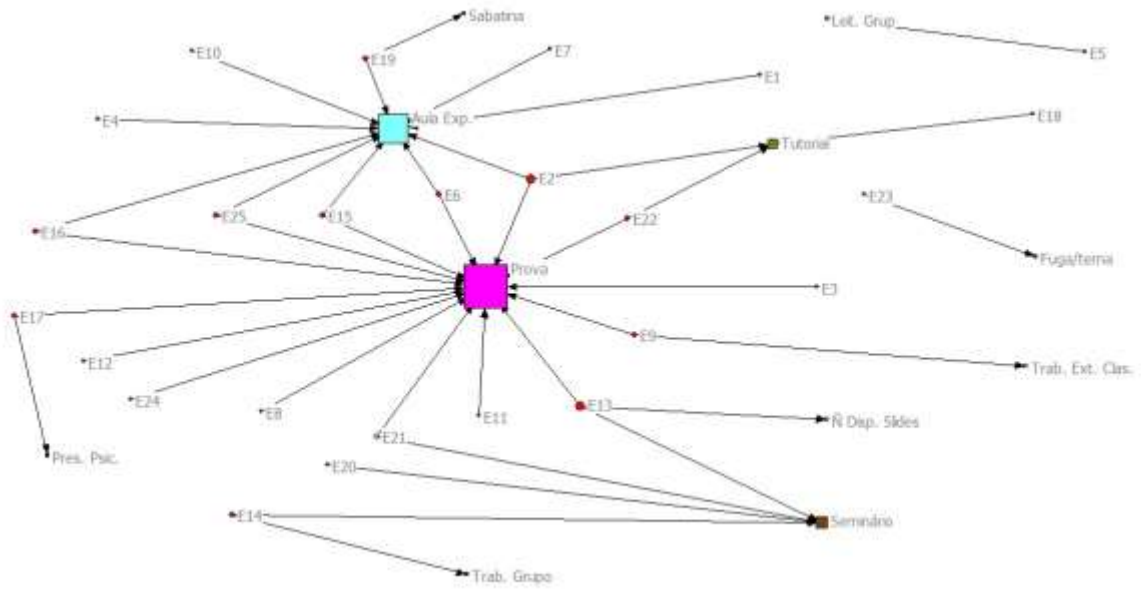
Freire (1992) coloca ainda que o problema não está na aula expositiva, mas na forma como o professor a realiza, dado que em sua maioria desenvolve uma prática bancária autoritária que coloca o educando na qualidade de um recipiente vazio e a partir dessa visão retrógrada tenta apenas transferir os conhecimentos que acumulou ao longo do tempo por meio de verdadeiras aulas verticalizadas em que somente ele fala por ser o único detentor do conhecimento.

O protagonismo do aluno nesse tipo de aula deve ser algo sempre promovido, de maneira que a palavra deve ser sempre facultada ao mesmo para que também possa expor algo que lhe seja real e conhecido desde que tenha conexão com o assunto abordado. Agindo assim se consegue promover a empolgação, aquecer a aula, dando mais vivacidade à mesma (MADEIRA, 2015). Do contrário, a aula expositiva passa a ser vista como algo monótono, cansativo, que dá sono, que deixa o aluno disperso, conforme poderá ser observado mais adiante, quando as participantes justificam porque a aula teórica estritamente expositiva, é

considerada como uma das técnicas que menos contribuem para o desenvolvimento da sua competência de pensamento crítico.

Nessa perspectiva, a Figura 9, vem demonstrar o que responderam as participantes ao serem questionados quanto aos métodos, técnicas ou estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes nas disciplinas cursadas ou em curso que menos contribuíram com a construção dos conhecimentos que as tornassem mais críticas e reflexivas. Elas destacaram de forma mais enfática a prova, aula expositiva com 15 (quinze) e 10 (dez) indicações, respectivamente, dentre outras técnicas ou questões apontadas de forma pouco significante, tais como seminários (4 indicações), tutorial (3 indicações) e leitura em grupo, trabalho extraclasse, trabalho em grupo, sabatina, pressão psicológica, fuga do tema da aula e não disponibilização dos slides, com 1 (uma) indicação cada.

Figura 9 – Métodos e técnicas de ensino menos relevantes para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico



Legenda:

- Atores / Participantes da Pesquisa
- Prova
- Aula Expositiva
- Seminário
- Tutorial
- Não disponibiliza slides
- Trabalhos Extra Classe
- Pressão Psicológica
- Trabalho de Grupo
- Leitura em Grupo
- Fuga / Tema
- Sabatina

Fonte: A autora (2018).

De acordo com Oliveira e Senger (2014), para que as diretrizes curriculares nacionais sejam cumpridas, especialmente no que diz respeito à implementação de metodologias ativas de ensino, torna-se mais que necessário que os discentes passem a ser avaliados não apenas em momentos estanques, mas como constroem seus conhecimentos, como contextualiza seus saberes, como soluciona os problemas e como "autorregula sua evolução na aprendizagem" (OLIVEIRA; SENGER, 2014, p.158) durante todo o seu processo formativo, embora o sistema educacional brasileiro ainda avalie os discentes predominantemente de "forma somativa, classificatória e, por vezes, punitiva" (OLIVEIRA; SENGER, 2014, p.158).

As UR apresentadas a seguir, as quais correspondem às justificativas das informantes sobre porque a prova se constitui em uma técnica avaliativa pouco relevante para o desenvolvimento da sua competência de pensamento crítico revelam e comprovam a necessidade emergente dessa mudança.

> E3 – [...] prova tem o problema da pescaria, da injustiça [...] tem gente que pesca e tira mais que você, porque passa, porque continua no curso [...]
> E6 – [...] a gente busca decorar, porque a gente precisa daquela nota para passar [...] a gente se preocupa em decorar o assunto pra aquele momento [...]
> E8 – [...] Eu mesmo não tenho facilidade nenhuma com decorar [...] acho que essa forma de trabalhar de maneira punitiva já passou, já está ultrapassada [...]
> E9 – [...] eu acho que não consegue avaliar o aluno realmente [...];
> E11 – [...] tem gente que não estuda a prova e chega lá na hora pesca e passa [...] tem gente que não se dá muito bem com prova não, eu mesmo não me dou não [...]
> E12 – [...] eu vejo que a prova não tem muita aplicabilidade; é forçar o aluno a estudar mesmo [...]
> E13 – [...] quando coloca muito assunto em uma prova, a gente não consegue estudar o todo [...]
> E15 – [...] até uma prova oral, acho que eu me sairia melhor do que uma prova escrita [...] acho muito sofrido assim [...];
> E16 – [...] eu fico nervosa pra estudar pra prova [...] eu acabo fixando um assunto e outro não [...]
> E17 – [...] você tem medo de tirar uma nota ruim, é muito estressante, principalmente quando chega o final do semestre [...]
> E22 – [...] uma prova verbal é até melhor do que essa prova escrita que às vezes dá um branco [...]
> E24 – [...] eu não gosto de prova, eu acho que não me acrescenta nada, [...], porque eu acho que causa uma angústia desnecessária [...]
> E25 – [...] eu acho que existem outros métodos avaliativos que não sejam tão coercitivos assim [...]

Avaliar é uma palavra de origem latina *a+valere* que tem como significado outorgar valor e mérito ao objeto estudado. Assim, "avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado" (KRAEMER, 2005, p.138). No tocante ao processo ensino-aprendizagem, este encontra-se pautado na lógica da mensuração dos conhecimentos e saberes adquiridos pelos discentes, constituindo-se em algo essencial à qualquer sistema de ensino.

Para Kraemer (2005), o processo avaliativo da aprendizagem deve compreender três distintas funções, a saber: diagnóstica, formativa e somativa. A primeira como o próprio nome sugere, busca pesquisar a condição que o discente dispõe para novas aprendizagens, assim como, sua bagagem de conhecimentos, a fim de identificar dificuldades futuras e sua capacidade de resolver situações atuais e a segunda, objetiva determinar a condição do discentre a cada unidade ao longo do semestre ou ano letivo, com vistas a identicação de dificuldades e de como saná-las.

A função somativa visa mensurar resultados de avaliações formativas realizadas anteriormente, na perspectiva de obtenção de uma visão conjunta das mesmas que até então tinha sido realizada por etapas (KRAEMER, 2005). Por meio dela, o professor "acredita" conseguir averiguar o que foi aprendido pelo aluno, atribuindo-lhe notas, o que permite classificá-lo ao final do semestre ou ano letivo. Entretanto, uma coisa que o professor, muitas vezes, não se atenta é para o fato de que ao fazer isso, é ele próprio "que, por consequência, é avaliado quantitativamente" (GALOCHA; POLETO; TAVARES, 2017, p.33).

Assim, de acordo com Galocha, Poleto e Tavares (2017, p.34), a avaliação do processo ensino-aprendizagem precisa ser realizada no início, no meio e ao final do curso, disciplina ou módulo, a fim de que se complete "o ciclo avaliativo: diagnóstica, formativa e somativa", embora se saiba que da forma como a mesma vem sendo realizada na atualidade esse ciclo não tem sido observado. Se acaso for, o aluno desenvolverá mais facilmente a competência de pensar de forma crítica e reflexiva e consequentemente

> angariar condições para sua tomada de decisão, pelo fato de que, no final do percurso cognitivo, irá ver, com mais clareza, sua posição, não necessitando da classificação a que a avaliação somativa o expõe (GALOCHA; POLETO; TAVARES, 2017, p.31).

Considerando que a maioria das instituições formadoras brasileiras, conforme dito anteriormente, acabam valorizando apenas ou em maior proporção a função somativa da avaliação, esta e a prova terminam sendo consideradas como sinônimos. Assim, o rótulo de bom profissional com futuro promissor recai sempre sobre aqueles que tiram boas notas nas provas realizadas ao longo dos semestres ou anos letivos do curso (OLIVEIRA; SENGER, 2014), o que não significa que sejam de fato os melhores, pois podem ter apenas decorado os conteúdos que foram contemplados nas provas ou terem conseguido "pescar", conforme falam E3 e E11, sem que o professor pudesse dar conta do ocorrido.

Ressalta-se que tal achado torna-se motivo de preocupação frente ao tipo de profissional que poderão se tornar aqueles discentes que dentro da universidade ainda se

utilizam desse tipo de artifício para conseguirem se beneficiar com um resultado satisfatório em uma prova, sem contar que isso acaba causando naqueles que não praticam atos dessa natureza a sensação de que foram injustiçados por terem se esforçado para estudar e não alcançarem êxito como aqueles conseguem, sendo este mais um motivo para se pensar no valor de uma avaliação somativa por meio de uma prova escrita, que parece mesmo punir o discente que realmente estuda.

De acordo com Freire (2016) os sistemas de avaliação pedagógica tentam se passar por democráticos quando se caracterizam muito mais como sistemas verticalizados, constituídos de cima para baixo. Porém, ainda assim a questão que se coloca não é ficar contra, visto ser necessária, "mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada" (FREIRE, 2016, p.113-4), é travar uma luta em prol de uma prática avaliativa que se constitua em um instrumento que valorize o "que-fazer" de educadores e educandos críticos favoráveis à libertação em detrimento da domesticação e, consequentemente, a uma "avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com".*

Além dessas questões, percebe-se por meio das UR descritas anteriormente, que as participantes deste estudo vivenciaram ao longo dos vários semestres letivos cursados sensações e sentimentos negativos decorrentes da realização das provas escritas, sendo estes descritos como angústia, estresse, nervosismo, sofrimento, etc., o que certamente contribuíam para que esquecessem aquilo que aprenderam ou que decoraram ao tentarem estudar para realizar estes testes, relatando esta ocorrência como "às vezes dá um branco".

Tais resultados se assemelham aos encontrados no estudo realizado por Brasileiro e Souto (2017) que identificaram preocupação, ansiedade, nervosismo, tensão e medo, antes, durante e após a aplicação de testes e provas, o que evidencia a dificuldade que os discentes apresentam para administrar suas emoções nesses momentos.

Os testes e provas ainda são muito comuns no meio acadêmico que, de um modo geral, dá sustentação ao processo avaliativo em uma perspectiva classificatória e também punitiva, impedindo ou dificultando a ocorrência de uma aprendizagem significativa e promovendo o desinteresse por parte dos discentes em "adquirir novos conhecimentos e informações, tolhendo, assim, a espontaneidade inerente aos jovens" (RODRIGUES; NEVES, 2015, p.108), não sendo diferente quando são submetidos a aulas expositivas maçantes e cansativas, cujo objetivo é tão somente a transmissão mecânica de conhecimentos e informações, nada além de uma simples tarefa cumprida.

Apresenta-se a seguir, as unidades de análise que tratam da aula expositiva e que justificam porque as participantes citaram essa técnica de ensino como uma das que menos contribuíram para que viessem desenvolver a competência do pensamento crítico:

> E2 – [...] essas aulas com slide dependendo de como é o professor ou você se interessa pelo assunto ou você tem vontade de dormir [...]
> E4 – [...] aquela que o professor só fala, só fala os assuntos fica bastante cansativa [...] algumas aulas que foram dadas só o professor falando, falando, falando não foi legal [...]
> E7 – [...] Aulas assim muito objetivas que não traz a questão de experiências, que não traz a visão da realidade [...] a realidade do livro é uma e quando a gente vem para as experiências são diferentes, então quando a aula não traz essas duas visões pra mim fica mais difícil. [...] minha dificuldade maior é com relação às aulas expositivas muito fechadas, muito objetivas.
> E10 – [...] quando a aula é muito assim centrada só no slide, ..., só de focar só no slide e ler o slide porque isso faz com que a gente disperse e se torna cansativo [...] muitas vezes você não consegue aprender por causa da exaustão e também muitas vezes a forma da carga horária ser muito longa e você não ter um intervalo[...]
> E15 – A que eu não gosto é essa que eu já falei, que fica só lendo slide e jogando as coisas [...]eu não sou muito de aula expositiva, aquela aula expositiva só ali ligado no slide, slide, slide [...]
> E19 – [...] Quando o professor só passa, só tem o trabalho de passar seu conteúdo e não busca utilizar outros meios, só explicar e só falar e mais nada [...]

De acordo Madeira (2015), a aula expositiva é a técnica preferida de professores conservadores que não estão abertos a novas formas de ensinar, por dar mais trabalho, consumir mais tempo e incentivar a participação dos discentes, o que com certeza seria tudo que algumas participantes deste estudo almejam ao se posicionarem contrárias a esse modelo tradicional e mecânico de ensinar e aprender.

O professor adepto deste tipo de aula age como uma máquina de ensinar despejando sobre os discentes conteúdos pouco elaborados e pouco críticos; generaliza a turma entendendo-a como um grupo homogêneo, em que todos aprendem sob um mesmo estilo e possuem uma mesma percepção a respeito do objeto estudado (MADEIRA, 2015). Porém quando os discentes não se adaptam a este modo de ensinar manifestam sentimentos e sensações, tais como sonolência, desinteresse pelo assunto ministrado, tornam-se dispersos e o cansaço surge como resultante desse jeito monótono de ensinar e aprender.

Sobre essa questão, reporta-se a Freire (1992) quando diz existir professor que ao ministrar aulas tão monótonas acabam por anular a capacidade que o educando tem de pensar de forma crítica e reflexiva. Suas aulas são tão parecidas com canções de ninar que se tornam um obstáculo para a construção do conhecimento. São exposições em que se percebe, “de um lado, os educandos ‘dormindo’, acalentados pela sonoridade da palavra do professor ou da professora, do outro, o professor igualmente ninando a si mesmo” (FREIRE, 1992, p.61). Por

não querer arriscar-se na aventura dialógica, ou seja, implementar a problematização, se esconde nas aulas expositivas recheadas de oratórias que mais parecem "canções de ninar", deleita-se no eco de suas "palavras", adormecendo a criticidade do educando, o que pode ser comprovado por meio dessas UR (FREIRE, 1983).

O autor adverte que "a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível" (FREIRE, 1992, p.61). Essa relação há de se tornar "uma relação sujeito-objeto-sujeito", sendo o diálogo o caminho a percorrer para o alcance desta possibilidade. Para tanto, o professor precisa abrir-se ao pensar no outro, a fim de não perecer no isolamento e evitar que a sua aula se transforme em um simples momento de transferência de conteúdo a pessoas vazias e ocas que esperam tranquilamente serem preenchidas.

Desse modo, percebe-se que estratégias de ensino puramente tradicionais em que "predomina a reprodução de saberes, a conhecida decoreba" (SILVA, 2012, p.88) precisa ser substituída por outras mais dinâmicas, a fim de que se estabeleça a reapropriação do conhecimento mediante uma relação dialógica estabelecida entre docentes e discentes, uma prática ainda distante, mas possível de ser efetivada desde que ambos abandonem suas zonas de conforto nesse processo de ensinar e aprender no qual ao professor cabe apenas preparar seus slides e ministrar sua aula e, ao discente, "copiá-la e decorar os conteúdos para as provas" (FREITAS et al., 2016b, p.431).

Embora os seminários e os tutoriais tenham aparecido anteriormente como técnicas que mais contribuíram para a construção dos conhecimentos necessários à aquisição da competência de pensamento crítico, aparecem aqui agora numa perspectiva contrária na ótica de 4 (quatro) e 3 (três) participantes, respectivamente. Os seminários por fragmentar a abordagem do conteúdo a ser trabalhado quando cada membro do grupo responsável pela apresentação fica com apenas uma parte dele, de modo que nem a plateia, nem os membros do próprio grupo conseguem compreendê-lo como um todo, conforme pode ser observado nas UR descritas a seguir:

> E13 - [...] o seminário que eu já não acho tão interessante porque fica uma coisa dividida [...] cada grupo fica com um tema e a maioria das vezes a gente não presta atenção na fala dos outros colegas [...]
> E14 – [...] O seminário a gente aprende, mas não é garantido não, porque a gente divide, no final a gente sempre divide [...]
> E20 – [...] nem todos os colegas tem essa facilidade de expor o conteúdo [...] se a gente pega um grupo de gente que não tem essa postura melhor em relação a explicar uma coisa e deixar um conteúdo sobre a responsabilidade desse grupo, fica faltando muita coisa [...]
> E21 – Os seminários quando são divididos para todos os grupos apresentarem.

Destaca-se que nem os membros do grupo conseguem entender devidamente o conteúdo porque no momento de prepará-lo cada um deles termina se preocupando apenas com a parte que lhe compete e, no momento da apresentação, por estarem apreensivos com o que irão abordar, não conseguem prestar atenção no colega que está falando.

Estes achados não foram diferentes daqueles encontrados por Lima, Lima, Almeida Junior e Zickel (2009) em que durante as apresentações de seminários também perceberam ocorrer a divisão individualizada do conteúdo, uma vez que cada membro do grupo estudava apenas o assunto que lhe competia para apresentar oralmente, tendo sido isso percebido com maior clareza quando cada discente disponibilizava sua apresentação gravada em mídias distintas. Além disso, notaram que os integrantes da plateia não conseguiam prestar atenção durante as apresentações, existindo pouca ou nenhuma interação entre apresentadores e ouvintes que sequer se pronunciavam para questionamentos ou esclarecimento de dúvidas.

Segundo Freire (2016) para que o educador e os educandos consigam construir o conhecimento faz-se necessário que exercitem a curiosidade, pois somente assim conseguirão manter-se distantes do objeto cognoscível para poder comparar, perguntar, “cercar”, delimitar e observar o mesmo criticamente. Desse modo, percebe-se por meio das UR já descritas que essa forma fragmentada com que os discentes organizam e apresentam os seminários, assim como a forma desinteressada com que a plateia participa da apresentação não contribui de fato para a construção do conhecimento, o que evidencia que estão precisando primeiro desenvolver a curiosidade epistemológica a fim de que possam construir e apresentar seminários que promovam a almejada construção.

Estratégias que podem colaborar para que o assunto apresentado sob a forma de seminário seja melhor apreendido por toda a classe seria conseguir envolver todos os discentes em cada seminário, os quais a cada apresentação estariam compondo um grupo e exercendo uma função diferente: grupo de apresentadores; grupo de questionadores ou de discussão e o grupo responsável pela síntese do que fora apresentado/debatido, ficando o professor como orientador, que deverá fornecer um roteiro de pesquisa para cada grupo, devendo todos individualmente estudar o assunto a ser abordado no seminário (ALMEIDA; COSTA, 2017).

Com relação aos tutoriais, seguem as UR que justificam porque três das participantes o distinguiram como uma das técnicas que menos contribuíram/contribuem para a construção de conhecimentos que promovem o desenvolvimento da competência de pensamento crítico:

> E2 – [...] eu não gostei da metodologia do tutorial não, porque ele não deixa a gente se desenvolver [...] muitas pessoas discutindo acerca do mesmo tema, então, muitas vezes, você não tem aquela possibilidade de falar realmente tudo que você estudou [...] você sabe que outras pessoas vão falar sobre aquilo e então você não se interessa tanto em aprofundar no tema [...]
> E18 – [...] o tutorial quando empregado incorretamente [...]
> E22 – [...] acabou sendo muito cansativo pela quantidade dos tutoriais [...] acabava um tutorial aí já adentrava outro assunto [...] foram poucas aulas expositivas, não teve seminário e ficou só mais nessa parte do tutorial e acabou ficando muito cansativo [...]

Percebe-se que a utilização incorreta dessa técnica pedagógica, assim como, o seu uso excessivo parece ser o motivo que levou três das participantes a citarem essa estratégia metodológica como uma das que menos contribuiu para a construção dos conhecimentos que as tornariam mais críticas e reflexivas, justificando terem sido os tutoriais realizados em grandes grupos, o que reduzia a liberdade de expressão da fala, gerando o desinteresse em aprofundá-la já que outros colegas também iriam falar; quantidade excessiva de tutoriais com intervalo de tempo pequeno entre eles, além da não variação na escolha de outras estratégias de ensino pelos docentes.

Sabe-se que essa estratégia metodológica de ensino ao ser utilizada objetiva que os discentes tenham uma participação ativa, a fim de que consigam encontrar as soluções possíveis do problema previamente destrinchado por meio do levantamento dos seus pontos-chaves, aplicando-as em várias situações da realidade (PAIM; LAPPE; ROCHA, 2015). Para tanto, acredita-se ser necessário que a técnica seja empregada corretamente a fim de que os discentes encontrem todas as condições favoráveis para o seu aprendizado.

Em um estudo realizado com professores de um curso de graduação em enfermagem que utilizavam a problematização, foi constatado que não conheciam todas as etapas e que tinham dificuldades na sua aplicação correta por requerer um tempo maior do que aquele disponibilizado pelo currículo do curso (PAIM; LAPPE; ROCHA, 2015). Ressalta-se que muito provavelmente, seja esta também a mesma situação vivenciada pelos docentes do Curso de Enfermagem da UESB, que em um currículo disciplinar e com carga horária limitada pelo sistema de creditação ainda ousam implementar essa metodologia movidos certamente pela curiosidade e pelo desejo de contribuir para a formação de enfermeiros mais críticos e reflexivos.

5.3.1.6 Subcategoria Temática nº 1.6 – Correlação teoria/prática

Segundo Freire (1983, p.25), "qualquer que seja, contudo, o nível em que se dá a ação do homem sobre o mundo", esta, enquanto prática, requer sempre uma teoria que a ilumina e que lhe dê um novo significado, possibilitando que o homem se aproprie lucidamente dela. Portanto, toda ação sempre envolve uma teoria ainda que não se tenha plena consciência desse fato, de maneira que a simples "doxa" termina sendo substituída pelo "logos" daquela ação realizada.

Assim, as diversas transformações políticas, econômicas, tecnológicas porque vêm passando a sociedade contemporânea, em especial, o mercado de trabalho, têm exigido das Instituições de Ensino Superior (IES) a formação de profissionais enfermeiros cada vez mais competentes que possam atender às suas demandas. Formação esta que não deve valorizar o conhecimento teórico em detrimento do conhecimento prático, nem vice-versa, mas pautar-se em uma prática reflexiva, aquela que promove a interação teoria e prática, o que possibilitará que os futuros profissionais sejam mais observadores, reflexivos, críticos, autônomos, desenvolvam a iniciativa e aprendam o mais precocemente possível a encontrar soluções para os problemas identificados no cotidiano da profissão (SILVA et al, 2018).

O saber profissional não pode ser construído apenas pela teoria ou apenas pela prática, ambos têm a sua relevância nesse processo. Por meio da teoria torna-se possível aprofundar-se no conhecimento, porém é por meio da prática que melhor se percebe a necessidade de expandi-lo, considerando as dificuldades que a partir dela começam a surgir. Desse modo, nota-se que essa aproximação constante entre a teoria e a prática no processo formativo do enfermeiro é mais que necessária devendo ser promovida por todos os docentes, independente da disciplina, módulo ou componente curricular que lecionam, a fim de que o saber e o fazer se complementem mutuamente.

Nessa perspectiva, essa subcategoria vem evidenciar que as participantes deste estudo não pensam diferente disso ao afirmarem que constroem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da sua competência de pensamento crítico ao correlacionarem o conhecimento teórico ao conhecimento prático, seja ao perceberem a devida associação entre ambos ou ao se mostrarem contraditórios, especialmente no momento em que estão submetidos às vivências proporcionadas pelas várias disciplinas do curso, o que pode ser observado nas UR dispostas a seguir:

> E1 – [...] você vê, por exemplo, um assunto ali na teoria, você tá aprendendo teoricamente, e na prática você vai saber se você realmente aprendeu [...] tem coisas que não é aquela receitinha de bolo [...]
> E2 – [...] eu acho que antes de tudo é ter esse embasamento teórico e ter a vivência também [...]
> Ent. 3 – [...] ver como que não deve ser também é bom porque a gente aprendeu que a gente não vai fazer aquilo ali, que não vai reproduzir aquilo [...]
> E5 – [...] o técnico ele é muito mecânico e quando a gente para eu analiso eu antes enquanto profissional técnica, hoje eu já me vejo de forma diferente [...]
> E6 – [...] nem sempre o que está na teoria é o que está na prática [...]
> E16 – [...] a gente sabe que o conhecimento prático é complementar ao conhecimento teórico [...]
> E17 – [...] buscando sempre estar associando o que eu vejo em sala de aula com a prática [...]
> E22 – [...] parei várias vezes e refleti porque que lá na graduação se aprende dessa forma e quando a gente chega que eu vejo tá dessa forma? [...]
> E24 – [...] junto a observação com a teoria [...]
> E25 – [...] você aprende e quando você vai para a prática você não vivencia da forma que você aprende [...]

Desse modo, as participantes expressam que somente com a teoria não se é possível compreender devidamente a realidade da profissão que se revela nos diversos campos de prática que transitam ao longo do seu processo formativo, sendo necessário vivenciar a realidade para que o conhecimento de fato seja construído, de maneira que o discente possa evoluir

> do *opus operatum* ao *modus operandi*, da regularidade estática ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada e construir a teoria da prática ou, mais exatamente, do modo de engendramento das práticas, condição da construção de uma experimental da dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização de exterioridade e da exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1983a, p.60).

Da mesma maneira, expressam também que quando a ênfase desse processo formativo recai no conhecimento prático, as ações se tornam mecanizadas por não haver uma conexão entre o saber e o fazer, o que é bastante perceptível na UR originada a partir da fala de E5, técnica de enfermagem que se percebeu uma profissional diferente ao ter acesso a uma maior bagagem de conhecimento científico por estar cursando a graduação em enfermagem, certamente pela possibilidade de melhor compreender o porquê daquilo que já fazia.

Nessa perspectiva, Bourdieu (1983a, p.65) afirma que

> A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* − entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* − e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados.

Tais UR focam ainda para o fato de que nem sempre a prática se revela tal qual encontra-se descrita na teoria, considerando que quando expostos aos diversos campos práticos os futuros enfermeiros, muitas vezes, “se deparam com situações em que diferenças significativas entre o ideal da formação e o real da prática apareceram” (TREVISAN, 2013, p.333) e somente aprendem a lidar com aquela situação por estarem ali, o que vem mostrar a importância do futuro enfermeiro durante seu processo formativo ter contato constante com a prática que, segundo Trevisan, acaba sendo uma lacuna deixada pela formação por “não explorar potencialidades que são necessárias no exercício profissional” (TREVISAN, 2013, p.333).

Tudo isso acontece porque nem sempre as instituições de saúde que também funcionam como campos práticos dos discentes em formação oferecem condições de trabalho que possibilitem a teoria ser praticada tal qual é exposta em sala de aula ou laboratórios. Segundo Trevisan (2013), isso perpassa por recursos humanos e materiais insuficientes, recursos físicos deficitários, além da própria desorganização do processo de trabalho, levando todos que ali atuam, inclusive os enfermeiros em formação, a prestarem cuidados com base no improviso, bem diferente da forma que fora aprendido dentro da academia, visto que o foco do ensino foi em situações “ideais”, distantes da realidade assistencial a que estarão expostos. Assim,

> A formação universitária deve permitir uma visão crítica da profissão, mostrando a importância do papel social e político do enfermeiro na assistência, no gerenciamento, no ensino e na pesquisa, a fim de valorizar o profissional e alcançar melhores condições de trabalho e de formação (TREVISAN, 2013, p.336).

Assim, corrobora-se com Freire (1997) quando afirma não existir dicotomia entre a teoria e a prática, mas uma unidade dialética, contraditória, que termina por contribuir de forma bastante significativa para que os discentes possam apreender adequadamente tanto o conhecimento teórico, quanto o conhecimento prático, que por sua vez se complementam e precisam um do outro.

Para o referido autor torna-se de fundamental importância a reflexão crítica sobre a prática, pois é ponderando criticamente sobre ela que se pode melhorá-la, de maneira que o discurso teórico necessário para que essa reflexão aconteça tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a própria prática, a fim de que o aprendizado se estabeleça e que ocorra a substituição da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 2016).

Nessa perspectiva, reafirma-se que o saber profissional não pode ser constituído somente pelo conhecimento teórico, nem somente pelo saber oriundo da prática, uma vez que

um depende do outro e se complementam mutuamente. Este também o entendimento de Souza, Torres e Dantas (2017, p.135) quando afirmam que "a relação teoria-prática é uma relação de complementaridade e que uma não funciona sem a outra, ou seja, são interdependentes". Apesar da teoria ministrada em sala de aula ser de fundamental importância, ela por si só não dá conta de preparar os discentes para o exercício profissional, sendo necessário sua inserção o mais precocemente possível na realidade cotidiana da profissão, para que esse encontro entre a teoria e prática se estabeleça e, assim, consigam de fato apreender o conhecimento.

5.3.1.7 Subcategoria Temática nº 1.7 - Participação em eventos/cursos/projetos de extensão e pesquisa

Sabe-se que o ensino, a pesquisa e a extensão se complementam mutuamente, muito embora o primeiro seja responsável por orientar e guiar a realização dos dois últimos. Assim, por meio da pesquisa e da extensão os conhecimentos são ressignificados, reelaborados e reconstruídos, realimentando o ensino e provocando novos processos investigativos e novas ações extensionistas (PUHL, 2016).

Assim, esta subcategoria vem evidenciar que as informantes desta pesquisa percebem que a participação discente em projetos de pesquisa e extensão, ao longo do processo formativo é de suma importância para que se tornem profissionais mais críticas e reflexivas por contribuir para a (re)construção do conhecimento teórico-prático tão necessário para o saber fazer do enfermeiro. Segue as UR que demonstram essa evidência:

> E3 – [...] tá sempre procurando alguns cursos, mesmo que seja online [...] as oficinas que a gente participa [...] participando dessas oficinas quando eu posso [...] com esses encontros, os simpósios [...] o projeto de iniciação é muito bom também pra tá ajudando a gente nessa área [...]
> E6 - [...] os encontros baianos de estudantes de enfermagem quando a gente tem a oportunidade de estar com outros estudantes de graduação [...]
> E10 - [...] através de eventos, eventos de toda parte [...] eu participo também das ligas acadêmicas que tem na UESB [...] Liga do Trauma, esta eu participo como ouvinte [...] participo também da Liga de Saúde Mental [...] eu ajudo na coleta das pesquisas de alguns mestrandos, tudo isso me ajudou na verdade no meu crescimento acadêmico [...]
> E19 – [...] sempre tá participando de projetos, principalmente de pesquisa que ele colabora muito com o conhecimento [...]
> E23 – [...] nas pesquisas mesmo [...]

> E25 - [...] por meio de pesquisas [...] os encontros baianos de estudantes de enfermagem quando a gente tem a oportunidade de estar com outros estudantes de graduação [...]

De acordo com Zimmermann, Silveira e Crisostimo (2017), a extensão corresponde a um processo educativo contributivo ao desenvolvimento do conhecimento científico, que normalmente ocorre na forma intramuros e extramuros da universidade.

Com relação à extensão extramuros, esta possibilita que a comunidade acadêmica aplique seus conhecimentos teóricos em ações práticas desenvolvidas junto à comunidade, "permitindo rico aprendizado na troca de saberes. Em outras palavras, a universidade se estende e oportuniza espaço de diálogo junto a diferentes instâncias da sociedade" (ZIMMERMANN; SILVEIRA; CRISOSTIMO, 2017, p.49), de modo a estreitar relações mediante a explicação de conteúdos com a utilização de vocabulários adequados que permitam a compreensão por parte da população. Ao discente que participa dessas ações extensionistas extramuros torna-se possível sistematizar o conhecimento construído e publicá-lo como resultado de pesquisas científicas geradas a partir de saberes oriundos do senso comum, os quais são carregados de significados.

Já a extensão intramuros se origina a partir de projetos que objetivam promover reflexões críticas sobre a prática, "troca de experiências pedagógicas entre os pares e construção dos saberes" (ZIMMERMANN; SILVEIRA; CRISOSTIMO, 2017, p.48), abrangendo a comunidade interna, mas também grupos específicos da comunidade externa. Tem como ator principal a própria comunidade acadêmica que buscando ampliar seu conhecimento científico. Se serve de estratégias promovidas por membros dessa comunidade, na perspectiva da formação continuada que se estrutura na forma de eventos científicos diversos, tais como cursos, seminários, oficinas, entre outros.

Independentemente de ser intramuros ou extramuros, Freire (1983a) chama atenção sobre o verdadeiro papel da extensão, a qual, na maioria das vezes, tem se constituído em uma ação educativa antidialógica, que apenas se preocupa em domesticar o ser humano, dado que o extensionista acaba por tentar fazer com que os educandos substituam seus conhecimentos acerca da ação sobre a realidade, ao tentar estender suas técnicas, prescrevendo-as aos mesmos, até porque, segundo o referido autor,

> o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação trans-formadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1983, p. 16).

Por meio das UR que compuseram esta subcategoria, percebe-se que as participantes não fizeram nenhuma referência à extensão extramuros como importante para a construção do conhecimento que as tornam mais críticas e reflexivas, embora 20 (vinte) delas tenham informado participação, como bolsista ou voluntário, em um ou mais projetos de extensão extramuros da UESB, sendo isso identificado mediante os dados coletados pelo Item A do instrumento de coleta de dados.

Com relação à extensão intramuros, referiram que a participação em cursos, inclusive online, oficinas, simpósios, encontros de estudantes, ligas acadêmicas e outros eventos científicos promovidos pela UESB ou outras IES colaboram bastante para isso, semelhante aos resultados de um estudo realizado por Zaroni et al. (2015) em que os discentes responderam que a participação em congressos, simpósios, entre outros, funcionavam também como boas estratégias de aprendizagem.

Independente das participantes não terem feito referência à extensão extramuros como importantes para a construção do conhecimento que contribui para o seu pensar crítico e reflexivo, concorda-se com Zimmermann, Silveira e Crisostimo (2017) quando abordam que a extensão universitária independente de ser intra ou extramuros reflete o importante papel social que a universidade precisa desempenhar, o que passa também pelo "compromisso de formar profissionais responsáveis, críticos, humanísticos e éticos, comprometidos com a vida e com a socialização do conhecimento" (ZIMMERMANN; SILVEIRA; CRISOSTIMO, 2017, p.51).

No que diz respeito à pesquisa, tornou-se possível perceber que embora esta subcategoria tenha revelado que as participantes a consideram como uma atividade acadêmica que contribui para a construção do conhecimento que as possibilita desenvolverem seu senso crítico e reflexivo, os resultados revelaram também por meio do Item A do instrumento de coleta de dados, que 10 (dez) delas não tiveram ainda nenhum envolvimento com grupos ou projetos de pesquisa da UESB, o que evidencia um menor envolvimento com essa modalidade de construção do conhecimento, quando comparado com a participação delas em projetos de extensão.

A pesquisa, segundo Minayo (2008), constitui-se em uma atividade basilar da ciência pois é por meio dela que a realidade é questionada e (re)construída, sendo também a partir dela que o ensino é alimentado e atualizado frequentemente. Embora seja uma prática teórica está sempre vinculada ao pensamento e à ação, tendo início sempre que surge um problema, uma dúvida ou um questionamento.

De acordo com Prates (2017, p.3) esta prática investigativa também se constitui em

> um importante instrumento de intervenção social, não só por propiciar a obtenção de dados sobre a realidade e desocultar relações, contradições, mascaramentos, mas também por ser espaço para o desenvolvimento de processos sociais emancipatórios, pois sujeitos se capacitam, organizam, mobilizam, se informam, ampliam consciência ao longo do processo investigativo, se o processo é valorizado enquanto tal e se a participação do conjunto dos sujeitos envolvidos é priorizada.

Ainda, segundo esta mesma autora, quando realizada em grupo, se caracteriza em momento único por oportunizar aos sujeitos envolvidos na sua execução debater temas e ampliar seu leque de conhecimentos acerca do objeto estudado, realizar trocas coletivas, "refletir sobre seus espaços, sobre como realizam seu trabalho, sobre suas condições de trabalho" (PRATES, 2017, p.4), se constituindo, portanto, em uma estratégia pedagógica de ensino essencial para a formação profissional por também "estimular o aluno à curiosidade pelo desconhecido, instigá-lo a procurar respostas, ter iniciativa, compreender e dar início a elaboração de seus próprios conceitos" (NERVO; FERREIRA, 2015, p.35), além de despertar o interesse pela leitura e, consequentemente, estimular a capacidade crítica e reflexiva dos mesmos.

Destaca-se, na perspectiva de Freire (2016), que as participantes do estudo estão certas quando consideram a pesquisa como um caminho a percorrer para alcançar o conhecimento que as fazem mais críticas. Para ele, não há ensino sem pesquisa e vice-versa, os quais estão imbricados, pois quem ensina vive numa busca constante e somente ensina porque buscou, indagou e se indagou; quem pesquisa objetiva constatar algo e constatando consegue intervir e intervindo se autoeduca e educa o outro. Portanto, se faz pesquisa para conhecer o que ainda não é conhecido que, ao tornar-se conhecido, precisa ser comunicado ou anunciado.

Bourdieu (1989), no seu livro "O Poder Simbólico" discorre sobre a seriedade da pesquisa científica, expondo que a mesma não deve ser tratada com rigidez, mas com liberdade, porém obedecendo a todo um rigor científico, carecendo que o objeto estudado seja visto de forma relacional. Chama a atenção sobre a importância da aplicação de instrumentos de coleta de dados, a exemplo do questionário e da construção de quadros estatísticos, entre outros, na perspectiva de se buscar conhecer melhor o objeto que está sendo estudado, de modo que, para construí-lo, o pesquisador precisa romper com a postura de empirista passivo e assumir uma postura ativa e sistemática.

Chama-se a atenção para o fato de que as DCNs discorrem que as instituições formadoras devem incentivar a participação discente na pesquisa por ser esta uma competência ou habilidade a ser desenvolvida pelo enfermeiro em formação. Para tanto, faz-

se necessário que os docentes universitários lancem mão dessa prática pedagógica de modo a contribuir para que os discentes ao trilharem por esse caminho consigam futuramente se inserir mais facilmente no mercado de trabalho ao atender devidamente às suas exigências.

5.3.1.8 Subcategoria Temática nº 1.8 - Participação em movimento estudantil

Participar do Movimento Estudantil (ME) deveria ser algo inerente a todos os estudantes, principalmente, universitários, por constituir-se em uma maneira interessante de aproximação à política de um modo geral e por possibilitá-los transitar por todos os espaços, ocupá-los e exercer influência nas decisões a serem tomadas, de modo a contribuir com as mudanças necessárias na realidade social em que estiverem inseridos.

Nessa perspectiva, corrobora-se com Bezerra e Xypas (2014) quando afirmam que o ME se constitui em um espaço privilegiado de formação dos estudantes, portanto, um espaço de formação política e de construção coletiva que possibilita aos mesmos exercerem a democracia e a sua cidadania, motivo pelo qual fundamenta-se em uma visão crítica da realidade social que os conduz a questioná-la.

Pensando dessa forma, algumas participantes deste estudo apontaram que a sua atuação no movimento político dentro da universidade favoreceu a construção de conhecimentos que contribuíram sobremaneira para que se tornassem pessoas possuidoras de competência para pensar de forma crítica e reflexiva, conforme apontam as UR apresentadas a seguir:

> E5 – [...] o contexto do movimento estudantil [...] para mim, o melhor meio para minha construção foi o movimento estudantil de forma geral tanto local quanto a nível nacional [...]
> E6 – [...] adentrar ao movimento estudantil foi algo que me construiu de forma imensa como pessoa, como futura profissional [...] acredito que a construção da loco junto com as outras universidades estaduais e a federal [...] no movimento estudantil [...]
> E16 – [...] também em debates que a gente tem, por exemplo, no DCE [...]

Sabe-se que os órgãos de classe que melhor representam o ME dentro da universidade é o Centro Acadêmico (CA) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE), ambos reconhecidos e garantidos legalmente, sendo o DCE a entidade representativa máxima.

A depender dos interesses e características da universidade, bem como do envolvimento político e visão crítica dos estudantes existem, ainda, outros espaços não

diretamente ligados ao DCE ou CA ou à própria universidade que além de possibilitarem a participação direta dos estudantes permitem também o desenvolvimento de parcerias. Tais espaços são: grupos ligados à partidos políticos, coletivos de estudos, grupos religiosos, grupos que defendem a ideologia de gênero, grupos que trabalham em programas ministeriais de incentivo à docência (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID)* e à Educação Tutorial (PET), entre outros (RODRIGUES; GUGLIANO, 2017).

Nessa perspectiva, segundo Rodrigues e Gugliano (2017), o ME é reconhecido como um movimento social por contribuir para o desenvolvimento de uma complexa relação entre os indivíduos e a instituição formadora, assim como para o desenvolvimento de uma identidade coletiva ao buscarem juntos alcançar objetivos comuns. É também um movimento político por "mostrar aos estudantes as contradições presentes dentro da universidade, com objetivo de empoderá-los para atuar sobre estas diversidades, também, fora da comunidade acadêmica" (RODRIGUES; GUGLIANO, 2017, p.94).

Conforme Freire, ao se envolver em uma greve organizada pelo ME, o estudante se mobiliza e participa de uma espécie de movimento interno, o qual é altamente pedagógico, sendo neste momento que a educação ocorre. O tempo de duração do movimento não se configura em uma interrupção de aprendizagem, mas em uma grande oportunidade de construção de conhecimentos, pois embora impeça os discentes de receberem conteúdos curriculares, fornece uma enorme oportunidade para que desenvolvam uma consciência política que os ajudarão a mover-se no meio social em que estão inseridos. Já Gadotti, nesta mesma obra, vai mais além quando afirma que a participação na política estudantil é o motor que move, transforma e auxilia no processo de democratização das universidades (GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 1995).

Embora seja caracterizado como um movimento social, o ME é diferente daqueles mais atuantes da sociedade por ser composto por pessoas de diversas classes sociais, apresentando projetos e visões de mundo dispares, sendo, portanto, caracterizado como um movimento policlassista. Além disso, em termos de Brasil, ele se constitui ainda em movimento plural, que pode ser "explicado a partir de diversas óticas, com diferentes formas organizativas diretamente influenciadas pela conjuntura política e especificidades de cada região, portanto de difícil generalização" (RODRIGUES E GUGLIANO, 2017, p.89).

Embora o ME seja reconhecido como um espaço de luta, participação política, exercício da democracia, transformação social, desenvolvimento da cidadania e construção de uma consciência crítica, no momento atual vem atravessando um momento de crise que, segundo Rodrigues e Gugliano (2017, p.105) pode ser explicado a partir de quatro problemas

básicos que o caracteriza: “distanciamento entre movimento estudantil e os estudantes; falta de legitimidade do movimento; aparelhamento e, pouco envolvimento dos estudantes”.

Bittar e Bittar (2014, p.158) discorrem sobre a tamanha importância do papel dos estudantes, enquanto “força motora e estimuladora de processos de mudança, portanto, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual”. Entretanto, chama-se atenção para o fato de que o momento atual tem se configurado em um período de apatia entre os discentes em relação ao ME, perpassando inclusive pelas questões que afetam de forma direta seu desempenho enquanto futuro profissional, a exemplo da falta de infraestrutura das instituições formadoras ou a própria inadequação dos currículos dos cursos, atribuindo a isso o fato de que

> muitas das organizações estudantis atualmente presentes no meio acadêmico acabam reproduzindo muitas das características presentes no sistema político geral, como a excessiva autonomia das formas de representação, o aparelhamento das entidades, desestruturação das instâncias de base, ausência de diálogo com os estudantes, etc. (RODRIGUES; GUGLIANO, 2017, p.106).

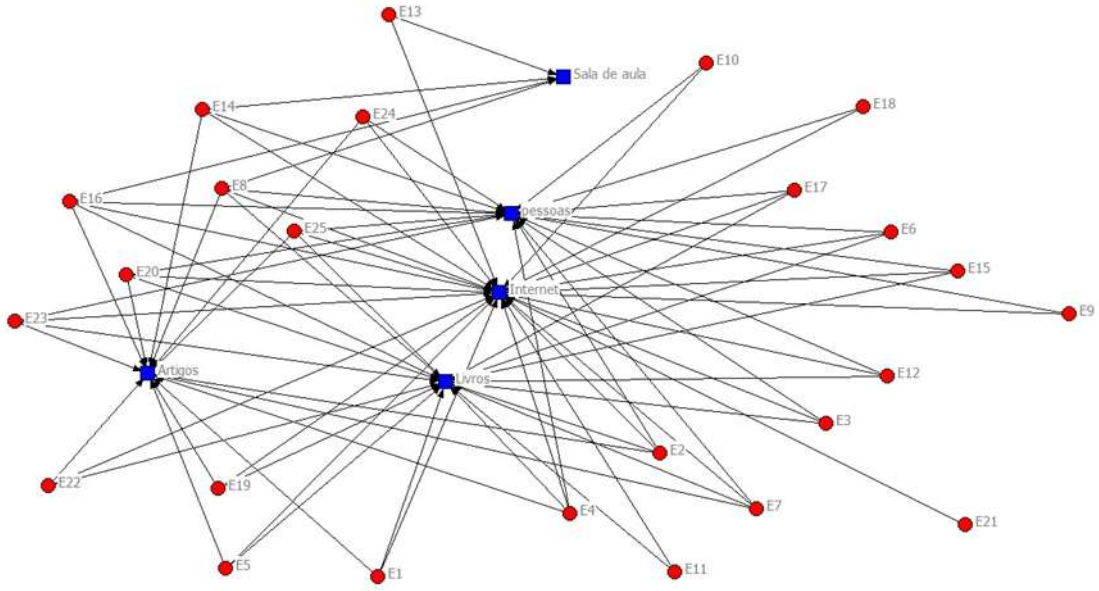
Rodrigues e Gugliano (2017) acreditam que seria muito mais interessante se os estudantes se interessassem em participar das atividades internas do movimento estudantil e não apenas delegassem essa participação a alguns por meio do voto considerando que seriam empoderados pelas atividades que estariam assumindo pelo simples fato de estarem participando e realizando-as. Entretanto, de acordo com Bezerra e Xypas (2014), atualmente, em várias instituições de ensino brasileiras, o movimento estudantil sequer existe; e em outras existe, mas de maneira muito intransigente e distante dos próprios estudantes. Estes, por sua vez, não possuem ainda uma consciência política, sendo isso notório quando da convocação das assembleias para tratar de assuntos importantes ou em tempos de eleições do CA e DCE, os quais não comparecem por não valorizarem aquele momento.

Relativo a esta questão, chama-se a atenção do leitor para o que já fora dito anteriormente no primeiro momento da apresentação dos resultados desta tese (Item 5.1), em que das 25 participantes deste estudo, 3 (três) nunca participaram de qualquer atividade do ME, 13 (treze) participaram apenas de algumas reuniões desde o início do curso e apenas 9 (nove) frequentam assiduamente as reuniões do CAE, incluindo aí as 3 (três) que fazem parte da diretoria desse órgão, o que certamente justifica o porquê de apenas três delas terem feito referência que a participação no movimento estudantil contribui para a construção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico e reflexivo.

5.3.2 Categoria Temática Nº 2 - Fontes de informação que contribuem para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem

Esta categoria teve origem a partir do quarto objetivo estabelecido para esta pesquisa. Para tanto, apresenta-se, inicialmente, um sociograma mostrando as principais fontes de informação utilizadas pelas participantes para a construção de conhecimentos necessários à aquisição da sua competência de pensamento crítico (Figura 10) e em seguida far-se-á uma breve reflexão de como essas fontes contribuem com essa construção.

Figura 10 – Principais fontes de informação utilizadas pelos participantes para a (re)construção de conhecimentos necessários à aquisição da competência de pensamento crítico



Legenda:
● Atores / Participantes da Pesquisa
■ Fontes
Fonte: A autora (2018).

Conforme pode ser observado na Figura 10, as fontes mais utilizadas pelas participantes para a construção do conhecimento são por ordem de frequência de indicações: Internet, pessoas de modo geral, livros, artigos científicos e a sala de aula, citadas por 100%, 72%, 60%, 52% e 16% das participantes, respectivamente, evidenciando uma perfeita conexão com a categoria n.1 e suas subcategorias. Observa-se, portanto, que a Internet foi a mais citada, tendo sido o seu uso justificado pelas participantes por possibilitar o acesso a

informações e conhecimentos contidos em diversos sites e redes sociais, conforme dito nas seguintes UR:

> E3 – [...] os cursos também que eu te falei que eu faço, cursos virtuais [...]
> E5 – [...] eu ando baixando alguns artigos [...] geralmente quando não é do SciELO é aquele... o Google Acadêmico [...]
> E6 – [...] quando você sabe onde procurar e o que procurar, o facebook, o WhatsApp e o livro, vc tá agregando conhecimento[...] o facebook, as redes sociais de forma geral tem sido muito melhor para eu ter acesso às notícias do que televisão, jornal, esses tipos de mídia assim [...]
> E8 – [...] no facebook a gente consegue ver uma página que fala alguma coisa relacionada a profissão [...] no facebook... a gente vê as residências que aparece [...]
> E9 – [...] e-mail, a professora sempre manda artigos pra gente ler [...] no WhatsApp às vezes as meninas, cansam de mandar foto de coisas de reunião, de política, de congresso que vai acontecer [...]
> E10 – [...] a Internet na busca de dados e artigos [...] a Internet... na busca de livros e leituras de forma crítica [...] eu gosto também de pesquisar muito também em relação a medicamentos [...]
> E12 - [...] bases de dados que aí inclui SciELO, MedLine, o Google Acadêmico, a CAPES também [...]
> E15 – [...] Dráuzio Varella, por exemplo, é um site que eu acesso muito porque sempre tem novidade correlacionada à área da saúde [...] na Internet dá pra baixar uns livrinhos [...]
> E18 – [...] eu pesquiso muito no SciELO artigo, BVS [...] eu leio jornal online [...]
> E24 – [...] acabo utilizando mais os sites, normalmente os sites mais de alguma instituição, de alguma sociedade brasileira [...] sites dos conselhos porque eu acho que é importante, tanto da profissão, quanto de outras [...]

A Internet "fez do homem atual um ser curioso, sedento por informações e conhecimentos rápidos" (SANTOS; ARCHER, 2016, p.384) e, segundo Freire (2016), sem a curiosidade não se aprende, nem se ensina, uma vez que a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o seu exercício.

Assim, a Internet constitui-se juntamente com as mídias sociais (entendidas como os meios que uma rede social utiliza para se comunicar), ferramentas adequadas para se buscar conhecimentos e informações, sendo, portanto, de importante apoio ao ensino e à aprendizagem, muito embora seja necessário, conforme Gasque (2016), que as pessoas saibam usá-las de forma efetiva e crítica.

Destaca-se que site e rede social são coisas distintas. O site corresponde a *"*um suporte, que é apropriado de diferentes formas pelos grupos sociais e cujos efeitos são construídos pelo complexo universo de negociação de normas e formas de interação" (RECUERO, 2014, p.62). O Facebook, por exemplo, é uma rede social ou sociotécnica cujo acesso ocorre por meio do site "https://www.facebook.com". A partir do uso apropriado dessa rede, em que os estudantes de modo geral, passam a maior parte do seu tempo conectados, a mesma pode muito bem ser utilizada para realização de pesquisas e problematização da realidade, contribuindo para que se tornem mais críticos, reflexivos e autoconfiantes, a fim de

que se exerça a capacidade de aprender e desenvolva a "curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto" (FREIRE, 2016, p.27).

Assim, as UR que compõem esta subcategoria possibilitam a percepção de que as participantes estão certas quando dizem que constroem seus conhecimentos por meio da Internet acessando em diversos sites informações inerentes a sua profissão, realizam cursos on-line, acessam notícias atualizadas, reforçam seus conhecimentos sobre os medicamentos e questões relativas à saúde, baixam livros digitais, trocam informações com seus contatos nas redes sociais, a exemplo do Facebook, além de acessarem bases de dados e portais, tais como Scientific Electronic Library Online (SciELO), Medical Literature Análise e Retrieval System on-line (Medline), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Google Acadêmico, etc., a fim de baixarem artigos científicos diversos.

No que diz respeito ao livro, enquanto segunda fonte de informação mais citada pelas participantes que contribuiu para a construção do conhecimento que irá gerar nelas um pensamento mais crítico e reflexivo, as mesmas justificaram tê-lo indicado por compreender que o mesmo fornece suporte técnico-científico básico, constitui-se em uma fonte informacional segura, promove a reflexão da contradição/correlação entre teoria e prática, embora compreendam também que o conhecimento nele produzido deva ser sempre confrontado e/ou complementado com outras fontes, conforme as UR descritas a seguir evidenciam:

> E1 – [....] o livro ele é algo que, por exemplo, é como se fosse a bíblia de determinado assunto ou de determinada área [...] o que tá ali foi o que foi pesquisado antes [...] com o livro a gente aprende o básico, o básico mesmo que você precisa saber [...]
> E2 – [...] acho que os livros, por exemplo, ... eles explicam exatamente a origem de tudo e como cada coisa vai acontecendo [...] ele é uma fonte segura [...] oh, eu vi tal coisa em tal livro, como é que isso se desenvolve na prática? [...]
> E4 – [...] eu procuro também os antigos para poder até mesmo comparar como era antes e como é que tá agora [...]
> E5 – [...] você consegue fazer a ligação do teórico com prático, entendeu? [...]
> E6 – [...] o livro... eles são o alicerce [...]
> E11 – [...] tem coisas no livro que no artigo não tem e tem coisas no artigo que no Livro não tem, aí é como se complementasse [...]
> E12 – [...] porque o livro vai dar um suporte teórico né? [...]
> E15 – [...] eu sempre quando vou estudar eu pego dois livros de dois autores diferentes e aí desses dois eu tiro as informações que, por exemplo, que coincidem
> E17 - [...] ah eu acho que os livros são a base assim [...] as vezes a gente vê um assunto em um livro que na prática é diferente [...]eu leio o livro, mas eu ainda assim desconfio... se aquele conteúdo ali está realmente atualizado com o que está preconizado hoje [...]
> E19 – [...] o livro ... as informações elas são mais fidedignas e bem mais detalhadas [...]

> E20 – [...] quando eu pego esses livros realmente voltados para a Enfermagem eu vejo que a Enfermagem tem que prestar um cuidado assim [...]
> E22 – [...] às vezes a gente tá ali lendo algo no livro, mas nem sempre a gente concorda com aquilo que está escrito, nem sempre é aquilo ali [...]

O conhecimento se constitui em algo sempre gerado a partir do pensamento de alguém, sendo produzido das mais variadas formas como, por exemplo, a observação, as experiências, vivências, intervenções, pesquisas, o qual para ser acessado pelas outras pessoas precisa ser divulgado. O livro um dos meios bastante utilizados para isso e a leitura deste a única forma de aproximação ao mesmo. Assim, depreende-se que leitura e conhecimento são parceiros não apenas no desenvolvimento social, mas também individual, e que, é por meio deles que as pessoas "desenvolvem suas atitudes, habilidades e competências no enfrentamento de problemas e desafios impostos pela realidade" (SANTA ANNA, 2017, p.36), sendo o livro um grande aliado nesse processo.

Observa-se nessas UR que as discentes valorizam bastante a aprendizagem por meio da leitura do conteúdo contido nos livros quando colocam que muitos deles se constituem na base do conhecimento que precisam adquirir enquanto futuras enfermeiras, a ponto de os reconhecerem como a bíblia, o alicerce para o conhecimento que buscam adquirir ou aprofundar.

Acredita-se que quando dizem que eles explicam a origem de tudo devem estar falando dos livros técnicos que explicam de forma detalhada o como e o porquê de cada ação a ser desenvolvida junto ao paciente ou em função do cuidado a ser realizado junto a ele ou à comunidade. Podem estar se referindo também a respeito dos livros clínicos que trazem as bases fisiopatológicas das diversas doenças que acometem ao ser humano, conhecimentos estes que os enfermeiros precisam adquirir para que possam desenvolver um cuidado sistematizado e humanizado, mas também pautado na cientificidade.

Quanto a afirmarem ser o livro uma fonte segura e com informações fidedignas e bem detalhadas, isso é muito relativo pois as pessoas não podem fechar os olhos, mergulhar no universo da leitura e acreditar que tudo o que está escrito ali no livro é uma verdade absoluta, até porque a verdade de hoje pode não ser a verdade de amanhã.

Destarte, chama-se a atenção para o fato de que a leitura precisa ser sempre crítica em relação não apenas ao conteúdo lido, mas com relação a quem escreveu aquilo, quando o escreveu, porque o escreveu, com que finalidade escreveu, em que circunstâncias, como e onde aquele livro foi escrito e publicado. Compreende-se, assim, estarem certas as participantes que disseram nem sempre concordar com o que está escrito ali, que desconfiam

sempre se o livro está atualizado ou não, ou que buscam comparar as informações daquele livro com outros livros ou em artigos científicos, apreendendo apenas aquelas informações que se confirmam em mais de um deles, ou como dizem, “coincidem”.

Além disso, as participantes descrevem ainda que por meio dos livros conseguem fazer uma ligação entre a teoria e a prática, assim como identificar contradições entre ambos. De fato, ao ter acesso ao conhecimento contido nos livros e ao mesmo tempo a oportunidade de vivenciar a realidade da profissão, torna-se possível identificar contradições dialéticas posto que nem sempre a realidade se encontra da forma exata conforme descrito nos livros. Acredita-se que tal ocorrência pode ser detectada pelo fato de que o livro jamais teria condições de descrever todas as realidades possíveis que envolvem aquela situação descrita ou simplesmente porque muitos deles são importados, traduzidos à nossa língua, cuja realidade daquele outro país de fato é bem diferente da nossa.

Assim, depreende-se que quando se fala em livros está se falando em leitura, pois de que adianta ter ele na mão se não soubermos ler? Daí parafrasear Freire (1989, p. 12) quando nos chama a atenção de que “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala”.

Portanto, acredita-se que por meio da leitura de um livro ou algo semelhante o ser humano pode passar da consciência ingênua, para uma consciência crítica e global, ir além das aparências, perceber a realidade como algo passível de mudanças e tornar-se “um investigador, capaz de examinar o velho e o novo sem preconceito” e consequentemente tornar-se um “agente de transformação mediante uma práxis-reflexiva” (MEDEIROS; BATISTA; SILVA, 2016, p.2).

Os artigos científicos, conforme dito anteriormente, foram citados por 60% das participantes deste estudo como fontes informacionais que muito contribui para a construção, ampliação e atualização do conhecimento, e, assim como os livros, possibilitam o aumento do capital cultural em seu estado incorporado, cuja incorporação, conforme dito anteriormente, exige um investimento pessoal, especialmente no que diz respeito à disponibilidade de tempo e trabalho para adquiri-lo. Entendido como um capital “pessoal” não pode ser transmitido *instantaneamente* [...], por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca (BOURDIEU, 2015, p.83)

Por sua vez, este capital, colabora para a aquisição da competência do pensamento crítico e reflexivo, especialmente, por serem fontes seguras de aprendizagem já que resultam de pesquisas científicas ou relatos de experiência, conforme apontam essas UR:

> E2 – [...] os artigos científicos... acho que são as informações mais seguras possíveis para a gente [...]
> E4 – [...] muitos artigos são de experiência de estudos, então ajuda bastante [...]
> E7 – [...] mostram as vezes uma visão que eu não esteja voltada antes, então me faz ampliar a visão [...]
> E19 – [...] os artigos por ser experiências de outras pessoas, pesquisas de outras pessoas, aí por eles estarem mais atualizados [...]
> E20 – [...] o bom de artigos é que a gente acaba conhecendo outras realidades, a gente não se limita só aqui [...] quando a gente pega artigos a gente conhece realidades diferentes [...] quando eu pesquiso artigos relacionados à obstetrícia eu vejo lugares onde a assistência à puérpera é totalmente diferente [...] eu vejo lugares onde o parto acontece de forma diferente e a gente consegue ver que existem muito mais possibilidades [...]
> E22 – [...] é algo que já foi estudado e já foi comprovado [...] acaba te abrindo outro leque [...]
> E24 – [...] os artigos porque assim é uma fonte de conhecimento mais trabalhada, científica [...] é aquilo que foi comprovado muitas vezes, foi testado [...] é bom você assim você ter ciência realmente daquilo que você tá falando, daquilo você está executando, então eu gosto muito dos artigos [...]
> E25 – [...] o artigo... sempre tem uma pesquisa nova, uma teoria nova, coisas que a gente ainda não viu ou ouviu e não lembra [...]

De fato, muitos dos artigos científicos existentes são originados a partir de uma investigação científica ou são relatos de experiências diversas que ao serem publicados em periódicos científicos passam a compor o rol de conhecimentos produzidos pela ciência. Por conta disso, pode-se dizer que as informações neles publicadas são de fato seguras, dado que para serem produzidos obedeceram a um método científico, assim como, para serem publicados passaram por um crivo avaliativo imposto pela revista científica que o publicou.

Entretanto, considerando que a ciência corresponde a "um processo altamente dinâmico, em que as descobertas ocorrem ininterruptamente" (DROESCHER; SILVA, 2014, p.172-3), novos resultados e novas pesquisas estão sempre surgindo, o que remete ao fato de que "seus resultados são quase sempre provisórios e transitórios" (DROESCHER; SILVA, 2014, p.172-3), havendo, portanto, uma continuidade cíclica na produção e atualização do conhecimento científico graças à participação dinâmica de vários pesquisadores, motivo pelo qual deve-se dar prioridade a artigos com data de publicação mais recente. O mesmo prevalece para os livros, cuja preferência deve ser dada àqueles de publicação mais recente também ou com a edição mais nova, a fim de que se possa garantir que a fonte seja sempre segura e que os conhecimentos de quem faz a busca sejam sempre atualizados e/ou ampliados.

Segundo Brofman (2012) é por meio das revistas eletrônicas ou impressas que os pesquisadores conseguem mais facilmente fazer circular os resultados de suas pesquisas divulgando-as a comunidade científica possibilitando que outras pessoas possam utilizá-la, a exemplo das participantes deste estudo que relatam utilizar os artigos científicos como fontes

de estudo e aprendizagem, ou seja, como uma forma de construir seus conhecimentos e assim aumentar o seu capital cultural.

Considerando a filosofia do acesso livre ao uso da informação científica, tornou-se possível a disseminação da produção científica, a exemplo dos artigos científicos, de maneira que muitos deles encontram-se disponíveis gratuitamente. Com o auxílio da Internet podem ser facilmente acessados nas bases de dados, nos portais, nos sites das próprias revistas, no Google acadêmico, etc., o que certamente possibilita utilizá-los frequentemente com a finalidade de construção, atualização e ampliação de conhecimentos, assim como para a produção de novas pesquisas (DROESCHER; SILVA, 2015, p.163).

Assim, concorda-se com Droescher e Silva (2014, p.172) quando dizem que a comunicação ou divulgação do que se é produzido é fundamental para o avanço da ciência, visto que é por meio destas ações "que se torna possível a troca de informações e ideias entre indivíduos para retroalimentação do processo científico" (DROESCHER; SILVA, 2014, p.172).

No que diz respeito às pessoas enquanto importante fonte de informações, citada por 72% das participantes deste estudo, as UR descritas a seguir vêm mostrar que ao se relacionarem interpessoalmente, seja no meio intra ou extra-acadêmico, acabam por construir conhecimentos diversos que as ajudam a desenvolver a competência de pensamento crítico e reflexivo.

> E3 – [...] as relações interpessoais [...] vc tá conversando com pessoas que não são estudiosos da área, mas é um conhecimento empírico e o conhecimento científico se desenvolveu a partir do conhecimento empírico [...]
> E6 – [...] quando a gente conversa com outras pessoas, de outros cursos, de outras realidades você tende a ter percepções diferentes [...]
> E8 –[...] quando a gente conversa com outra pessoa que a gente vê um pensamento diferente a gente se torna mais crítico, por que a pessoa não se tornaria crítica se as pessoas tivessem o mesmo pensamento [...]
> E10 – [...] eu construo também quando os professores falam das vivências [...]
> E14 – [...] convivência na unidade de saúde também, acaba gerando um pouco de conhecimento né [...]
> E16 – [...] tem muita gente que trabalha já na área na sala, então é um bom campo assim pra você estar sempre buscando algumas experiências vividas no cotidiano deles [...]
> E17 – [...] com os professores, a gente vai esclarecer as dúvidas [...] você discute com os colegas, você acaba se reunindo pra estudar junto, aí você esclarece dúvidas [...] os profissionais..., eles acabam passando um pouco do conhecimento, um pouco da vivência deles pra gente [...] os usuários a gente acaba observando assim, observando a percepção deles quanto ao serviço [...]
> E24 – [...] quando a outra pessoa fala... eu vou confirmar ou refutar aquilo ali que ela tá dizendo e isso me acrescenta no meu conhecimento porque tem coisas que eu não sei, então assim né, eu vou estudar de novo [...]

Estas UR reafirmam as questões colocadas na primeira etapa da discussão dos resultados deste estudo, quando as redes intraturma e extraturma mostram que são através do diálogo e das relações interpessoais estabelecidas pelas participantes dentro da universidade ou fora dela que constroem os conhecimentos necessários para que se tornem profissionais enfermeiras mais críticas e reflexivas, sem fazerem distinção se o diálogo estabelecido envolve o conhecimento científico ou o conhecimento empírico ou popular, os quais são apenas "diferentes, complementares e não são antagônicos" (ANDRADE, 2010, p.2).

Desse modo, chama-se a atenção para a subcategoria nº 1.3 discutida anteriormente que também reforça essa ideia de que o conhecimento é construído por meio de relações interpessoais diversas. Assim, as participantes afirmam que conversar com pessoas leigas como, por exemplo, pacientes, colegas universitários, professores e profissionais da área as ajudam nessa construção, por vivenciarem realidades distintas e terem percepções diferentes o que contribui para o desenvolvimento da criticidade. Para elas, os professores contribuem com a sua bagagem de conhecimento e suas vivências, esclarecendo suas dúvidas, até porque sabe-se que o diálogo implica em trocas e em uma relação em que ninguém "é melhor ou mais que o outro". Portanto, na relação educador/educando "ambos são possuidores de conhecimentos, cientificamente ou apenas socialmente construído" (ANDRADE, 2010, p.2).

Com relação às colegas de turma, abordam que discutem assuntos diversos, reúnem-se para estudar e ali as trocas e compartilhamento de informações, conhecimentos e experiências acontecem, sendo muitas dúvidas também esclarecidas. Considerando que existe na turma três colegas que são técnicas em Enfermagem, acreditam que aprendem bastante com elas quando socializam as suas experiências na profissão.

Interessante as UR oriundas da fala da participante E24, quando diz que aproveita todas as oportunidades em que interage com outras pessoas, de maneira que ao exporem as suas ideias e com isso surgir dúvidas, ou seja, não confiar na informação ou ser algo novo para ela, vai estudar para apreender o conhecimento ou esclarecer aquilo que não ficou claro. Daí porque corrobora-se com Freire (1998, p.58) ao discorrer que os seres humanos são incompletos e estão em constante relação com o mundo e com outros seres humanos, "passam a vida toda modificando-se na busca de completar-se como pessoas" e é nessa relação que mantêm com o mundo e com as pessoas é que vão se completando mutuamente, sem, no entanto, deixarem de ser sujeitos.

Considera-se aqui a quinta e última fonte de informação referida pelas participantes desta pesquisa como também contributiva da construção de conhecimentos que as aproximam cada vez mais da competência de pensar de forma crítica e reflexiva. Assim, consoante a

indicação de 16% das participantes, a sala de aula surge enquanto um espaço de compartilhamento de informações e de construção de conhecimentos

> E8 – [...] a sala de aula é uma forma também, é uma fonte de aprendizado por que é ali que eu tô aprendendo, ali eu tô conhecendo [...] acho que a sala de aula é o lugar onde a gente mais se torna crítico porque são várias cabeças pensando, são pensamentos diferentes [...] a sala de aula tem esse papel né, por estar várias pessoas ali convivendo ela consegue mostrar em outros lados [...]
> E13 – [...] quando algum colega na sala, ..., fala alguma coisa, a gente já pega aquilo ali pra gente [...]
> E16 – [...] na sala de aula a gente tem as aulas teóricas onde a gente vai absorver o conhecimento (risos) [...] na sala de aula... a gente discute também, debate e reflete sobre algumas questões dos assuntos que a gente está estudando [...]

Observa-se nas UR que as discentes percebem a sala de aula como uma importante fonte de aprendizado o que as tornam pessoas mais críticas exatamente porque convivem ali com várias cabeças que pensam, que aprendem, que ensinam, pessoas que dialogam e em meio ao diálogo trocam experiências e conhecimentos, além de terem a oportunidade de, naquele espaço, terem acesso aos conhecimentos científicos específicos de cada disciplina que estão cursando.

De acordo com Teixeira e Reis (2012), o ensino tem exigido dos discentes permanecerem muito tempo dentro da sala de aula, local onde escrevem, dialogam, escutam, refletem, aprendem, ensinam e interagem uns com os outros e, também, com os professores. De fato, é nesse espaço que se concentram várias cabeças pensantes, pessoas que trazem consigo várias experiências, vivências, bagagem de conhecimentos empíricos e científicos. Ao dialogarem dentro desse espaço, todos estarão trocando e compartilhando saberes e ao mesmo tempo construindo e (re)construindo conhecimentos.

É na sala de aula que são introduzidos aos discentes todos os conteúdos específicos da profissão de enfermagem por meio das aulas teóricas, teórico-práticas e práticas ministradas pelos professores nas suas disciplinas, lembrando que essa sala de aula pode muitas vezes ser um espaço físico nos moldes tradicionais, um laboratório, as unidades de saúde, o domicílio do paciente ou até mesmo a comunidade, dependendo da modalidade de aula a ser ministrada.

Considerando que, na atualidade, vivenciam-se momentos de grandes avanços tecnológicos, as instituições de ensino vêm buscando se adaptar a essa nova realidade. Uma dessas mudanças diz respeito ao fato de que a educação passou a ser oferecida em duas modalidades, a presencial e à distância. Na primeira, alunos e professor se encontram em um mesmo local físico, chamado de sala de aula, enquanto que na modalidade à distância, graças ao advento da Internet, o professor e os alunos podem estar separados no tempo e no espaço.

Os discentes podem estar numa sala de aula assistindo aula por meio de um telão ou, simplesmente, estarem em suas próprias casas assistindo aula em vídeo, aulas online, viabilizadas pela Internet e um computador (PEREIRA; LEAL, 2016).

Entretanto chama-se a atenção que este tipo de aula não deve ser adotada em cursos cuja formação

> requer o desenvolvimento de competências pautadas no conhecimento, no desenvolvimento de habilidades por meio das práticas clínicas em laboratórios, serviços de saúde, e mesmo nas salas de aula, além do desenvolvimento de atitudes ligadas às competências e habilidades profissionais de saúde/enfermagem, para conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional (DUMET, 2013, p.3).

Tal modalidade de ensino tem gerado muita polêmica dentro da Enfermagem, visto que, por tratar-se de uma profissão que possui uma dimensão não apenas técnica, mas também política, ética e estética, com a sua implementação certamente ocorrerá diminuição na qualidade da formação do enfermeiro, limitação nas relações interpessoais discentes/discentes e discentes/docentes e destes com clientes e comunidade, empobrecimento das trocas de saberes e experiências entre educadores e educandos, assim como das metodologias e estratégias de ensino, culminando em uma formação pouco crítica ou até mesmo acrítica com sério comprometimento do atendimento à saúde do ser humano (DUMET, 2013).

Destaca-se, ainda, que a sala de aula vem reafirmar o importante papel desempenhado pelo professor no processo ensino-aprendizagem, assim como a sua centralidade e relevância no desenvolvimento de atividades educativas diversas, o que fora encontrado como resultado de uma pesquisa realizada por Amorim et al. (2018), a partir da qual foi comprovado também ser este espaço percebido pelos discentes como um lugar em que se desenvolve atitudes positivas e que pela convivência diária possibilita trocas de experiências diversas, resultados não muito diferentes do encontrado nesta tese.

5.3.3 Categoria Temática Nº 3 - Nós críticos/barreiras para a aquisição de informações e conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem

Esta categoria reúne 6 subcategorias que em seu conjunto evidenciam os nós críticos ou barreiras que as participantes deste estudo julgam existir e que, por isso, impedem ou

dificultam o acesso à informações e conhecimentos que colaborariam para que Viessem a desenvolver de forma mais consistente a competência do pensamento crítico, tão necessária para seu desempenho enquanto estudantes de graduação em enfermagem e, posteriormente, enquanto enfermeiras, independentemente de onde venha ser o campo de atuação de cada uma delas.

5.3.3.1 Subcategoria Temática nº 3.1 – Não ter acesso à Internet ou nela não saber acessar fontes seguras

Considerando que as participantes disseram na categoria temática nº 1 que, dentre outras questões, constroem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico acessando informações e conhecimentos via Internet, não é de se surpreender que, nesse momento, coloquem o não acesso a ela como um nó crítico ou barreira para obterem essas informações e conhecimentos. Por outro lado, ter acesso a ela e não saber obter fontes seguras o suficiente para que as informações e conhecimentos coletados sejam confiáveis só pode mesmo se constituir em um outro complicador, uma vez que de nada adiantaria ter esse importante recurso (a Internet) à disposição. Segue as UR que originaram essa subcategoria:

> E1 – [...] acho que hoje em dia um universitário viver sem Internet eu acho que também é meio que impossível né?[...]
> E2 – [...] eu acho que também tentar encontrar uma fonte segura na Internet né? tem que ter aquela coisa de saber pesquisar os artigos certo [...]
> E5 – [...] não tenho Internet em casa e aí eu tenho que tá muitas vezes vindo pra UESB, indo na casa de uma colega, é uma barreira [...] para tá fazendo um trabalho, pra tá buscando e é uma barreira imensa [...] eu já deveria ter em casa mesmo, mas não consegui solucionar ainda (risos) por problemas de fornecimento da vizinhança; tá todo mundo cheio [...] eu tenho que botar o notebook nas costas, montar numa motinha e vir bater na UESB pra tá estudando [...]
> E8 – [...] a não ser quando a pessoa não tem acesso a esse serviço à Internet [...]
> E12 – [...] eu tenho, mas quando oscila fica difícil [risos] [...]
> E18 – [...] se você não tiver um computador, se não tiver Internet [...]
> E19 – [...] as barreiras podem ser também encontrar sites seguros que possam ter informações fidedignas [...]
> E21 – [...] a falta de Internet também seria uma barreira [...] na minha casa tem Internet mas fica praticamente três dias sem e o restante da semana com; cai muito, e aí o sinal para voltar dá trabalho [...]
> E24 – [...] às vezes as pessoas falam assim "ah o conhecimento tá aí pra todos", não, é um engano, não tá aí pra todos, tá aí para quem sabe procurar [...]
> E25 – [...] você não ter acesso à Internet a hora que você quer, a hora que você precisa, realmente é complicado né? [...]

Segundo Gasque (2016) não é possível mais voltar o tempo e viver como algumas décadas atrás sem estar conectado, pois a vida tem se tornado cada vez mais virtual. O avanço tecnológico, assim como o advento da Internet, enquanto uma rede globalizada que permite às pessoas acessar e compartilhar informações e conhecimentos, marcaram de forma expressiva as últimas décadas, promovendo uma profunda transformação tanto na produção quanto na publicação de conteúdos diversos (MAGNONI; CAMARGO; MIRANDA, 2017), conforme dito anteriormente.

Por esse motivo, as pessoas já não conseguem mais viver com qualidade sem ter tais recursos disponíveis, conforme evidenciado na maioria das UR que compõem esta subcategoria. Como as participantes colocaram nas categorias discutidas anteriormente, precisam ter Internet disponível para acessar artigos científicos, livros digitais, lerem notícias diversas, conversar com pessoas nas redes sociais, etc., o que se torna impossível na ausência dela e do computador, embora o celular já consiga substituir algumas funções deste.

Infelizmente, o acesso à Internet ainda não se encontra totalmente democratizado, uma vez que ainda existem pessoas com dificuldade para acessá-la, normalmente por questões de ordem geográfica ou financeira. Tais condições impede ou limita o acesso, tornando-o de baixa qualidade por diversos aspectos. Um deles é o valor cobrado pelas operadoras de serviço de Internet. Muitas pessoas têm que dividir ou compartilhar com vizinhos o sinal de Internet, por exemplo, a fim de reduzir custos, o que acaba reduzindo o sinal causando oscilação constante. Isso evidencia a desigualdade social ainda muito evidente no Brasil. A interação ou a não interação propiciada pela disponibilidade ou indisponibilidade da Internet por esses ou outros motivos pode gerar formas de dominação ou violência simbólica. Daí reportar-se à Pimenta (2017, p.248) quando aborda que

> No caso das diferenças objetivamente inscritas no campo social e nas formas de distribuição e acesso a capitais específicos, a internet também se mostra como "espelho" das formas de dominação e violência simbólica quando pomos em perspectiva os lugares, as práticas e os capitais dos agentes sociais presentes nesse campo. De *lan-houses* em periferias e cafés em bairros mais nobres, laboratórios de informática em colégios públicos e privados, computadores utilizados comumente em ambientes de trabalho e/ou doméstico, a *smatphones* e *tablets* em funcionamento ininterrupto e constantemente *online*, lugares e práticas propõem novas formas de interação coletiva.

Além disso, as próprias participantes, por meio das UR identificadas a partir de suas falas, colocam que não basta ter acesso à Internet, seja em suas residências ou da própria universidade que a disponibiliza a todos os estudantes, faz-se necessário que saibam buscar e identificar sites seguros, em que poderão ter acesso a materiais, tais como artigos, livros

digitais, notícias, informações confiáveis e de qualidade, o que remete à reflexão de que E24 está certa quando diz que o conhecimento não está disponível para todos, mas para aqueles que realmente saibam procurá-lo nos espaços do mundo virtual.

Com relação a artigos, estes podem ser acessados em várias bases de dados e portais eletrônicos. Entretanto faz-se necessário saber manuseá-los a fim de que se consiga ter acesso a artigos recentes e de qualidade. Ressalta-se que nem sempre todos os artigos identificados encontram-se disponíveis gratuitamente nos computadores domésticos. Estes poder ser acessados dentro do espaço físico da biblioteca universitária caso esteja associado àquela base de dados, o que não é de conhecimento de todos os estudantes universitários que poderiam ser melhor orientados sobre essa questão e de como baixar artigos atuais e que atendam aos seus interesses no momento da pesquisa.

Nessa perspectiva e, considerando a grande utilidade que a Internet tem para os estudantes universitários os quais utilizam várias mídias sociais para se informar, torna-se necessário que aprendam a utilizá-las de forma efetiva e em uma perspectiva crítica, o que pode ser viabilizado por meio de cursos de capacitação on-line ou presenciais, oferecidos por bibliotecas universitárias (GASQUE, 2016) ou portais diversos, a exemplo do Portal da CAPES.

5.3.3.2 Subcategoria Temática nº 3.2 – Acesso limitado aos livros da biblioteca

Sabe-se do importante papel que as bibliotecas universitárias desempenham a favor do desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social, contribuindo sobremaneira para que a universidade possa cumprir a sua função social enquanto "catalizadora e difusora do conhecimento científico advindo das contribuições dos pesquisadores, docentes e discentes" (NUNES; CARVALHO, 2016, p.178). Entretanto, questões relacionadas à organização e funcionamento da mesma dentro do cenário desta pesquisa, especialmente no que diz respeito ao acesso aos livros pelos estudantes, foram colocadas aqui pelas participantes como nós críticos ou barreiras para um maior acesso a informações e conhecimentos que contribuiriam para uma melhor aquisição da competência de pensamento crítico, conforme revelam as UR dispostas a seguir:

> E2 – [...] a pouca quantidade de livros que tem na biblioteca [...]
> E4 – [...] a gente não tem acesso a todos os livros que a gente gostaria de ter [...] a gente tem, pega na biblioteca, mas não pode ficar muito tempo [...] para a gente ter acesso ou a gente tira xérox ou a gente entrega e depois pega de novo [...]
> E9 – [...] o problema de poder pegar só três livros, isso é um problema [...] às vezes você precisa pegar mais, mas a gente só pode pegar 3 [...] outra dificuldade, a questão de não ter uma quantidade de livros na biblioteca que dê [...]
> E13 – A questão dos livros na biblioteca que são poucos [...] muitas vezes a gente fica sem o acesso a esses livros, principalmente em época de prova [...]
> E16 – [...] tem uns livros que a gente não consegue nem na biblioteca, nem baixando na Internet [...]
> E18 – [...] muitas vezes a gente teve dificuldade de pegar livro na biblioteca [...] às vezes a gente tinha que reservar com uma semana, duas, três de antecedência [...] é muito complicado isso da questão da biblioteca, por ela não ter todos os exemplares e não ter quantidade suficiente e a minha sala é muito grande [...] então acho que o pior agora é a biblioteca [...]
> E19 – [...] a questão de ter poucos livros na biblioteca para muitos alunos [...] as vezes quando você vai pegar o livro já não tem mais [...] só tem para consulta ou então já está reservado, aí você não pode mais pegar [...]
> E20 – [...] tem a questão da falta de livros na biblioteca [...] alguns livros são muito desatualizados [...] o Brunner mesmo eu comprei por causa disso pró [...]

Assim, percebe-se uma insatisfação por parte das participantes quando externam que, ao procurarem os livros na biblioteca da universidade, nem sempre conseguem fazer o empréstimo como gostariam considerando que a quantidade disponível é insuficiente para atender à demanda e também porque a própria biblioteca limita em, no máximo, três livros a serem tomados por empréstimo por pessoa. Relatam também que quando conseguem o empréstimo de um ou mais livros, o tempo que podem ficar com os mesmos é curto e que nem sempre conseguem fazer a renovação, pois fica sempre na dependência de não haver uma reserva prévia feita por um outro usuário. Destacam, ainda, que nem sempre a biblioteca dispõe do(s) livro(s) que procuram em edição atualizada, referindo este fato como um outro complicador para o acesso ao conhecimento.

Considerando estas dificuldades, discorrem que, muitas vezes, tentam, com o apoio da Internet, baixar o livro no formato digital, o que nem sempre é possível ou simplesmente acabam tendo que tirar xerox de parte da obra para devolvê-la na data prevista ou ir estudar na própria biblioteca utilizando o livro de consulta, embora naquele momento possa, também, está sendo usado por outra pessoa.

Tais resultados não foram muito diferentes dos resultados encontrados em uma pesquisa realizada por Girard e Girard (2012), quando os informantes colocaram como sugestões diante do serviço oferecido pela biblioteca universitária que estava sendo avaliada pela pesquisa a necessidade de uma atualização, diversificação e aumento do número de livros para empréstimo, a fim de melhor atender à demanda de usuários daquele serviço. Portanto, uma biblioteca não deve apenas disponibilizar livros nas suas estantes, mas estar sempre

renovando-os, a fim de que os usuários possam ter as suas necessidades informacionais satisfeitas.

Assim, corrobora-se com Fenerick e Silva (2015) quando defendem a importância das bibliotecas universitárias não limitarem o acesso apenas a livros impressos e incluírem os *e-book*s ao seu acervo geral na perspectiva de ampliá-lo e consequentemente melhor atender às demandas de docentes, discentes e pesquisadores que mesmo não disponibilizando do aparato tecnológico necessário poderão acessá-los pelos computadores da própria biblioteca.

5.3.3.3 Subcategoria Temática nº 3.3 – Falta de tempo/sobrecarga/cansaço impossibilitando a busca de mais informações e conhecimentos

Essa subcategoria remete à reflexão acerca da universidade operacional descrita por Chauí (1999) em que a formação universitária, essencialmente a marca da docência, vem sendo substituída pela mera transmissão que impede a criação do pensamento, o desenvolvimento da criticidade e do senso de curiosidade, o interesse por novas descobertas e anula o desejo por contribuir com a transformação social e histórica, enquanto uma ação consciente dos indivíduos envolvidos nesse processo. Isso porque, conforme revelam as UR, a falta de tempo, a sobrecarga e o cansaço gerados, na maioria das vezes, pela demanda de atividades a serem cumpridas durante o semestre impedem, sobremaneira, que as participantes possam desenvolver um agir mais consciente, livre e autônomo.

> E5 – [...] tempo para estar engajando nesses projetos [...] hoje eu não sou bolsista por causa disso mesmo, carga horária por exemplo que não bate [...]
> E7 – [...] a gente acaba focando muito na universidade, nas disciplinas, provas, seminários e isso ocupa muito tempo [...]
> E6 – [...] tempo pra buscar mais informações ou engajar mais em projetos de pesquisa ou extensão [...]
> E10 – [...] eu quero estudar mais alguma coisa, eu quero ir além e eu não tenho tempo pra isso [...] tem os extracurriculares, tem os projetos de pesquisa que você tem que escrever, que você tem que pesquisar [...] seu cérebro não consegue absorver o que você lê [...]
> E12 – [...] O acesso a determinados eventos justamente pela questão de indisponibilidade de tempo [...]
> E15 – [...] um dia só ter 24 horas (risos) eu acho muito complicado isso e muito injusto [...]
> E17 – [...] o estresse, a sobrecarga e em decorrência disso vai ter o cansaço [...] tipo de manhã a gente está nas práticas; sai das práticas 12 e meia por aí, já chega em casa 1h e alguma coisa, aí 2h tem que estar na aula de novo [...] tenho as demandas do curso, aí eu tenho as demandas da bolsa de iniciação científica [...]
> E20 – [...] aula o dia todo e chega de noite a gente tem que pesquisar o assunto da prática, chega no outro dia tem que estar lá na prática [...]

> E22 – [...] chegava em casa 21:00, 21:30 aí tinha que ensinar atividade dos filhos, ficar um pouquinho com eles, aí ia estudar, ia dormir 2:00, 2:30 da manhã [...] chegava no outro dia na faculdade não tinha cabeça, não tinha como assimilar nada [...]
> E24 – [...] são 40 horas de trabalho e ainda tem a faculdade [...] tem as demandas da faculdade, de estudos, seminários, de coisas... de atividades, de "n" coisas que a gente tem... e ainda tem uma filha [...] às vezes tem atividade aqui da UESB que contribuiria muito com meu conhecimento só que eu não posso ir porque eu tô trabalhando, tô de plantão [...]

Observa-se que mesmo sobrecarregadas com as demandas da graduação que consomem a maior parte das horas do seu dia, algumas das participantes encontram-se engajadas em projetos de pesquisa (como voluntarias ou bolsistas). Muitas delas evidenciaram vontade de participar, mas por terem também outras demandas de ordem pessoal (esposo, filhos, trabalho, etc.), deixam de se envolver com essa modalidade de atividade extracurricular, assim como com projetos de extensão e eventos científicos, o que contribuiria bastante com o aumento do seu capital social, especialmente o cultural.

Por conta de toda a demanda do dia a dia, que as deixam cansadas e sobrecarregadas, acabam se limitando muito especificamente aos conteúdos ministrados nas disciplinas não sobrando tempo para a busca de outros conhecimentos ou irem além, como dizem. Parece tão sério o que falam que dá pra perceber como se angustiam com isso, a ponto de uma delas externar o desejo de que o dia tivesse mais que 24 horas, enquanto outra revela estar, muitas vezes, tão cansada que o cérebro não permite absorver o que ler.

Pesquisa semelhante a esta, realizada por Vilela, Pacheco e Carlos (2013, p.784) junto a graduandos de enfermagem, evidenciou como resultados a falta de tempo e a carga horária elevada da graduação como fatores de insatisfação não com o curso, mas com a dinâmica pedagógica do mesmo, o que contribui também para deixá-los sobrecarregados e cansados, sendo a falta de tempo identificada, principalmente, junto a discentes de 3º a 7º semestres e a questão carga horária junto aos do 1º semestre.

Com relação àquelas discentes que além das atividades acadêmicas ainda precisam encontrar tempo para trabalhar, como é o caso de três das participantes que são técnicas de enfermagem, sendo que uma delas ainda tem uma filha menor para cuidar, reporta-se a uma outra pesquisa em que os informantes também por vivenciarem situações semelhantes disseram que quase não sobrava tempo para realizar as atividades quando chegavam em casa, a exemplo de atividades avaliativas, a não ser quando o prazo para a entrega era mais longo e envolvia o final de semana (KLEIN; NASCIMENTO, 2013).

Na tentativa de minorar esta situação, Freitas et al. (2018), sugerem que discentes que vivenciam problemática semelhante a esta devem buscar estratégias de gerenciamento e

organização do seu tempo a fim de que consigam realizar suas atividades acadêmicas corretamente, dando preferência para as mais complexas e que possuem um menor prazo de entrega.

Para Bondía, a falta de tempo se constitui em um fator responsável pela antiexperiência. Segundo ele, as escolas têm construído currículos com carga horária cada vez maiores e com tempo de conclusão cada vez menores, o que vem contribuindo para que os envolvidos estejam sempre acelerados e para que nada aconteça, levando todos à inexperiência. Na correria para aproveitar o tempo e não se manter atrás, o sujeito que já não possui tempo segue "o passo veloz do que se passa", ou seja, persegue a "obsessão por seguir o curso acelerado do tempo" (BONDÍA, 2002, p.23).

Nessa perspectiva, reporta-se a Souza, Caldas e Antoni (2017, p.118) quando dizem que "estudantes emocionalmente exaustos, frustrados e sobrecarregados estão mais propensos ao fracasso acadêmico" e que torna-se de extrema importância que a instituição formadora construa para os seus cursos currículos mais flexíveis e se preocupe mais com a qualidade do ensino e menos com a quantidade de conteúdos.

5.3.3.4 Subcategoria Temática nº 3.4 – Distração nas redes sociais e desinteresse pela aquisição do conhecimento construído nas aulas ou pela busca de novas informações e/ou conhecimentos

Segue as UR que deram origem a esta subcategoria em que algumas participantes discorrem que a distração nas redes sociais, assim como o desinteresse por parte de determinadas colegas pela aquisição de conhecimentos oriundos dos conteúdos ministrados nas disciplinas do curso ou pela busca de novas informações e/ou conhecimentos se apresentam também como nós críticos ou barreiras para o desenvolvimento da competência do pensamento crítico:

> E2 – [...] eu acho que é muito da vontade pessoal de cada indivíduo, porque é muito fácil a gente entrar na sala de aula e voltar pra casa e não ter... não viver a universidade, só estudar aqui na sala de aula [...] outros que não se interessam você vai ver que vai chegar no final só desesperado por esses espaços só por conta de horas ou tendo dificuldades na hora do TCC por que não vivenciou a universidade [...]
> E3 – [...] às vezes não priorizar também essa busca [...] às vezes a gente pode ficar na zona de conforto também e não procurar mais conhecimentos [...]

> E13 – [...] acho que quando a turma não está interessada em algum assunto, em alguma aula [...] quando a turma está muito dispersa também é uma dificuldade [...] quando é dia de seminário e você se prepara e as outras pessoas não prestam atenção e você está lá na frente falando [...] quando você está sentado assistindo o colega e tem outros que não querem assistir e fica conversando também dificulta bastante você está prestando atenção, você adquirir aquele conhecimento [...]
> E14 – [...] A distração nas redes sociais [...] às vezes eu poderia estar lendo um artigo ou uma coisa de atualidades e eu tô no Facebook, entendeu? [risos] [...] eu poderia estar dormindo, mas estou no WhatsApp [...] poderia estar descansando até para ter mais qualidade quando lesse outra coisa né, mas às vezes estou no WhatsApp [...]
> E21 – [...] às vezes a falta de Internet se torna um alívio porque de alguma forma tira um pouco o acesso e vício das redes sociais [...]

Observa-se que algumas participantes deste estudo acreditam que mesmo em meio a toda demanda de estudos e trabalhos oriundos da graduação, havendo interesse por parte dos acadêmicos torna-se possível buscar novos conhecimentos, além daqueles trabalhados nos espaços de aula. Para tanto, precisam sair da sua zona de conforto e se envolverem mais com a vida universitária, a fim de que ao se aproximarem do final do curso já tenham cumprido com a carga horária de atividades complementares exigidas pelas DCNs e consequentemente pelo projeto pedagógico do curso, assim como, não venham apresentar dificuldades na realização do TCC, considerando toda essa experiência adquirida previamente. Envolver-se na vida universitária é engajar-se em projetos de pesquisa e extensão, monitorias, movimentos estudantis, etc.

Destaca-se que o envolvimento em projetos de pesquisa e extensão de forma articulada possibilitam aos discentes vivenciarem experiências ímpares e adquirirem conhecimentos diversos ao terem oportunidades de realizar coletas coletivas de dados e informações, articular a teoria e a prática, debater e problematizar temas ligados aos objetos de estudo, refletir sobre os cenários das atividades realizadas, elaborar, executar e avaliar ações a serem desenvolvidas junto a organizações quando solicitadas ou junto à população por iniciativa dos próprios projetos, elaborar artigos científicos oriundos de pesquisas de campo ou outros, além de relatos de experiência, entre outros (PRATES, 2017).

As UR oriundas da fala de E13 apontam também para a ocorrência de desinteresse momentâneo que, às vezes, ocorre quando a turma ou parte de seus integrantes mostram-se dispersos, não prestam atenção na aula e/ou ainda ficam conversando entre si tirando a concentração dos demais colegas que também ficam impossibilitados de adquirirem o conhecimento como gostariam. Demonstra na sua fala um certo sentimento de decepção de quando apresenta um seminário e as colegas não prestam atenção no que está sendo apresentado.

Com relação à distração nas redes sociais, as UR permitem perceber quanto o tempo deixa de ser aproveitado para os estudos ao ser utilizado com muita frequência para conversas no WhatsApp, o qual poderia também ser usado como horas de sono e descanso que, consequentemente, contribuiria para o aprendizado por aliviar o cansaço, um dos fatores de estresse descritos na subcategoria 3.3.

Ainda sobre essa questão, destaca-se aqui que a Internet e porque não dizer o WhatsApp enquanto uma rede social viabilizada a partir dela, vêm causando mudanças de comportamento social na vida de várias pessoas, por criarem uma dependência dessa tecnologia, a ponto de ser vista como um vício (CAVALLARO FILHO, 2013). Daí reportar-se a UR referente a E21, quando afirma que, muitas vezes, se sente aliviada por não dispor da Internet, pois aproveita desse momento para se desligar do vício das redes sociais. Segundo Gasque (2016, p.16), "o uso frequente e intensivo da Internet modifica a estrutura cognitiva" das pessoas, que passam a abandonar hábitos como leitura e escrita redacional, ganhando novas habilidades, mas perdendo outras mais antigas.

5.3.3.5 Subcategoria Temática nº 3.5 - Falta de diálogo ou pressão psicológica exercida pelo professor

Esta subcategoria exprime, conforme apontam as UR, a insatisfação das participantes com o comportamento de determinados professores do Curso de Enfermagem da UESB, que além de ser antidialógico termina por exercer uma violência simbólica caracterizada como uma pressão psicológica exercida dentro dos espaços de aula teórica e ou prática, constituindo-se em nós críticos ou barreiras que as impedem de ampliar o seu capital cultural que, por sua vez, comprometerá o desenvolvimento da sua competência de pensar de forma crítica e reflexiva.

> E2 – [...] muitas vezes esses professores eles não são tão disponíveis para a gente tá conversando e tudo mais [...]
> E8 – [...] tem professor que coloca uma barreira sobre ele do aluno não conseguir chegar [...] tipo assim ele disponibiliza o WhatsApp, disponibiliza o e-mail, mas o aluno às vezes não consegue comunicar com o professor [...] já aconteceu do professor dizer bem assim, a dúvida era pra ser tirada em sala de aula e as vezes a minha dúvida só surge quando eu estou estudando [...] eu acho que o professor poderia ser mais acessível [...]
> E11 – [...] Aquele professor... que tem aquela forma assim de ensinar muito... com muita pressão, sabe? [...] aquela coisa de fazer uma pressão psicológica muito grande na gente e isso é como se me criasse uma barreira [...] se eu tiver uma dúvida

> eu não consigo tirar, eu fico com medo de perguntar e ele me dá uma resposta, sei lá... me tratar com ignorância [...] tanto em sala de aula quanto em prática, quando aquela coisa de pressão, pressão, eu não consigo me organizar não, eu fico toda perdida [...] às vezes não entende que você ainda é estudante, que você está aprendendo [...]
> E22 – [...] o professor, às vezes o posicionamento dele dentro da sala de aula, ele vai contribuir tanto positivamente quanto negativamente [...]
> E25 – [...] eu já me senti acanhada com professores aqui da própria universidade por ter buscado um conhecimento e não ter me ajudado da forma que eu esperava [...] tem muito a questão do professor nariz em pé e eu acho que isso meio que trava a gente às vezes [...])

Segundo essas UR alguns professores não se colocam disponíveis ao diálogo e muito menos tiram as dúvidas dos educandos; disponibilizam seu contato de e-mail e WhatsApp apenas para constar pois quando procurados não dão um feedback ou reclamam que as dúvidas eram para terem sido sanadas na sala de aula. Por evidenciarem comportamentos desse tipo associado a um comportamento repressor, tanto em sala de aula quanto nos campos de prática, inibe questionamentos e comprometem o desempenho prático das estudantes, considerando o poder de impor a elas esse comportamento que assim o reconhecem, mediante a existência de um capital simbólico, outorgado pelo simples fato de ser o professor dentro daquele grupo.

Sobre isso reporta-se a Bourdieu (2004), quando diz que há uma tendência de as relações objetivas de poder refletirem nas relações de poder simbólico, cujo exemplo são os títulos de propriedade simbólica, como os de nobreza e os escolares, que oferecem vantagens de reconhecimento aos atores que os portam, libertando-os da luta simbólica por já possui-los passando assim a "exercer uma coação reconhecida, uma violência simbólica, sobre cada um dos membros isolados do grupo" (BOURDIEU, 2004, p.197).

Além disso, reporta-se a Freire (2016, p.111) quando discorre sobre a importância do diálogo na relação pedagógica educador-educando, exatamente o contrário do que parece ter acontecido entre alguns professores do curso de enfermagem e as participantes deste estudo por não se preocuparem em ser de fato acessíveis aos mesmos e ajudá-los a encontrar respostas para as suas indagações. Agindo assim, impediram que algumas das participantes se manifestassem movidos pelos sentimentos de medo de serem tratadas grosseiramente. O autor nos diz que "somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele",* até porque quem aprende a ouvir para poder falar jamais age de forma impositiva.

Destaca-se também a importância do silêncio para que a comunicação possa acontecer, sendo necessário que os educadores se silenciem, muitas vezes, para que possam escutar o educando enquanto sujeito e não objeto. Conforme orienta Freire (2016, p.115), uma pessoa ao ouvir a comunicação de outra deve conseguir penetrar "no movimento interno do seu

pensamento" a fim de que se transforme em linguagem, enquanto que quem fala, "comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados", deve "escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou", do contrário não há comunicação.

Azevedo e Mamédio (2016) reafirmam a relevância do diálogo entre docentes e discentes para que se desenvolva um bom relacionamento interpessoal entre ambos, o que contribuirá para que a aprendizagem ocorra de maneira mais efetiva. Desse modo, o educador autoritário, que nega escutar os educandos, termina se podando da aventura criadora de permitir que assumam a autoria do conhecimento do objeto da aprendizagem, afogando-lhes a liberdade e tirando-lhes o direito de serem curiosos e inquietos (FREIRE, 2016), o que não deve acontecer, considerando serem essas qualidades necessárias para que o aprendizado se estabeleça adequadamente.

5.3.3.6 Subcategoria Temática nº 3.6 - Dificuldade financeira

A dificuldade financeira também surgiu no conteúdo das falas das participantes como uma dificuldade ou barreira para que as mesmas pudessem ter acesso a um maior montante de capital cultural e assim pudessem melhor desenvolver a competência de pensamento crítico. Tal assertiva pode ser confirmada ao observar-se as UR que caracterizam esta subcategoria:

> E3 – [...] se eu tivesse mais recursos, participaria talvez mais de eventos, de simpósios, de congressos, talvez isso poderia tá me ajudando mais [...] a falta desse recurso financeiro pra poder tá participando mais, pra estar indo em busca de mais conhecimento [...]
> E12 – [...] o acesso a determinados eventos, pela questão financeira, isso influencia (risos) [...]
> E16 – [...] o recurso financeiro para tirar xerox (risos) [...] às vezes eu não tenho o recurso financeiro pra poder tirar a xérox [...]
> E18 – [...] tirando a barreira financeira da xerox, muita xerox pra tirar [...]
> E19 – [...] dificuldades também com relação a ter dinheiro suficiente para tirar xérox (risos) [...] o dinheiro falta para várias coisas [risos] [...] as vezes falta para ir para a prática, para ter momentos de lazer também e para comprar as coisas básicas para dentro de casa mesmo [...] quando é algum evento, alguma coisa assim que precisa pagar acaba tendo dificuldade financeira [risos] [...]
> E22 – [...] às vezes a dificuldade financeira [...] teve uma época que meu marido estava desempregado e aí era difícil o acesso porque eu moro muito longe, era difícil para mim poder chegar até aqui [...] teve uma época e mesmo tendo o carro eu tinha que vir de ônibus porque não tinha dinheiro para o combustível [...] eu vou ter que cortar a Internet [risos] por conta do custo e a minha barreira é essa mesmo [...]

Observa-se que algumas das UR evidenciam a dificuldade financeira como um impeditivo para que as discentes pudessem participar de eventos científicos, como seminários,

congressos, etc. Acredita-se que neste momento estejam se referindo a eventos promovidos por outras instituições em que tivessem que dispor de recursos para pagamento de taxa de inscrição e/ou gastos com deslocamento, a exemplo de passagens, até porque normalmente nos eventos promovidos pela UESB, independentemente de serem realizados dentro ou fora dos seus muros, não ocorre cobrança de taxas, quando muito, os organizadores exigem apenas 1 quilo de alimento para serem doados à instituições de caridade, considerando o entendimento de que por se tratar de uma universidade pública não caberia a exigência de cobranças de taxas de inscrição para os eventos por ela promovidos.

Essas UR vêm revelar também que, muitas vezes, as participantes deixam de tirar xérox de material para estudo por falta de condição financeira, materiais estes disponibilizados pelos docentes, a exemplo de livros não disponíveis na biblioteca ou que foram tomados por empréstimo naquele setor, mas que precisam ser devolvidos de acordo com o vencimento do prazo previamente fixado, o que também acaba influenciando negativamente para que consigam aprimorar o seu capital cultural.

Além disso, surgiram outras questões que implicam na falta de recurso financeiro para serem solucionadas e que direta ou indiretamente acabam influenciando negativamente para que as participantes possam ter acesso ao conhecimento, impedindo-as, consequentemente de melhor desenvolverem a competência de pensar de forma crítica e reflexiva. Dentre essas questões emergiram a falta de recurso para conseguirem pagar o transporte para participarem das aulas na UESB ou nas instituições utilizadas como campos de prática, para realização de atividade de lazer, para ter acesso à Internet e até mesmo para a compra de itens básicos dentro de suas residências.

Tais questões evidenciam a necessidade das discentes serem acolhidas pelo PRAE e avaliadas quanto à possibilidade de receberem algum tipo de auxílio. Faz-se necessário acrescentar novos auxílios aos já existentes a fim de que possam atender minimamente às necessidades de modo a promover a permanência na universidade com condições físicas e psíquicas. Assim, centrarão esforços nas atividades e compromissos da graduação a fim de adquirirem o conhecimento (LIMA; MELO, 2016) para a aquisição da competência do pensamento crítico e, consequentemente, de capital cultural que poderá lhe outorgar poder, prestígio pessoal e um reconhecimento em meio a seus colegas de turma e futuramente, em meio aos profissionais das equipes de saúde nas instituições onde forem trabalhar, mantendo-se em posição privilegiada dentro desses campos.

Destaca-se que das 6 (seis) participantes cujo conteúdo das falas ao ser analisado geraram as UR que deram origem a esta subcategoria 3 (três) delas não possuem renda

pessoal, sendo que uma tem renda familiar de um pouco mais de um salário mínimo, outra de 2 a 3 salários mínimos e a terceira em torno de quatro salários mínimos. Com relação às 3 (três) restantes, uma tem renda pessoal de R$ 600,00 oriunda do Programa Mais Futuro intermediado pelo PRAE e renda familiar de R$ 2.700,00; outra tem renda pessoal de R$ 706,00 (R$ 306,00 de auxílio PRAE e R$ 300,00 de bolsa de projeto de extensão) e renda familiar de 2 salários mínimos e, a última, apresenta renda pessoal de R$ 65,00 referente ao auxílio transporte recebido pelo PRAE e renda familiar de apenas 1 salário mínimo.

Salienta-se que embora não tenham citado a dificuldade financeira como nó crítico ou barreira para a construção do seu conhecimento, outras participantes deste estudo também referiram apresentar pouquíssima ou nenhuma renda pessoal e renda familiar muito baixa, a exemplo da E23 que se mantem com uma renda de apenas R$ 574,00, sendo R$ 124,00 referente à bolsa família, R$ 300,00 de pensão alimentícia da filha e R$ 150,00 de auxílio transporte intermunicipal do PRAE, o que evidencia a necessidade de um melhor acolhimento pela política de assistência estudantil na UESB, especialmente no que diz respeito à sua permanência nessa instituição.

A Política de Assistência Estudantil, embora exista desde tempos mais remotos, começou a ser melhor discutida a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual "representou um importante marco histórico que possibilitou o aprofundamento das discussões em torno da democratização do acesso e permanência nas universidades" (DUTRA; SANTOS, 2017, p.154). Em 12 de dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 39, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAEs), transformado em 19 de julho de 2010 em Decreto-Lei n° 7.234, que tem como um de seus objetivos "democratizar as condições de permanência dos jovens na educação pública federal" (BRASIL, 2007; BRASIL, 2010) e dentre as várias ações de assistência estudantil propõe: moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, apoio pedagógico, entre outras.

Em uma pesquisa realizada junto a estudantes de uma universidade pública federal de Minas Gerais sobre o tema "assistência estudantil" relatou-se as mudanças ocorridas na vida pessoal e acadêmica dos estudantes ao terem acesso aos benefícios dessa política, refletindo positivamente no rendimento acadêmico dos estudantes comtemplados, assim como na socialização e na saúde, especialmente na saúde psíquica dos mesmos, repercussões estas que poderiam ocorrer também na vida dessas participantes caso viessem a ser contempladas de alguma forma com a política de assistência estudantil da UESB, conforme dito anteriormente.

5.3.4 Categoria Temática nº 4 - Potencialidades/possibilidades para a aquisição de informações e conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico de acadêmicos de enfermagem

Esta categoria traz em seu bojo 6 subcategorias que revelam as potencialidades ou possibilidades vislumbradas pelas participantes deste estudo como facilitadoras do acesso às informações e conhecimentos que cooperam para o desenvolvimento da sua competência de pensamento crítico e reflexivo, as quais serão apresentadas e discutidas a seguir:

5.3.4.1 Subcategoria Temática nº 4.1 - Acesso fácil à Internet que facilita o acesso aberto ao conhecimento

Enquanto a subcategoria 3.1 assinala a dificuldade de acesso à Internet como um nó crítico ou barreira para a construção do conhecimento tão necessário ao desenvolvimento da competência do pensamento crítico, esta subcategoria reforçando o que fora dito naquela, mostra que quando a rede globalizada de computadores está frequentemente disponível às pessoas, o acesso às informações e ao conhecimento torna-se algo fácil, considerando que portas se abrem possibilitando o acesso aos mesmos.

Assim, torna-se possível perceber que as UR descritas a seguir sintetizam tudo que já fora abordado sobre a Internet ao longo da discussão dos resultados deste estudo, ao reafirmar a sua importância para a aquisição de informações e conhecimentos diversos, remetendo inclusive à reflexão do quanto deve ser realmente difícil para as pessoas não dispor do acesso a ela quando necessitam.

> E4 – [...] eu tenho acesso à Internet em casa ..., então essa proximidade mesmo que eu tenho de poder acessar a hora mesmo que eu tiver dúvida [...]
> E6 – [...] em qualquer canto a gente pode abrir o notebook e o celular e buscar as coisas de forma rápida [...] as facilidades que a gente tem aos meios de comunicação, a informação, ao Google [...] as plataformas de dados em meios acadêmicos torna muito mais fácil esse acesso à informação e acaba agregando conhecimento [...]
> E8 – [...] quando a pessoa tem acesso à Internet eu acho que ela consegue pesquisar o que ela quiser, em qualquer parte do mundo e a qualquer hora [...]
> E15 – [...] você pode achar um livro na própria Internet [...] ter acesso até agora mesmo no próprio celular [...] você não precisa mais ter um computador pra estar em contato com a Internet [...]

> E18 – [...] se você não tiver Internet em casa, tem os computadores da UESB que estão na biblioteca que geralmente estão desocupados [...] tem os artigos, tem muita publicação dependendo do conteúdo [...] você bota lá no SciELO você vai achar um bocado [...]
> E20 – [...] Eu acho que a principal coisa que facilita muito hoje é a Internet né [...] hoje em dia se o professor fala uma coisa e a gente acha que ele está errado, na sala mesmo a gente já pesquisa e fala "oh, não é assim não" [...] hoje por conta disso a gente tem muita facilidade de conseguir consultar artigos[...]
> E21 – [...] De certa forma quando tem a Internet também é uma facilidade que é portas abertas [...]

Essas UR não revelam claramente se todas as participantes possuem a Internet disponível 24 horas do dia, mas deixam claro que não tê-la disponível é muito complicado, podendo isso ser amenizado pela possibilidade do uso da Internet e dos computadores da UESB, uma vez que a universidade dispõe de Internet livre dentro de seus muros para discentes, docentes e funcionários, assim como,de computadores que podem ser acessados nos laboratórios e na biblioteca.

As participantes reafirmam que por meio da Internet conseguem rapidamente baixar livros e artigos, acessar notícias e informações de qualquer parte do mundo, além de conseguirem acessar conteúdos que confirmam ou contestam o que o professor diz na sala de aula, no mesmo instante em que a informação é passada por ele, até porque os celulares de hoje já substituem os computadores, conforme dito anteriormente. Daí reportar-se a Souza (2015, p.15), quando aborda que "com o advento da Internet, o conhecimento aberto está hegemonizando definitivamente a sociedade contemporânea".

Assim, confirma-se que as participantes visualizam a Internet como a facilitadora do acesso aberto, daí ter sido assim intitulada esta subcategoria. Trata-se de um movimento a partir do qual tornou-se possível abrir as portas para que o conhecimento científico pudesse ser acessado com facilidade por meios digitais possibilitando a "visualização de documentos científicos sem a obrigatoriedade de pagamento a bases de dados" (ZATTAR; MARTELETO, 2017, p.113), a exemplo de artigos científicos publicados em periódicos diversos.

Segundo Souza (2015, p.30) esses documentos científicos devem ser acessados sem "restrições, online, livre de qualquer cobrança de taxa ou pagamento de licenças ou necessidade de assinatura" pelos leitores, literatura esta que ao ser de acesso aberto se torna reconhecida como direitos autorais. A mesma permite a todo e qualquer usuário não apenas ler, mas fazer *download*, copiar, imprimir, distribuir e utilizá-la com finalidade legal. Destaca-se que os principais formatos de acesso aberto ao conhecimento científico são: repositórios digitais, revistas científicas *online*, bibliotecas digitais (BVS, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e portais como o SciElo, etc. (TABOSA; SOUZA; PAES, 2013).

Cabe ressaltar que as primeiras iniciativas brasileiras em prol do acesso aberto ocorreram a partir do final da década de 1990 mediante ações do SciELO ao passar a disponibilizar o acesso livre a periódicos eletrônicos, como também mediante ações estabelecidas pelo IBICT ao disponibilizar "plataformas de acesso aberto para a editoração de periódicos científicos, bem como a disponibilização da BDTD" (CUNHA, DIÓGENES, 2016, p.118) que em cooperação com as bibliotecas universitárias tornou-se "um exemplo de sucesso em desenvolvimento de repositórios de acesso aberto no Brasil" (CUNHA, DIÓGENES, 2016, p.118).

5.3.4.2 Subcategoria Temática nº 4.2 – Disponibilidade de uma Biblioteca Universitária

Enquanto na subcategoria 3.2 as UR apontem o acesso limitado aos livros da biblioteca como uma barreira ou nó crítico para a aquisição do conhecimento, nesta as UR vêm revelar que, para algumas discentes, o fato da universidade dispor de uma biblioteca universitária já se configura em uma potencialidade ou possibilidade para que tenham acesso a informações e conhecimentos que contribuam para a aquisição da competência de pensamento crítico, conforme pode ser observado a seguir:

> Ent. 3 – [...] A nossa biblioteca [...] que a gente tem uma biblioteca que por mais que a gente fale que ainda não tá boa, mas tem muito conteúdo bom [...]
> Ent. 9 – [...] Temos a biblioteca [...] a biblioteca [...]
> Ent. 13 – [...] A gente também tem facilidade que é a biblioteca [...]
> Ent. 14 – [...] A biblioteca da UESB [...]
> Ent. 15 – [...] Com relação aos livros mesmo, você tem disponível aqui na biblioteca [...] você pode vir aqui, se não puder levar pra casa, mas tem sempre um de consulta, ..., o acesso é bem tranquilo [...]
> Ent. 16 – [...] A biblioteca então também é uma facilidade [...]
> Ent. 17 – [...] a universidade em si, aqui tem biblioteca que eu vou ter acesso a livros [...]
> Ent. 23 – [...] A facilidade é os livros da biblioteca [...] a questão da biblioteca que sempre que está com as portas abertas para a gente [...]

À princípio, pode parecer haver um comodismo expresso no conteúdo das falas dessas discentes em acharem que o simples fato da biblioteca existir, independentemente de haver uma limitação no acesso aos livros, já é suficiente para que possam construir seu conhecimento. Entretanto, olhando por outro ângulo, pode-se também perceber que quando dizem isso estão simplesmente mostrando que a UESB dispõe de uma biblioteca que embora não tenha exemplares de livros em quantidade suficiente para empréstimo a todos os discentes

no momento que precisam, possui um acervo diversificado e qualificado (de livros e periódicos) e se organiza de tal forma que mesmo não tendo como liberar o empréstimo, acolhe adequadamente os discentes oferecendo aos mesmos o livro de consulta, permitindo-lhes acessá-lo sem maiores dificuldades dentro do seu próprio espaço físico, conforme apontam as UR elencadas a seguir:

> E3 – [...] tem muito conteúdo interessante [...]
> E9 – [...] porque tem os livros que a gente precisa estudar, pelo menos alguns [...]
> E13 – [...] apesar da gente não poder pegar o livro emprestado, lá tem o de consulta que a gente pode sentar e estudar ali mesmo [...]
> E14 – [...] os livros disponíveis né?, suficientes em algumas disciplinas, não, mas tem livros [...]
> E15 – [...] você pode vir aqui, se não puder levar pra casa, mas tem sempre um de consulta, ..., o acesso é bem tranquilo [...]
> E16 – [...] eu consigo esses livros na biblioteca [...]
> E23 –[...] a gente ver o livro e pesquisa, o livro ou revista [...]

As bibliotecas universitárias são órgãos integrantes das universidades criados com o objetivo de desenvolver ações que possam contribuir para ampliação do acesso à informação e conhecimentos acumulados em diversos documentos e suportes administrados por ela, de maneira a atender às demandas da comunidade acadêmica (docentes, discentes, pesquisadores, entre outros). Isso contribui, consequentemente, para que a universidade alcance a sua missão, assim como, contribui, também, com o inter-relacionamento entre os estudantes que utilizam seus espaços internos para realizar atividades de pesquisa e estudo (NUNES; CARVALHO, 2016).

De acordo com Nunes e Carvalho (2016, p.189), um número razoável de bibliotecas adota sistemas informatizados para dinamizar seus serviços, tendo como exemplo o "Pergamum, o qual é baseado na filosofia dos catálogos online de acesso público (OPAC), visando a facilitar a atividade bibliotecária como um todo, e o acesso à informação por parte dos usuários", sendo este sistema adotado também pela biblioteca universitária da UESB.

Nessa perspectiva, reafirma-se aqui a importância dos livros eletrônicos serem introduzidos como fontes de informação a serem disponibilizadas pelas bibliotecas universitárias que ainda não o adotaram, a fim de minimizar os transtornos oriundos da indisponibilidade de livros para empréstimo doméstico, muito embora as UR que compuseram esta subcategoria não tenham evidenciado nenhum desconforto por parte das participantes em estarem utilizando o espaço interno da biblioteca para usar livros de consulta. Além disso, corrobora-se, também, com Fenerik e Silva (2015), quando abordam que com a implementação dessa ação o acesso à informação torna-se mais rápido, a pesquisa

se torna mais dinâmica e permite um melhor aproveitamento do tempo por parte do pesquisador.

5.3.4.3 Subcategoria Temática nº 4.3 – O professor com o seu conhecimento, incentivo e disponibilidade facilitando o aprendizado

Esta subcategoria vem exprimir a importância do professor no processo ensino aprendizagem, especialmente quando além do conhecimento, ele apresenta também um perfil profissional que de fato colabora para que os discentes se sintam mais estimulados a buscar o conhecimento que certamente contribuirá com o desenvolvimento da competência de pensamento crítico, conforme observado a seguir:

> E6 – [...] quando o professor fala de certas coisas dentro da sala a gente acaba aguçando a curiosidade de buscar mais [...]
> E11 – [...] aqueles professores que acolhe, que tá ali para ajudar você, pra tirar suas dúvidas [...]
> E12 – [...] o conteúdo teórico que os professores apresentam para os alunos [...]
> E13 – [...] outra facilidade que eu acho é o acesso que a gente tem ao professor, é um acesso bem facilitado [...] o acesso na sala de aula pra tirar alguma dúvida [...] do acesso em relação ao WhatsApp [...] tem uns que não passam WhatsApp, mas está disponível no e-mail [...]
> E19 – [...] é quando o professor disponibiliza o material da aula para tirar xérox aí facilita [...]
> E20 – [...] também a facilidade da gente ter mais contato com os professores [...] Hoje, por exemplo, no semestre da gente, a gente tem um grupo com os professores [...]
> E22 – [...] primeiro, os professores foram os que mais contribuíram [...] a boa disponibilidade, sempre que a gente procurava tava junto, nas explicações em sala de aula quando estava explanando algum assunto que a gente não compreendia [...] os professores foram fundamentais [...]
> E23 – [...] esse trocar com o professor né? [...] qualquer coisa eles estão sempre abertos para tirar dúvida da gente [...]
> E24 – [...] uma facilidade é que eu tive professores muito bons que me permitiram pensar de forma diferente eu acho [...]

Completamente diferente do perfil descrito na subcategoria 3.5, os docentes aqui referenciados além de ministrarem suas aulas com competência, esclarecem as dúvidas dos discentes, seja pessoalmente, pelo WhatsApp ou por e-mail sem demora e sem reclamarem do porque os discentes estão questionando, evidenciando que estabeleceram com eles uma verdadeira relação de trocas e compartilhamento de informações e conhecimentos, a ponto de serem considerados como fundamentais no processo ensino-aprendizagem.

Nota-se, portanto, que esses docentes apresentam *habitus* semelhantes entre si, que, segundo Bourdieu (2015) são construídos a partir de uma história individual e de uma educação associada a determinado meio, embora sejam também produto de uma história coletiva, os quais incorporaram estruturas sociais que os levaram a apresentar estes pensamentos, percepções e sistemas de valores, diferentes daqueles descritos na subcategoria 3.5.

Percebe-se, portanto, tratar-se de uma relação dialógica e de escuta sensível, pautada numa compreensão de que

> ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 2016, p.116).

Com relação à escuta, pensa-se na escuta verdadeira, que vai além de simplesmente ouvir usando o sentido da audição, mas de se colocar disponível a escutar o outro falar, gesticular, sem reduzir-se ao outro, uma vez que ambos, nessa relação, podem e devem discordar, se opor, se posicionar. É escutando que as pessoas se preparam para melhor se colocarem ou se situarem no mundo das ideias e se entregarem ao discurso do outro sem apresentar qualquer espécie de preconceito (FREIRE, 2016).

5.3.4.4 Subcategoria Temática nº 4.4 - Estabelecimento de vínculos com pessoas intra e extrauniversidade

Esta subcategoria reafirma o que já se vem sendo dito desde a primeira parte dos resultados deste estudo, ou seja, que as participantes obtêm informações e constroem seus conhecimentos necessários para a construção da sua competência de pensamento crítico a partir das relações ou vínculos estabelecidos entre elas mesmas, configurando uma rede denominada “Intraturma”, assim como, pelas relações ou vínculos estabelecidos por cada uma delas com outras pessoas não integrantes da turma do 7º semestre do Curso de Enfermagem da UESB, seja de dentro ou de fora da UESB, configurando outra rede denominada de “Extraturma”, o que junto com as UR apresentadas, a seguir, justificam a denominação dada a esta subcategoria.

> E4 - [...] a troca de informações entre os colegas de sala [...].
> E6 – [...] pra mim no caso as relações sociais com os outros estudantes acaba se tornando um facilitador muito grande [...] especialmente quando a gente fala de outras universidades e outros cursos e outras realidades [...] eu mesma só vim aprender sobre práticas integrativas por causa de uma disciplina da UESC, então os meninos da UESC que comentaram comigo [...] foi por conta de pessoas de outros cursos que eu vim conhecer o VER-SUS e ir pro VER-SUS [...] as vezes as pessoas tem informações chaves que é o ponta pé inicial pra gente buscar novos conhecimentos [...] as relações sociais pra mim são os grandes facilitadores [...]
> E7 – [...] Os vínculos de amizade com pessoas que tenham mais experiência [...] a facilidade sem dúvida são os vínculos [...] é quem substitui aí a falta de tempo né, que a gente não tem tempo para tá pesquisando, tá fazendo leituras, então os vínculos de amizade ajudam [...]
> E12 – [...] O que facilita é justamente o acesso às pessoas [...] A facilidade também é o contato na sala de aula também [...]
> E16 – [...] É a minha convivência com as pessoas eu acho que facilita [...] se eu não tivesse uma boa convivência eu não teria uma boa experiência [...]
> E21 – [...] Estar com pessoas que pensam criticamente também é uma facilidade [...] conviver com essas pessoas né que tem um pensamento mais crítico [...]
> E25 – [...] eu considero importante você ter uma pessoa com quem você possa desconstruir e construir ideias [...]

O Quadro nº 7 e o Quadro nº 10 apresentados na primeira parte da apresentação dos resultados deste estudo evidenciam muitos dos conhecimentos construídos a partir dos vínculos estabelecidos nas redes intraturma e extraturma, respectivamente. Além disso, a segunda etapa da apresentação dos resultados, como a categoria nº 1, especialmente a subcategoria 1.3 mostra que por meio do diálogo nas redes sociais tecidas junto às pessoas do meio intra e extra-acadêmico as participantes constroem seus conhecimentos, vindo isso novamente a se confirmar na categoria nº 2, o que dispensa qualquer outro comentário.

5.3.4.5 Subcategoria Temática nº 4.5 - Participação em grupos/projetos de pesquisa e extensão

As universidades encontram-se inseridas em "um contexto social, cultural, político, econômico, ambiental, dentre outros" (PUHL, 2017, p.226), com os quais mantém um diálogo constante, ao serem influenciadas e exercerem influência constante sobre eles. Elas são por natureza um lugar de morada do conhecimento, a razão de ser das mesmas, aquele que as faz mover, que as identifica, portanto, o seu eixo central. Por esse motivo, constituem-se como "o lócus de formação integral da pessoa a qual passa pela tridimensionalidade" (PUHL, 2017, p.226) do seu fazer cotidiano, que se traduz pelo ensino, a pesquisa e a extensão, os quais

devem ser realizados de forma integrada, considerando o sentido do termo que as denomina: universidade.

Esta subcategoria foi assim denominada porque as UR que a originou revelaram que a participação em grupos/projetos de pesquisa e extensão cadastrados na UESB é importante para que as participantes construam conhecimentos diversos que contribuem para o desenvolvimento da sua competência de pensamento crítico, conforme observado a seguir:

> E2 – [...] uma coisa que facilita muito isso são os projetos que a gente tem aqui [...] eles ajudam muito nessa coisa de adquirir esse conhecimento [...] os projetos que a gente tem aqui de extensão, de iniciação científica, eles facilitam muito [...]
> E4 – [...] a universidade oferece muitas coisas boas como os cursos de extensão [...]
> E6 – [...] se engajar em projetos de pesquisa e extensão [...]
> E10 – [...] eu acho que os projetos são uma das grandes facilidades [...] os projetos de pesquisa [...] quando você engaja num projeto de pesquisa você não aprende só em relação a conteúdo, mas você aprende muito amplo, muito além do que é pesquisar [...] E também o grupo de pesquisa né,? [...] os grupos de pesquisa também é uma facilidade [...] graças ao grupo de pesquisa que eu participava que eu entrei nesse projeto [...] é uma grande oportunidade porque quando você passa por um grupo de pesquisa... quando você passa por um projeto você sai mais preparado [...]

De acordo Puhl (2017, p.31), o ensino é que baliza a pesquisa e a extensão que, por sua vez, "desafiam e provocam a re-significação e re-elaboração e a construção de novos conhecimentos", os quais novamente estimulam a realização de outras pesquisas e extensões, evidenciando que são de fato indissociáveis e que se inter-relacionam de forma cíclica.

Assim, de maneira mais prática, torna-se possível perceber que na dinâmica do fazer universitário, o ensino tem o papel preponderante de situar o educando na relação que precisa ser estabelecida entre as suas elaborações e as produções científicas pré-existentes. A pesquisa acaba o situando frente ao seu desenvolvimento intelectual, além de possibilitá-lo perceber que novos saberes poderão ser produzidos a partir dela. Já a extensão permite-lhe vivenciar e confrontar aquilo que foi pesquisado com a aprendizagem previamente adquirida (PUHL, 2017, p.231), o que se confirma, pois as discentes afirmam que vivenciar esta tridimensionalidade dentro da universidade contribui para aumentar seu volume de conhecimento (entendido como capital cultural) que se reverterá no aumento da sua competência crítica e reflexiva.

Destarte, salienta-se a relevância da presença insubstituível do professor universitário, sem o qual essa tridimensionalidade não se faria presente dentro da universidade, considerando que contribuem sobremaneira com a formação ao atuarem como verdadeiros facilitadores/construtores do conhecimento científico, construção esta que acontece também quando os estudantes são por eles levados a se relacionar com a realidade e nela intervir

conforme necessário, mediante reflexões pertinentes (ZIMMERMANN; SILVEIRA; CRISOSTIMO, 2017).

Chamam-se atenção para o fato de que embora na metodologia dessa pesquisa tenha sido descrito que 22 participantes em algum momento da graduação participaram de projetos de extensão e 16 de projetos de pesquisa, seja como bolsistas ou como voluntárias, somente no conteúdo da fala de 4 delas foram identificadas UR que originaram essa categoria que evidencia ser a pesquisa e a extensão caminhos a serem trilhados pelo estudante universitário na perspectiva da construção do conhecimento, o que remete ao seguinte questionamento: será que as demais participantes também teriam esta mesma percepção e simplesmente não relataram ou estariam se envolvendo nos projetos de pesquisa e extensão apenas para cumprimento das atividades complementares exigidas no projeto pedagógico do curso por orientação das DCNs para os Cursos de Enfermagem?

5.3.4.6 Subcategoria Temática nº 4.6 - Acesso ao auxílio do PRAE e participação no movimento estudantil

Esta subcategoria reúne dois temas importantes relativos à vida dos estudantes universitários, ambos relacionados diretamente com a política estudantil, também identificados nesta subcategoria como facilitadores para a construção do conhecimento que contribui para o desenvolvimento da competência do pensamento crítico.

> E3 – [...] tem até o próprio PRAE [...] o PRAE ia me dar o recurso [...] é uma ajuda de custo que o PRAE também oferece né [...] vc se habilita no PRAE e você tem algumas vantagens [...] se vc precisar do ônibus, de uma condução pra um evento se você tiver habilitado no PRAE você consegue [...] tem a questão da ajuda financeira, da ajuda de custo também que o PRAE oferece [...] o PRAE seria, seria muito bom até para esta questão que eu estou falando de uma ajuda de custo [...] O PRAE poderia me proporcionar várias coisas se eu conseguisse também que não é fácil conseguir né? [...]
> E6 – [...] se engajar em movimento estudantil [...]
> E22 – [...] teve também a ajuda do PRAE [...] além da ajuda financeira eles disponibilizaram/emprestaram pra gente um netbook [...] mesmo aqueles que não recebem bolsa nenhuma, porque tem vários tipos de bolsas, mas eles emprestam pra quem não tem um computador em casa [...] eles fazem empréstimo de um netbook até o final da graduação [...] eu recebi foi no início desse ano... foi na metade desse semestre agora, do sétimo, aí eu vou ficar com ele até terminar minha graduação [...]
> E24 – [...] possibilidade de entrar no Centro Acadêmico e no DCE também me permitiu muito conhecimento [...] movimento estudantil [...]

Esta subcategoria resgata discussões feitas anteriormente quando o tema participação em movimento estudantil apareceu como subcategoria da categoria nº 1, mediante respostas dadas pelas participantes à questão nº 2, do item D do instrumento de coleta de dados a partir da qual fora solicitado às mesmas que falassem sobre como constroem os conhecimentos que colaboram para que se tornem enfermeiros mais críticos e reflexivos, motivo pelo qual será abordado mais brevemente aqui.

Entende-se que a discussão feita anteriormente já evidencia que a participação política do discente universitário é algo realmente enriquecedor e experiência única vivenciada por aqueles que se envolvem com o movimento estudantil de forma mais ou menos intensa. Daí reportar-se a Rodrigues e Gugliano (2017, p.101) quando destacam "o papel educativo que a participação política dos estudantes dentro do movimento estudantil pode desempenhar, para sua atuação fora da universidade".

Nessa perspectiva, destaca-se que o movimento estudantil é um espaço de formação, principalmente para a cidadania. Assim, ao participarem, os educandos terão a oportunidade de conhecer e lutar por seus direitos e tomar decisões políticas coletivas, pautados em um discernimento crítico e em uma pedagogia humanitária que nunca mais os permitirá manter-se na neutralidade, mas escolher sempre um caminho a seguir (BEZERRA; XYPAS, 2014).

Um exemplo disso é a luta a ser travada pelos estudantes para que a universidade cumpra com o disposto na Portaria Normativa nº 39 (BRASIL, 2007) e Decreto-Lei nº 7.234 (BRASIL, 2010) que tratam do PNAEs, assegurando aos mesmos o direito a(s) ação/ações de assistência estudantil que necessitam a fim de que possam permanecer na universidade pelo tempo necessário à conclusão de seu curso.

Esta subcategoria revela duas situações distintas relacionadas à assistência estudantil, uma evidenciada pelas UR oriundas da fala de E3 que ressalta o fato dela necessitar e não dispor de nenhum tipo de auxílio do PRAE e outra evidenciada pelas UR oriundas da fala de E22 que revela ter sido a mesma beneficiada com algum tipo de auxílio financeiro, além do empréstimo de um computador que ficará em suas mãos até a formatura. Destaca-se que o benefício financeiro recebido por esta discente corresponde a R$ 65,00 para auxílio transporte e que a mesma possui uma renda familiar de apenas um salário mínimo, conforme já descrito na subcategoria 3.6.

Portanto, percebe-se que muita luta ainda precisa ser travada pelos estudantes para que a assistência estudantil seja ampliada e alcance mais discentes que também precisam desse apoio para se manterem de forma digna dentro da universidade, o que poderá ser mais facilmente conseguido a partir de discussões estabelecidas dentro do próprio movimento

estudantil, seja no CA e/ou DCE, que precisarão estar organizados e fortalecidos com a participação de toda a classe estudantil, a fim de que esta bandeira de luta política, entre tantas outras, possa ser sustentada e a batalha vencida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir esta tese foi algo muito gratificante e enriquecedor, pois a cada passo trilhado em função do seu desenvolvimento, muitas foram as descobertas, o aprendizado, as reflexões, que serviam de incentivo e inspiração para novas buscas e para a continuidade da caminhada em função da sua conclusão.

Perceber que a ciranda da vida se processa a todo tempo e o tempo todo por meio de redes sociais de relacionamentos foi a primeira descoberta que este estudo possibilitou, uma vez que tudo que se faz envolve relações interpessoais que ocorrem ora no plano real, ora no plano virtual, mas que sem elas muito pouco pode-se fazer. Redes são compostas quando as pessoas se relacionam com os membros da família, com os vizinhos, com os colegas de trabalho, com os amigos, com os alunos, com os clientes, com os colegas de turma, entre outros, seja de modo formal ou informal. É por meio dessas redes configuradas no cotidiano que as pessoas vivem, aprendem, ensinam, trocam, compartilham, doam, vendem e (re)constroem seus conhecimentos.

Destaca-se que as redes sociais são espaços relevantes de construção de conhecimentos, os quais dão sustentabilidade ao agir das pessoas que, ao se relacionarem trocam e compartilham informações e conhecimentos diversos, sejam empíricos, científicos, teóricos, práticos, teórico-práticos, tácitos, originado das mais variadas vivências. Ao serem repassados de uma pessoa à outra, estas vão aprendendo novos conceitos, compreendendo a realidade, percebendo as possibilidades de mudanças, tomando decisões, mudando de comportamentos, etc. Daí porque as redes sociais podem também ser chamadas de redes de conhecimento, sendo esta a denominação adotada nesta tese.

Ter também a oportunidade de conhecer mais de perto a teorias sociocríticas dos educadores Pierre Bourdieu e Paulo Freire e correlacionar conceitos elaborados pelos mesmos com os achados deste estudo possibilitou a compreensão da complexidade do processo educativo e a grande responsabilidade que recai sobre os atores sociais nele envolvidos. Educadores e educandos aprendem e ensinam mutuamente e com isso vão aumentando o seu capital social, principalmente sob a forma de capital cultural. Não se pode esquecer de que cada um deles é portador de um *habitus* construído ao longo da sua trajetória de vida, por meio de suas experiências individuais e coletivas, assim como da educação a que tiveram acesso, tanto no seio familiar, como nas várias instituições formadoras por onde passaram até então.

Destaca-se aqui, ainda, o quão significante foi trabalhar com duas metodologias de análise de dados e informações como a ARS e a análise de conteúdo, sem as quais jamais seria possível o alcance dos objetivos propostos para esta tese. Por meio da ARS conseguiu-se materializar as redes configuradas a partir das relações estabelecidas entre as próprias participantes do estudo e entre elas e outras pessoas na busca de informações e conhecimentos que as possibilitassem construir a competência de pensamento crítico; mostrar a posição que cada agente ocupa nessas redes; cartografar as principais fontes de informação utilizadas pelas participantes para a construção desses conhecimentos, assim como as disciplinas, métodos e técnicas de ensino que na ótica delas mais contribuíram e menos contribuíram para que isso ocorresse.

Por meio da análise de conteúdo, especialmente a técnica de análise temática, tornou-se possível relacionar os temas/assuntos/conteúdos/informações/conhecimentos trocados e compartilhados entre os atores na perspectiva do desenvolvimento da competência de pensamento crítico; descrever como as participantes constroem os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico, tecer reflexões sobre a contribuição das principais fontes de informações que elas utilizam para a construção desses conhecimentos; realizar uma análise acerca das disciplinas, métodos e técnicas de ensino que, na ótica delas, são mais relevantes ou menos relevantes para o desenvolvimento dessa competência e, por fim, discorrer sobre os nós críticos/barreiras e potencialidades/ possibilidades para que tenham acesso a essas informações e conhecimentos.

Nessa perspectiva, esta tese apresentou como resultados que as participantes deste estudo buscam informações e constroem seus conhecimentos por meio das relações sociais que estabelecem tanto com as colegas de turma quanto com outras pessoas que efetivamente não compõem este grupo, tanto de dentro, como de fora da universidade, vindo a configurar duas distintas redes sociais de conhecimentos denominadas de “Rede de Conhecimentos Intraturma” e “Rede de Conhecimentos Extraturma”.

Por meio da análise estrutural dessas duas redes tornou-se possível caracterizá-las; calcular a densidade de ambas; identificar os atores centrais, assim como os atores intermediadores por meio dos cálculos de medida de centralidade de grau e centralidade de intermediação, respectivamente. Também foi possível analisar se as ligações presentes nas mesmas eram de reciprocidade ou não, o que possibilitou uma visão mais ampliada acerca dessas duas redes estudadas.

Os resultados revelaram que as participantes trocam e compartilham diversos assuntos/temas/informações/conhecimentos na Rede de Conhecimentos Intraturma e

Extraturma, sendo que alguns são comuns a ambas as redes, enquanto outros são específicos. Os Específicos relativos à primeira rede foram: experiências vivenciadas em práticas de campo, avaliação da performance em apresentação oral de trabalhos, metodologias/estratégias empregadas pelos docentes, organização curricular, etc. Os Específicos relativos à segunda rede foram: liderança, desemprego, mudanças no estilo de vida, postura docente e postura profissional, papel da universidade na formação profissional, comparações entre cursos diferentes, autonomia profissional, movimentos sociais, interdisciplinaridade, responsabilidade profissional, etc.

Os assuntos/temas/informações/conhecimentos compartilhados e trocados comumente em ambas as redes identificados foram: Graduação/Conteúdos curriculares, relacionamento interpessoal, política, família, religião, sexualidade e preconceito contra a homossexualidade, participação em projetos de pesquisa, discussão acerca de livros e séries, vivência/experiência na profissão enquanto técnico de enfermagem, entre outros.

No que diz respeito a como as participantes constroem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da sua competência de pensamento crítico, os resultados revelaram que isso ocorre por intermédio do estudo e leitura, acessando informações e conhecimentos via internet e mídias televisivas, vivenciando experiências e dialogando com pessoas no meio intra e extra-acadêmico, assistindo aulas das matérias/disciplinas ofertadas no curso, por meio da correlação teoria/prática, mediante participação em eventos/cursos/projetos de extensão e pesquisa e ao participarem do movimento estudantil. Para as participantes, as fontes de informações que consideram mais importantes nesse processo são a Internet, livros, artigos científicos, pessoas de modo geral, entre os quais professores; além da sala de aula.

Percebeu-se que muitos são os nós críticos ou barreiras que as participantes enfrentam para ter acesso às informações e conhecimentos que colaboram para o desenvolvimento da sua competência de pensamento crítico. Dentre eles, identificaram-se os seguintes: não ter acesso a Internet e nela não saber acessar fontes seguras; acesso limitado aos livros da biblioteca da universidade; falta de tempo/sobrecarga/cansaço impossibilitando a busca de mais informações e conhecimentos; distração nas redes sociais e desinteresse pela aquisição do conhecimento construído nas aulas ou pela busca de novas informações e conhecimentos; falta de diálogo ou pressão psicológica exercida pelo professor; e dificuldade financeira.

Quanto às possibilidades/facilidades para acessarem informações e conhecimentos que possam contribuir para a aquisição da competência de pensamento crítico, as participantes apontaram: o acesso fácil à Internet que, por sua vez, facilita o acesso aberto ao conhecimento; disponibilidade de uma biblioteca na universidade; o professor com o seu

conhecimento, incentivo e disponibilidade facilitando o aprendizado; estabelecimento de vínculos com pessoas intra e extrauniversidade; participação em grupos/projetos de pesquisa e extensão, assim como dispor do auxílio do PRAE e participar do movimento estudantil.

Nessa perspectiva, tornou-se possível perceber que esses resultados terminam por confirmar os pressupostos teórico e metodológico estabelecidos nessa tese, ao evidenciar que as participantes constroem os conhecimentos/saberes necessários ao desenvolvimento da sua competência de pensamento crítico ao trocarem informações e conhecimentos entre elas dentro da própria turma ou entre elas e outras pessoas da academia ou de fora dela, ou simplesmente ao acessarem outras instâncias ou espaços de produção, armazenamento e disseminação de informações e conhecimentos via Internet, tais como as bibliotecas virtuais, bases online, Facebook, WhatsApp, entre outros. Ao fazerem isso, na maioria das vezes, configuram-se redes sociais de conhecimentos a partir dos processos comunicacionais estabelecidos entre elas e os outros atores, envolvendo trocas e compartilhamento de informações e conhecimentos que, para serem apreendidos, exigem que o pesquisador se aproxime e interaja com os sujeitos.

Embora os discentes reconheçam a importância do trabalho realizado pela biblioteca da universidade, percebe-se a necessidade de ampliação dos seus serviços, especialmente no que diz respeito à disponibilização de livros on-line (e-book) e de um trabalho constante de preparação desse discentes para a busca eficiente de artigos e livros nos portais e bases de dados disponíveis na Internet.

O estudo possibilitou também uma reflexão acerca da necessidade de um maior cuidado na seleção dos docentes que irão ministrar aulas no curso, especialmente aqueles das áreas de ciências biológicas e ciências humanas e sociais, os quais além de precisarem demonstrar um maior compromisso com o ensino dessas ciências na enfermagem, precisam também saber correlacionar a teoria com a prática da profissão, a fim de que os discentes possam compreender a importância dessas disciplinas para o curso e consigam aplicar os conhecimentos adquiridos nos momentos em que estiverem nos diversos campos práticos durante sua trajetória no curso.

Ressalta-se também a necessidade de um avivamento do movimento estudantil dentro do curso, considerando a pouca participação das discentes no mesmo, mas também a evidência da sua importância para o alcance da competência de pensamento crítico. Desse modo sugere-se que em parceria com o colegiado do curso os discentes envolvidos no CA de Enfermagem e no DCE busquem implementar estratégias que possam contribuir para o

despertar acerca da importância da participação discente nos movimentos sociais e para um pensar mais crítico sobre a formação, a profissão e o ser individual de cada um deles.

Mais do que nunca a formação em enfermagem exige a implementação de metodologias ativas no processo de ensinar e aprender, tonando-se possível perceber por meio dos resultados aqui apresentados a importância das mesmas para a construção de conhecimentos que promovam a competência do pensamento crítico. Desse modo, urge que o Colegiado do Curso de Enfermagem da UESB – Campus de Jequié, com o apoio do Departamento de Saúde II dê início a um processo democrático de discussão coletiva na perspectiva da elaboração de uma proposta de currículo integrado para o curso a fim de que essas metodologias possam ser implementadas corretamente e não por apenas um reduzido número de docentes que, muitas vezes, tentando inovar pecam por estarem trabalhando em um currículo cheio de amarras, pouco flexível, preso a questões de carga horária, creditação e pré-requisitos.

Considerando que a maioria das participantes deste estudo possuem uma condição socioeconômica pouco favorável, o que provavelmente não é diferente com os demais discentes do curso, e que a dificuldade financeira surgiu como um impeditivo para que as participantes pudessem ter acesso a mais informações e conhecimentos que as tornassem mais críticas e reflexivas, sugere-se aqui também que o Programa de Assistência Estudantil da UESB busque mecanismos para melhor atender aos discentes que de fato precisam receber este apoio, inclusive utilizando estratégias de identificação prévia dos mesmos, a fim de assegurar que os mais necessitados não deixem de o receber em detrimento dos menos necessitados.

Como contribuições deste estudo, pretende-se apresentar seus resultados para todos os docentes e discentes do curso, a fim de promover reflexões acerca da importância das redes sociais de conhecimento para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico de maneira a ficar evidente para ambos que o conhecimento necessário à formação do enfermeiro não é construído somente dentro da sala de aula ou por meio de estudos individuais (leitura, acessando sites, portais e bases on-line para captura de notícias, livros on-line e artigos), mas também por meio das relações interpessoais e diálogos estabelecidos dentro e fora da academia, de modo virtual ou presencial, junto aos professores, orientadores, colegas de turma, amigos, familiares, vizinhos, entre outros, embora a presença física do professor e do discente na sala de aula ou nos campos de prática seja essencial para a sua formação profissional.

Pretende-se também com isso promover reflexões acerca da importância do desenvolvimento da competência de pensamento crítico ao longo da formação acadêmica do enfermeiro, a fim de que o curso possa de fato estar formando profissionais competentes, críticos, reflexivos, políticos, éticos, preocupados com a promoção da saúde integral do ser humano, e não apenas pessoas robotizadas, capazes meramente de reproduzir técnicas ou procedimentos, contribuindo de fato para o fortalecimento dos princípios do SUS e melhoria dos indicadores de saúde da população, conforme dito no primeiro capítulo desta tese.

Diante destes achados tornou-se possível constatar a importância da prática na formação do bacharel em enfermagem, principalmente quando se considera ser esta uma profissão que se caracteriza essencialmente como prática social. A prática revela a realidade, possibilita diálogos, confronta os sujeitos por meio das contradições presentes na realidade, permite a associação teoria-prática que conduz à criticidade, motivo pelo qual a formação não deve prescindir de oportunizar aos discentes contato constante com a realidade da profissão, devendo acontecer desde o início do curso.

Vive-se um momento em que a educação de modo geral tem sido muito desvalorizada, principalmente no que diz respeito ao ensino superior, considerando a política de desmonte das universidades, acompanhada de cortes orçamentários tanto no ensino quanto na pesquisa e extensão, o que tem contribuído de modo nocivo para a precarização do ensino presencial, um maior incentivo ao ensino à distância e tecnificação da educação superior. Tal política evidenciando a necessidade de que as universidades invistam na formação de sujeitos mais críticos e reflexivos que possam contribuir para a mudança dessa realidade na educação, assim como nos demais espaços que ocuparem na sociedade, seja durante a formação ou ao se tornarem profissionais.

Assim, os resultados deste estudo promovem também reflexão sobre uma questão de suma importância: um curso de graduação como Enfermagem jamais poderá ser oferecido no formato de educação à distância, sob pena de serem lançados no mercado de trabalho enfermeiros que não conviveram com a riqueza da rede presencial de afetos e conhecimentos, e que seriam profissionais predominantemente teóricos, sem competência técnica, gerencial, relacional e de pensamento crítico e reflexivo. Tal afirmativa encontra-se respaldada também em algumas categorias e subcategorias deste estudo, em que as participantes enfatizaram a importância física do professor, do espaço físico da sala de aula e das aulas práticas realizadas nos diversos campos de atuação da enfermagem para conseguirem (re)construir seus conhecimentos e assim se tornarem enfermeiros mais autônomos, competentes e críticos.

O estudo traz como limitações o fato de ter sido realizado com uma única turma de acadêmicos de enfermagem, constituindo-se provavelmente em empecilho para a verificação de resultados mais amplos, o que remete à necessidade de realização de outros estudos envolvendo discentes de outros semestres do curso. Além disso, percebeu-se a necessidade de ampliação da rede estudada, de maneira a poder compreender mais a fundo como os acadêmicos de enfermagem constroem seus conhecimentos a partir das relações estabelecidas nas redes primárias (família, vizinhos, parentes, etc.).

Outra limitação deste estudo é o fato do mesmo ter sido realizado em única IES e não ter incluído o estudo da rede dos docentes a fim de poder compreender como esta rede influencia na configuração da rede dos discentes, o que certamente possibilitaria emergir resultados bastante interessantes e reveladores.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. Carta de Florianópolis, Congresso Brasileiro de Enfermagem. *Anais*... Florianópolis: ABEn, 1999. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/329-carta-de-florianopolis>. Acesso em: 04 mar. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. *Carta de Maceió para a educação em enfermagem no Brasil*. Aprovada na Plenária Final do 14º SENADEn, Maceió-AL, em 8 de agosto de 2014. Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/home/cartamaceio.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. *Carta do 15º SENADEn.* 15º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem. Curitiba-PR – 29 a 31 de agosto de 2016. Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/home/15SENADEN2016.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. *Versão da 4ª minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem em análise pelo Conselho Nacional de Educação*. 2018a. Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2018/06/4aMinuta.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. *Carta de Florianópolis*. 16º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem e o 13º Simpósio Nacional de Diagnóstico de Enfermagem. Florianópolis-SC. 5 a 8 de junho de 2018. 2018b. Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/site/ 2018/06/19/carta-de-florianopolis/>. Acesso em: 17 fev. 2019.

ACIOLI, S. Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos do conceito. *Informação & Informação*, [S.I.],v.12, n.1 esp., p. 8-19. 2007.

AGUIAR, Z. N. O Sistema Único de Saúde e as Leis Orgânicas da Saúde. In: _____. *SUS*: Sistema Único de Saúde - antecedentes, percurso, perspectivas e desafios. São Paulo: Martinari, 2011.

ALFARO-LEFEVRE, R. *Pensamento Crítico em Enfermagem*: um enfoque prático. Tradução de Maria Virgínia Godoy da Silva e Cristiane Maria Amorim Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ALFARO-LEFEVRE, R. *Aplicação do Processo de Enfermagem* – uma ferramenta para o pensamento crítico. Tradução de Ana Maria Vasconcelos Thorell. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ALMEIDA, I. C. L.; COSTA, J. R. O seminário como estratégia de ensino aprendizagem na aula universitária: redimensionando a prática pedagógica. In: EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação. *Anais*... Curitiba (PR), 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24215_13257.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

ALMEIDA, L. S.; FRANCO, A. H. R. Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicologia,* v.29, n.1, p.175-195. 2011.

ALVES, C. A.; SANTOS, S. B. S. Uma abordagem estrutural em redes: expondo padrões, possibilidades e armadilhas. *Revista de Ciências da Administração,* v.12, n.26, p.72-91, 2010 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/ article/view/2175-8077.2010v12n26p72/17403>. Acesso em: 02 out. 2018.

ALVES, E. *O desenvolvimento da competência crítica e reflexiva no contexto de um currículo integrado.* Tese (Doutorado em Enfermagem). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. 148f. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/83/83131/tde-05062014-115305/pt-br.php>. Acesso em: 22 abr. 2017.

AMORIM, M. P.; SILVA, I. Instrumento de avaliação do pensamento do pensamento crítico em estudantes e profissionais de saúde. *Psicologia, Saúde & Doenças,* v.15, n.1, p. 122- 137. 2014.

AMORIM, N. B. S. et al. A percepção ambiental dos estudantes do ensino médio sobre o cuidado com a sala de aula. *Rev. Psicopedagogia*, v.35, n.107, p. 156-67. 2018.

ANDRADE, M. R.; Notas para discussão sobre o diálogo de saberes: Experiências inovadoras no ensino de ater. 2º Seminário Nacional de Ensino em Extensão Rural. *Anais...* Santa Maria (RS): UFSM, 2010. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ seminarioextensaorural/arqs/Dialogo_de_saberes.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

ARANA, A. R. A.; KLEBIS, A. B. S. O. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. In: EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação. *Anais...* Curitiba (PR): PUC, 2015. p.26669-2686 Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

ARAÚJO, O. H. A.; RODRIGUES, J. M. C.; ARAGÃO, W. H. O (des)lugar da pedagogia e da didática na formação dos professores. *RPGE - Revista online de Política e Gestão Educacional.* v.21, n.1, p. 215-226, 2017. Disponível em:<https://www.researchgate.net/ publication/317678778_O_deslugar_da_pedagogia_e_da_didatica_na_formacao_dos_professores>. Acesso em: 07 nov. 2018.

AREIAS, H.; MARQUES, A. P. Redes e reconfiguração organizacional: o contributo de Norbert Elias. *Configurações* [Online], 9/2012, s/p. 2013. Disponível em: <https://configuracoes.revues.org/1101#article-1101>. Acesso em: 15 dez. 2016.

AZEVEDO, G. O.; MAMEDIO, M. P. A relação professor-aluno e a sua influência no Processo de ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, ESTÁGIO E DOCÊNCIA DO CAMPUS FORMOSA, v.1, 2016. Goias. *Anais...* Goias-GO, 2016. Disponível em: <http://www.anais.ueg.br/index.php/ciced/article/view/ 8762>. Acesso em: 04 dez. 2018.

AZEVEDO, M. A. J.; DAVID, H. M. S. L.; MARTELETO, R. M. Redes sociais de usuários portadores de tuberculose: a influência das relações no enfrentamento da doença. *Saúde debate* [online]. v.42, n.117, abril/maio, 2018. p.442-454. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104201811708>. Acesso em: 22 out. 2018.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARNES, J. A. *Social networks*. Addison-Wesley Module in Anthropology, v.26, p.1-29, 1972.

BARRETO, D. P. et al. A contribuição de Norbert Elias para uma contemporânea teoria de redes sociais. In*:* XII SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR – CIVILIZAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. 2009. *Anais...* Recife, nov. 2009.10p.

BARRETO, V. *Paulo Freire para educadores*. 6. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

BARROS, N. F. O ensino das ciências sociais em saúde: entre o aplicado e o teórico. *Ciência & Saúde Coletiva*., v.19, n.4, p. 1053-1063, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v19n4/1413-8123-csc-19-04-01053.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2018

BELL, J. *Projeto de Pesquisa* – guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. (Tradução Magda França Lopes). 4. ed. Porto Alegre, Artmed, 2008.

BERTOLLETI, V. A.; AZEVEDO, M. L. N. A Sociologia de Pierre Bourdieu: considerações acerca do conceito de *habitus. Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.,* v. 14, n. 2, jul./dez. p. 303-13. 2009. Disponível em: <http://periodicos.unicesumar.edu.br/ index.php/revcesumar/article/view/780/868>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BEZ, G. S.; FARACO, R. Á.; ANGELONI, M. T. Aplicação da técnica de Análise de Redes Sociais em uma Instituição de Ensino Superior. In: *XXVI Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica.* Vitória: Anpad, 2010. p.1-16. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/simposio68.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

BEZERRA, M. R.; XYPAS, C. O movimento estudantil como espaço de formação do Educando para cidadania: experiências e opiniões de Docentes do CAMEAM/UERN. In: VI FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA – FIPED. Santa Maria. *Anais...* Santa Maria-RS, 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/ fiped/trabalhos/ Modalidade_2datahora_25_05_2014_20_53_33_idinscrito_174_ 96cc6ee926b837bf03a2bbd8f83bc91d.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BITTAR, M.; BITTAR, M. Os movimentos estudantis na história da educação e a luta pela democratização da universidade brasileira. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n.34, p.143-159, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uninove.br/ index.php?journal=eccos& page=article&op=view&path%5B%5D=4346&path%5B%5D=2828>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BITTENCOURT, G. K. G. D. et al. Aplicação de mapa conceitual para identificação de diagnósticos de enfermagem. *Rev. Bras. Enferm.*, Brasília, v.64, n.5. p.963-7, set./out. 2011.

BITTENCOURT, G. K. G. D.; CROSSETTI, M. G. O. The teaching-learning process of the nursing diagnosis - a literary analysis. *Brazilian Journal of Nursing*, [S.I.], v.8, n.1, apr. 2009.

BITTENCOURT, G. K. G. D.; CROSSETTI, M. G. O. Habilidades de pensamento crítico no processo diagnóstico em enfermagem. *Rev. Esc. Enferm.* USP, São Paulo, v.47, n.2, p.341-7, Abr. 2013.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de* Educação., s/v, n.19. jan./abr., 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

BORGATTI, S. P.; EVERETT, M. G.; FREEMAN, L. C. *Ucinet 6 for Windows*: Software for Social Network Analysis – version 6.624. Harvard, MA: Analytic Technologies. 2002.

BOURDIEU, P. *Pierre Bourdieu*: socioiogia. ORTIZ, R. (org.). São Paulo: Ática, 1983a.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983b.

BOURDIEU, P. O *poder simbólico.* Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, P. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas-RJ: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século. 2003.

BOURDIEU, P. *Usos sociais da ciência* – por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Bárbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004a.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas.* São Paulo: Brasiliense, 2004b.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). 16. ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. *O sociólogo e o historiador.* Tradução de Guilherme João de Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. *8ª Conferência Nacional de Saúde – Relatório Final*. Brasília: Comissão Nacional de Reforma Sanitária, 1986. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_8.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Lei 8080, de 19 de setembro de 1990*. Dispõe sobre as condições para proteção e recuperação da saúde, a organização e funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990a.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Lei 8142, de 28 de dezembro de 1990*. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde - SUS e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área de saúde e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 1990b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1994. *Portaria nº 1.721*, de 15 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.lex.com.br/doc_11078549_ portaria_n_1721_de_15_de_dezembro_de_19>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96.* Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 1133, de 7 de agosto de 2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares de Medicina, Enfermagem e Nutrição. Brasília: DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>; Acesso em: 18 fev. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n.º 39, de 12 de Dezembro de 2007*. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 08 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.* Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016a.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Comunicação Social. *Pesquisa brasileira de mídia 2016*: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília-DF: Secom, 2016b.

BRASILEIRO, A. M. M.; SOUTO, S. R. A. Avaliação no Ensino Superior: um Estudo Exploratório Sobre as Percepções e Emoções dos Alunos. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.* v.18, n.4, p. 472-479, 2017. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/ seer/index.php/ensino/article/view/4948/3741>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BREHMER, L. C. F.; RAMOS, F. R. S. Experiências de integração ensino-serviço no processo de formação profissional em saúde: revisão integrativa. *Rev. Eletr. Enf.* [Internet]. v.16, n.1, 228-37, jan/mar. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ree.v16i1.20132>. Acesso em: 27 out. 2018.

BROFMAN, P. R. A importância das publicações científicas. *Cogitare Enferm.*, v.17, n.3, p.419-21, jul./set., 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/29281/19029>. Acesso em: 01 dez. 2018.

BULGARELLI, A. F. et al. Formação em saúde com vivência no Sistema Único de Saúde (SUS): percepções de estudantes do curso de Odontologia. *Interface (Botucatu)* [online], v.18, n.49, p.351-362. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0583>. Acesso em: 27 out. 2018.

CAILLÉ, A. Dádiva e Associação. In: MARTINS, P. H. (org.). *A dádiva entre os modernos* – discussão entre os fundamentos e as regras do social. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p.191-205.

CAMARGO, A. L.; ITO, M. Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na área da saúde: uso das redes sociais pelos médicos. *J. Health Inform.*, v.4, n.4, p.165-9, out/dez.2012.

CARVALHO, L. S. A abordagem sociocultural da produção de conhecimento científico. In: MARTELETO, R. M.; PIMENTA, R. M. (org.). *Pierre Bourdieu e a produção social do conhecimento e da informação*. Rio de Janeiro: Garamond, 2017, p.190-206.

CARVALHO, V. Por uma epistemologia do cuidado de enfermagem e a formação dos sujeitos do conhecimento na área da enfermagem- do ângulo de uma visão filosófica. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem* [on line]. v.13, n.2, p.406-14, abr./jun, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v13n2/v13n2a24>. Acesso em: 19 ma. 2015.

CAVALLARO FILHO; H. D. Internet e mídias sociais: gênese, evolução e questões atuais. *EFDeportes.com*, Revista Digital. Ano 18, n.183, agosto, 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd183/internet-e-midias-sociais.htm>. Acesso em: 2 out. 2018.

CASTANHO, M. E. L. M. A sala de aula contemporânea – desafios. *Evidência*, v.14, n.15, p.15-26, 2018. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/591> Acesso em: 05 nov. 2018.

CERULLO, J. A. S. B.; CRUZ, D. A. L. M. Raciocínio Crítico e Pensamento Crítico. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v.18, n.1, p.124-29, fev. 2010.

CHAGAS, N. R. et al. Cuidado crítico e criativo: contribuições da educação conscientizadora de Paulo Freire para a enfermagem. *Ciencia y enfermeria*. v.xv, n.2, p.35-40. 2009.

CIRIBELI, J. P.; PAIVA, V. H. P. Redes e mídias sociais na internet: realidades e perspectivas de um mundo conectado. *Mediação*. v.13, n.12, p.57-74. jan./jun., 2011. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/509/504>. Acesso em: 12 out. 2018.

CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. *Avaliação - Revista Da Avaliação Da Educação Superior, v.*4, n.3 (supl 1). 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 03 dez. 2018.

CROSSETTI, M. G. O. Processo Diagnóstico na Enfermagem – condições para a tomada de decisão do enfermeiro. *Rev Enferm Atual*, v.44, p.46-50. 2008.

CROSSETTI, M. G. O. et al. Estratégias de ensino das habilidades do pensamento crítico na enfermagem. *Rev Gaúcha Enferm*., v.30, n.4, p.732-41, dez. 2009.

CROSSETTI, M. G. O. et al. Elementos estruturais do pensamento crítico de enfermeiros atuantes em emergências. *Rev Gaúcha Enferm*., v.35, n.3, p.55-60, set. 2014.

CUNHA, M. A. A. O conceito "capital cultural" em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. *Perspectiva*, v.25, n.2, 503-524, jul./dez. Florianópolis, 2007. Disponível em: <https:// periodicos. ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820/1584>. Acesso em: 08 mai. 2017.

CUNHA, M. B.; DIÓGENES, F. C. B. A trajetória da biblioteca universitária no Brasil no período de 1901 a 2010. *Encontros Bibli*, v.21, n.47, p.100-123; 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2016v21n47p100/32344>. Acesso em: 20 nov. 2018.

DELORS, J. et al. *Educação:* um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO. 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2017.

DELUIZ, N. Qualificação, competências e certificação de competências – visão do mundo do trabalho. *Formação*. Brasília: Ministério da Saúde, v.1, n.2, p.5-16, 2001a. Disponível em: <http://bvsms. saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do Senac*, v.27, n.3, p.1-13, 2001b.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R. MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social* – Teoria, método e criatividade. 21. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

DROESCHER. F. D.; SILVA, E. L. O pesquisador e a produção científica. *Perspectivas em Ciência da Informação*. v.19, n.1, p.170-189, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v19n1/11.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.

DROESCHER. F. D.; SILVA, E. L. O acesso aberto e o uso da informação científica. *Investigación Bibliotecológica*. v.29, n.65, p. 161-194, janeiro/abril. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/276150451_O_acesso_aberto_e_o_uso_da_informacao_cientifica>. Acesso em: 01 dez. 2018.

DUTRA, N. G. R.; SANTOS, M. F. S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*. v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2018.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FACIONE, P. A.; FACIONE, N. C.; GIANCARLO, C. A. The disposition toward critical thinking: its character, measurement and relationship to critical thinking skills. *Informal Logic*., v.20, n.1, p.61-84.2000.

FARIA, L. H. L. et al. A produção científica em comportamento do consumidor no brasil, de 2007 a 2011, sob a perspectiva da análise das redes sociais (ARS). *Revista E.T.C. Educação, Tecnologia e Cultura*. Salvador, n.13, maio. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/etc/article/view/5>. Acesso em: 04 out. 2018.

FENERICK, G. M. P.; SILVA, M. R. S. Percepção de estudantes quanto ao uso do acervo de *e-book*s de uma biblioteca universitária. *Biblos:* Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação. v.29, n.2, p.5-23. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/5157/3548>. Acesso em: 01 dez. 2018.

FERLA, A. A. et al. *Caderno de Textos do VERSUS/Brasil*. Porto Alegre: Rede Unida; 2013.

FERNANDES, J. D. Educação a distância: a qualidade do ensino de enfermagem em questão. *Revista Baiana de Enfermagem*. v.27, n.1 p.3. 2013. Disponível em: <https://portalseer. ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/9349/6782>. Acesso em: 1 nov. 2018.

FERNANDES, J. D.; REBOUÇAS, L. C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. *Rev. Bras. Enferm.*, v.66, n.spe, p.95-101, Set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v66nspe/v66nspea13.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

FERNANDES, J. D. et al. Aderência de cursos de graduação em enfermagem às diretrizes curriculares nacionais na perspectiva do Sistema único de Saúde. *Esc Anna Nery*, v.17, n.1, p.82-9, jan./mar., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v17n1/12.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

FONTES, B. A. S. M.; EICHNER, K. A formação do capital social em uma comunidade de baixa renda. *REDES - Revista hispana para elanálisis de redes sociales*, v.7, n.2, p.47-80, oct/nov. 2004.

FRANCO, A.; ALMEIDA, L. S. Critical thinking in college: differential analysis by academic year and scientific area. In: DOMINGUEZ, C. (Coord.) *Pensamento crítico na educação:* desafios atuais. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/UTAD, 2015.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Política e educação*: ensaios. 5. ed, São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v.23).

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, A. C. M. et al. Fatores intervenientes na qualidade de vida do estudante de Enfermagem. *Revenferm UFPE online*, v.2, n.9, p.2376-85, set., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/ download/230110/299>. Acesso em: 03 dez. 2018.

FREITAS, D. A. et al. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. *Interface Comunicação Saúde Educação* [online], v.20, n.57, pp.437-448. 2016a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ icse/v20n57/1807-5762-icse-1807-576220141177.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

FREITAS, M. A. et al. Docência em saúde:percepções de egressos de um curso de especialização em Enfermagem. *Interface Comunicação Saúde Educação* [online], v.20, n.57, p.427-36. 2016b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/ v20n57/1807-5762-icse-1807-576220150391.pdf> Acesso em: 9 nov. 2018.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia*: diálogo e conflito. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

GALOCHA, C.; POLETO, S. S.; TAVARES, M. Avaliação no ensino superior: paradoxos e desafios. *Revista @mbienteeducação*. v.10, n.1, p.25-35. jan/jun. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/ index.php/ambienteeducacao/article/view/41/34>. Acesso em: 11 nov. 2018.

GASQUE, K. C. G. D. Internet, mídias sociais e as unidades de informação: foco no ensino aprendizagem. *Brazilian Journal of Information Studies*: Research Trends. v.1, n.2, p. 14-20. 2016. Disponível em: <http://wwwrepositorio.unb.br/ bitstream/10482/23391/1/ARTIGO_InternetMidiasSociais.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, E. S. et al. Estratégias de ensino e motivação de estudantes no ensino superior. *Vita et Sanitas*. n.06, p.57-81, jan./dez., 2012. Disponível em: <http://www.fug.edu.br/ 2018/revista/index.php/VitaetSanitas/article/view/51/43>. Acesso em: 11 nov. 2018.

GIRARD, C. D. T.; GIRARD, C. M. T. A importância da biblioteca universitária como Mediadora do processo de ensino-aprendizagem na Educação superior: um estudo de caso da Biblioteca Paulo Freire da UEPA. In: XV ENCONTRO REGIONAL DOS ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO, CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E GESTÃO DA INFORMAÇÃO. 2012. Juazeiro do Norte. *Anais*... Juazeiro do Norte-CE, 15 a 21 jan. 2012 –. Disponível em: http://Portaldeperiodicos. Eci.Ufmg.Br/Index.Php/Moci/ Article/ Viewfile/1996/1420>. Acesso em: 02 dez. 2018.

GODBOUT, J. Homo donator versus homo oeconomicus. In: MARTINS, P. H. (org.). *A dádiva entre os modernos* – discussão entre os fundamentos e as regras do social. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p.63-97.

GOMES, A. P.; REGO, S.. Paulo Freire: contribuindo para pensar mudanças de estratégias no ensino de medicina. *Revista de Educação Médica*, v.38, n.3, p.299-313. 2014.

GOMIDE, M.; GROSSETTI, M. Rede social e desempenho de programas de saúde: uma proposta investigativa. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, v.20, n.3, p.873-893. 2010.

GOMIDE, M.; SCHÜTZ, G. E. Análise de Redes Sociais e práticas avaliativas: desafios à vista. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, v.5, n.3, p.819-842. 2015.

HAESLER, A. A demonstração pela dádiva – abordagens filosóficas e sociológicas. In: MARTINS, P. H. (org.). *A dádiva entre os modernos* – discussão entre os fundamentos e as regras do social. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p.137-60.

HAYTHORNTHWITE, C. Redes de aprendizagem, grupos e comunidade. In: MARTELETO, R. M.; TOMAEL, M. I. (org.). *Informações e redes sociais* – interfaces de teorias (Livro Eletrônico). Métodos e objetos. Londrina: Eduel, 2015.

ISAACS, L. G. Patrones de Pensamiento crítico enalumnos post exposición a un modelo de enseñanza integrado a enfermería. *Investigación y Educacion em Enfermería.* Antioquia, v.28, n.3, p.363-369, set., 2010.

JANOWSKI, D. A. A teoria de Pierre Bourdieu: Habitus, campo social e capital cultural. *VI Jornadas de Sociologia de la UNLP*. 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. 2014. Disponível em: <http://www.memoria.fahce. unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4639/ev.4639.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2017.

KEISER, D. E.; SERBIM A. K. Diretrizes curriculares nacionais: percepções de acadêmicos sobre a sua formação em enfermagem. *Rev Gaúcha Enferm*., Porto Alegre-RS. v.30, n.4, p.633-40, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v30n4/a08v30n4>. Acesso em: 12 mar. 2017.

KEK, M. Y. A.; HUIJSER, H. The power of problem-based learning in developing critical thinking skills: preparing students for tomorrow's digital futures in today's classrooms. *Higher Education Research & Development*, v.30, n.3, june., 2011.

KIRSCHNER,T. C. História e Sociologia: uma contribuição de Norbert Elias. *História e Cultura* [Internet], Franca/São Paulo, v.3, n.3 (especial), p.53-65, dez., 2014. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/1409>. Acesso em: 15 dez. 2016.

KLEIN, G. F.; NASCIMENTO, E. C. Fadiga física e estress. Estudo o desempenho de Estudantes expostos a dupla jornada. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. *Anais*... 2013. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Curitiba-PR, 2013. Disponível em: <http://www.educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8848_4630.pdf>. Acesso em 03 dez. 2018.

KRAEMER, M. E. P. A avaliação da aprendizagem como um processo construtivo de um novo saber. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v.10, n.2, p.137-147, jun. 2005. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ ojs/index.php/ avaliacao/article/view/1310/1300>. Acesso em: 20 out. 2018.

KRUG, F. S. A importância da leitura na formação do leitor. *REI – Revista de Educação do IDEAU*, v.10, n.22, p.1-13, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/ getulio/anterior/index/29/REI+21122015>. Acesso em: 15 out. 2018.

KÜLLER, J. A. Educação profissional e compromisso com o desenvolvimento de competências profissionais. *Boletim Técnico do Senac*, v.39, n.1, p. 7-29, jan/abr. Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index. php/bts/article/view/141/126>. Acesso em: 10 out. 2018.

LANNA, M. Nota sobre Marcel Mauss e o ensaio sobre a dádiva. *Revista de Sociologia e Política*. [Internet]. n.14, p.173-194, jun, Curitiba, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n14/a10n14.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

LATOUR, B. *Reagregando o social* - uma introdução a Teoria do Ator-Rede. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Sousa. Salvador: EDUFBA; Bauru: EDUSC, 2012.

LEAL, J. A. L. et al. Novos espaços de reorientação para formação em saúde: vivências de estudantes. *Interface – Comunicação Saúde Educação*. v.19, n. 53, p. 361-71. 2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/icse/v19n53/1807-5762-icse-19-53-0361.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

LEONELO, V. M.; MIRANDA NETO, M. V.; OLIVEIRA, M. A. C. Nursinghigher education in Brazil: a historicalview. *Revista da Escola de Enfermagem da USP* [Internet]. v.45, n.esp.2, p.1774-9, dez., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45nspe2/24.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

LIMA, M. A. C.; CASSIANE, S. H. B. Pensamento crítico: um enfoque na educação de enfermagem. *Rev. Latino-Am. Enfermagem.* Ribeirão Preto, v.8, n.1, p.23-30, jan., 2000.

LIMA, M. C. N.; MELO, M. C. O. L. Programa nacional de assistência estudantil: uma avaliação de estudantes de baixa condição socioeconômica em uma universidade pública. *Meta:* Avaliação. v.8, n.23, p.216-247, mai./ago., 2016. Disponível em:

<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/990/pdf>. Acesso em: 05 dez. 2018
LIMA, P. B. et al. Aulas teóricas x apresentação de Seminários: vantagens e desvantagens. In: IX JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – JEPEX 2009. Recife. *Anais*... Recife-PE, 2009. Disponível em: <http://www.eventosufrpe. com.br/jepex2009/cd/resumos/r0100-2.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018

LUCCHESE, R.; VERA, I.; PEREIRA, W. R. As políticas públicas de saúde - SUS - como referência para o processo ensino-aprendizagem do enfermeiro. *Rev. Eletr. Enf*., v.12, n.3, p.562-6. 2010.

LUNA, W. F.; BERNARDES, J. S. Tutoria como Estratégia para Aprendizagem Significativa do Estudante de Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica.* v.40, n. 4, p. 653-62. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/ v40n4/1981-5271-rbem-40-4-0653.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

LUZ, M.; SABINO, C.; MATTOS, R. S. A Ciência como Cultura do Mundo Contemporâneo: a utopia dos saberes das (bio)ciências e a construção midiática do imaginário social. *Sociologias*, ano15, n.32, p.236-254, jan./abr. 2013.

MADEIRA, M. C. Situações em que a aula expositiva ganha eficácia. In: EDUCERE - XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015. Curitiba. *Anais*... Curitiba-PR, 2015. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21752_10083.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2018.

MAGALHÃES, M. O.; BRITO, F. S. Avaliação da personalidade e redes sociais: uma proposta de integração. *Avaliação Psicológica*, v.14, n.1, p.107-114. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n1/v14n1a13.pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.

MARIN, L. M.; HALPERN, D. F. Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, n.6, p.1-13. 2011.

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ci, Inf.*, v.30, n.1, p.71-81, jan./abr. 2001.

MARTELETO, R. M. Informação, rede e redes sociais: fundamentos e transversalidades. *Informação & Informação*, [S.l.], v.12, n.1 esp, p.46-62, dez. 2007.

MARTELETO, R. M. Conhecimentos e conhecedores – apontamentos sobre ciência, os pesquisadores e seu papel social. In: MARTELETO, R. M.; STOTZ, E. N. (orgs.) *Informação, saúde e redes sociais:* diálogos de conhecimentos nas comunidades da Maré. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MARTELETO, R. M. Redes sociais, Mediação e apropriação de informações: situando campos, objetos e conceitos na pesquisa em Ciência da Informação. *Pesq. bras. ci. inf.*, v.3, n.1, p.27-46, jan./dez., 2010.

MARTELETO, R. M. Redes sociais de dois modos: aspectos conceituais. *TransInformação*, v.25, n.3, p.245-53, set./dez. 2013.

MARTELETO, R. M. A cultura, o conhecimento e a informação na obra de Pierre Bourdieu. In: *Pierre Bourdieu e a produção da cultura, do conhecimento e da informação*. MARTELETO, R. M.; PIMENTA, R. M. (orgs). Rio de Janeiro: Garamond, 2017. p.29-48.

MARTELETO, R. M.; VALLA, V. V. Informação e educação popular: o conhecimento social no campo da saúde. *Perspect. ciênc. Inf.*, n. especial, p.8-21, jul./dez., 2003.

MARTELETO, R. M.; SILVA, A. B. O. Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. *Ci. Inf.*, v.33, n.3, p.41-49, set./dez., 2004.

MARTELETO, R. M.; TOMAÉL, M. I. A metodologia de análise de redes sociais (ARS). In: VALENTIM, M. L. P. (org.) *Métodos qualitativos de pesquisa em ciência da informação*. São Paulo: Polis, 2005. p.81-100.

MAGNONI, A. F.; CAMARGO, A. C.; MIRANDA, G. V. A internet como indutora da participação política: mídia, tecnologia e engajamento nos ambientes digitais**.** *Comunicologia*, v.10, n.2, p.182-201, jul./dez., 2017.

MARTINS, P. H. As redes sociais, o sistema de didádiva e o paradoxo sociológico. *Caderno CRH*, v.17, n.40, p.33-48, jan./abr. 2004.

MARTINS, P. H. A Sociologia de Marcel Mauss: dádiva, simbolismo e associação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n.73, p.45-66, dez., 2005. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/73/RCCS73-045-066-Paulo%20H.Martins.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

MARTINS, P. H. De Lévi-Strauss a M.A.U.S.S. – Movimento Antiutilitarista nas Ciências Sociais: itinerários do dom. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.23, n.66, p.105-127, fev., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/ pdf/rbcsoc/v23n66/07.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.

MARTINS, P. H. Redes Sociais como novo marco interpretativo das mobilizações coletivas contemporâneas. *Caderno CRH*, v.23, n.59, p.401-418, mai./ago., 2010.

MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia.* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MCCARTY, C. La estructuraenlas redes personales. *REDES*, v.19, n.11, p.242-71, Diciembre 2010. Disponível em: <https://revistes.uab.cat/redes/article/view/v19-n2-mccarty/262-pdf-es>. Acesso em: 01 out. 2018.

MEDEIROS, M.; TIPPLE, A. F. V.; MUNARI, D. B. Expansão das escolas de enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX. *Revista Eletrônica de Enfermagem* [Online]. v.1, n.1, out./dez. 1999. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/index>. Acesso em: 01 out. 2018.

MEDEIROS, A. A.; BATISTA, M. S. S.; SILVA, R. II CINTED – CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. v.1, 2016. Campo Grande. *Anais...* Campo Grande-PB, 2016. s/p. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/

revistas/cintedi/trabalhos/ TRABALHO_EV060_MD1_SA15_ID1823_ 12092016144234.pdf.>. Acesso em: 16 out. 2018.

MENDES, F. R. *A nova sala de aula*. Porto Alegre: Autonomia, 2012.

MENEGAZ, J. et al. Relivingthe debate concerning nursing education: from where wede parte dand to where we are going. *Invest Educ Enferm*. v.31, n.3, p.395-405. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v31n3/v31n3a07.pdf>. Acesso em: 23 ma. 2017.

MESQUITA, S. K. C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. *Trab. Educ. Saúde*, v.14, n.2, p.473-486, mai./ago., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/ v14n2/1678-1007-tes-1981-7746-sip00114.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2018.

MICELI, S. Introdução: a força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. MICELI, Sergio (org.). 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MITCHELL, A. W.; BATORSKI, R. E. A study of critical reasoning in online learning: Application of the Occupational Performance Process Model. *Occup. Ther. Int.*, v.16, n.2, p.134-153. 2009.

MORENO, I. M.; SILES, J. Pensamiento crítico em enfermería: de la racionalidad técnica a la práctica reflexiva. *AQUICHAN*, v.14, n.4, p.594-604, dec., 2014.

NASCIMENTO, D. M.; MARTELETO, R. M. A "Informação Construída" nos meandros dos conceitos da Teoria Social de Pierre Bordieu. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, Rio de Janeiro, v.5, n.5, p.1-9, out. 2004. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/out04/Art_05.htm>. Acesso em: 28 nov. 2010.

NEIVA, E. R.; FUSSI, C. C.; CORRADI, A. A. Relações entre produtividade acadêmica e redes sociais entre pesquisadores da Ciência Psicológica. *Estudos de Psicologia*, v.33, n.1, p.83-94, jan/mar. 2016.

NERVO, A. C. S.; FERREIRA, F. L. F. Importância da pesquisa como princípio educativo para a formação científica de educandos do ensino superior. *Educação em Foco.* n.7, 2015. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/ educacao_foco/artigos/ ano2015/importancia_pesquisa_paraformacaocientifica.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). 16. ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2015. p.7-16.

NUNES, M. S. C.; CARVALHO, K. C. As bibliotecas universitárias em perspectiva histórica: a caminho do desenvolvimento durável. *Perspectivas em Ciência da Informação*. v.21, n.1, p.173-193, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://portaldeperiodicos. eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2572/1708>. Acesso em: 02 dez. 2018.

OLIVEIRA, M. J. I.; ESPÍRITO SANTO, E. A relação entre os determinantes sociais da saúde e a questão social. *Caderno Saúde e Desenvolvimento*. v.2, n.2, p.7-24, jan/jun, 2013. Disponível em: <https://www.uninter.com/revistasaude/ index.php/ cadernosaudedesenvolvimento/article/view/219/102>. Acesso em: 7 nov. 2018.

OLIVEIRA, C. A.; SENGER, M. H. Avaliação formativa: estamos preparados para realizá-la? *Rev. Fac. Ciênc. Méd*. Sorocaba. v.16, n.3, p.158-160. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/20373/pdf>. Acesso em: 8 nov. 2018.

ORTIZ, M. G.; CARRILES et al. Efecto de uma estratégia educativa participativa em eldesarrollodel pensamento crítico em Estudiantes de enfermería. *Enfermería Global*, n.26, p.136-145, abr. 2012.

PAIM, A. S.; LAPPE, N. T.; ROCHA, D. L. B. Metodologias de ensino utilizadas por docentes do curso de enfermagem: enfoque na metodologia problematizadora. *Enfermería Global*, n.37, 153-169, 2018. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/ pdf/eg/v14n37/pt_docencia2.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

PAUL, R. W.; ELDER, L.; BARTELL, T. *California teacher preparation for instruction in critical thinking*: Research findings and policy recommendations. Sacramento: California Commission on Teacher Credentialing, California: ERIC, March, 1997.

PAVA, A. M.; NEVES, E. B. A arte de ensinar enfermagem: uma história de sucesso. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v.64, n.1, p.145-151. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v64n1/v64n1a21.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

PAZIN FILHO, A. Aula teórica: quando utilizar? *Medicina*, Ribeirão Preto. v.40, n.1, p.3-6, jan./mar., 2007. Disponível em: <http://revista.fmrp.usp.br/2007/vol40 n1/1_aula_teorica_quando_utilizar.pdf>. Acesso em 8 nov.2018.

PEREIRA, R. A.; LEAL, C. C. R. A educação e as novas tecnologias. *10ª Jornada Acadêmica da Jornada da UEG - "Integrando saberes e construindo conhecimento"*. Anais. Goiás: UEG, nov., 2016. Disponível em: <http://www.anais.ueg.br/ index.php/jaueg/article/view/7161>. Acesso em: 1 dez. 2018.

PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magno. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

PERROTTI, E. Olhando a significação do paradigma do acesso ao da apropriação de informação (prefácio). In: MARTELETO, R. M.; STOTZ, E. N. (org.). *Informação, saúde e redes sociais: diálogos de conhecimentos nas comunidades da Maré*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; Belo Horizonte UFMG, 2009. p.9-14.

PIMENTA, R. M. Ciberespaco, internet e habitus - Uma reflexão bourdieusiana sobre a era digital. In: *Pierre Bourdieu e a produção da cultura, do conhecimento e da informação*. MARTELETO, R. M.; PIMENTA, R. M. (org.). Rio de Janeiro: Garamond, 2017. p.241-58.

PORTUGAL, S. *Contributos para uma Discussão do Conceito de Rede Social na Teoria Sociológica*. Oficina do CES, n 271, Coimbra, mar. 2007.

POTTER, P. A. *Semiologia em Enfermagem.* 4. ed. Rio de janeiro: Reichmann & Afonso, 2002.

PRADO, C. et al. Seminários na perspectiva dialética: experiência na disciplina Administração em Enfermagem. *Acta Paul Enferm*. v.24, n.4, p. 582-5. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v24n4/a21v24n4.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PRATES, J. C. A pesquisa e a extensão no processo de ensino-aprendizagem da Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social. *Textos & Contextos*. v.16, n.1, p.1-8, jan./jul,. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index. php/fass/article/download/27964/15759>. Acesso em: 14 nov. 2018.

PUHL, M. J. O conhecimento e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista HISTEDBR On-line*. n.69, p.222-232, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ histedbr/article/view/8645281/15138>. Acesso em: 16 nov. 2018.

RECUERO, R. O capital social em rede: como as redes sociais na Internet estão gerando novas formas de capital Social. *Contemporanea comunicação e cultura.* v.10, n.03, set./dez. p. 597-617. 2012. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/ contemporaneaposcom/article/view/6295/4671>. Acesso em: 13 abr. 2018.

RIBEIRO, F. F. *Redes sociais de pessoas com câncer:* um olhar sob o prisma da informação e comunicação em saúde. 2013. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/7133/1/ Fabiana%20Felix.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

RIDDELL, T. Critical Assumptions: Thinking Critically About Critical Thinking. *Journal of Nursing Education*, v.46, n.3, mar. 2007.

RIVAS, S. F.; BUENO, P. M.; SAIZ, C. Propriedades psicométricas de la adaptación peruana de laprueba de pensamiento crítico - PENCRISAL. *Avaliação Psicológica*, v.3, n.2, p. 257-268. 2014.

RODRIGUES, P. A.; GUGLIANO, A. A. Processos de participação e representação no movimento estudantil brasileiro (2002-2012). *JURIS*. v.27, n.2, p.87-118. 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/juris/article/view/7084/4875>. Acesso em: 23 nov. 2018.

RODRIGUES, S. G.; NEVES, M. G. C. Avaliação formativa: vivências em metodologia ativa deensino aprendizagem na visão docente e discente. *Com. Ciências Saúde*. v.26, n.3/4, p.105-114. 2015. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/periodicos/ccs_artigos/ avaliacao_formativa.pdf> . Acesso em: 10 nov. 2018.

SANTA ANNA, J. A importância da leitura e as contribuições das instituições: em busca de uma sociedade leitora no Brasil. *Revista Pró-Discente*. v.23, n.2, p.34-53, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/ article/viewFile/18614/12627>. Acesso em: 01 dez. 2018.

SANTANA, F. R. et al. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem: uma visão dialética. *Revista Eletrônica de Enfermagem*. v.7, n.3, p.295-302. Disponível em: <https://www.fen.ufg.br/fen_revista/revista7_3/pdf/ original_06.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

SANTOS, S. S. C. Currículos de enfermagem do Brasil e as diretrizes – novas perspectivas. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v.56, n. 4, p. 361-364. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a09v56n4.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

SANTOS, A. M.; ARCHER, C. M. C. Análise sobre o uso das redes sociais como instrumento estratégico nas atividades de escrita e leitura. *Revista Intersaberes,* v.13, n.28. p.380-93. 2018. Disponível em: <https://www.uninter.com/ intersaberes/index.php/revista/article/view/921/595>. Acesso em: 02 out. 2018.

SAUL, A. M. Políticas e práticas educativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. *Currículo sem Fronteiras*, v.14, n.3, p.129-42, set/dez. 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/ vol14iss3articles/saul.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2017.

SCHEFFER, B. K.; RUBENFELD, M. G. A consensus statement on critical thinking in nursing. *J Nur Educ Journal of Nursing Education*, v.39, n.8, p.352-359. 2000.

SCHELLENS, T. et al. The effects of two computer-supported collaborative learning (CSCL) scripts on university students' critical thinking. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v.11, n. especial, p.83-92. 2007.

SCHNEIDER, M.; BEZERRA, A. C.; CASTRO, L. Um esboço de autoanálise da Ciência da Informação: contribuições de Pierre Bourdieu. In: MARTELETO, R. M.; PIMENTA, R. M. *Pierre Bourdieu e a produção da cultura, do conhecimento e da informação*. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

SCOTT, J. *Social Network Analysis* – theory and applications. Thirdedition. Sage, London. 2013. 113p.

SHERER, Z. A. P.; SHERER, E. A.; CARVALHO, A. M. P. Reflexões sobre o ensino da enfermagem e os primeiros contatos do aluno com a profissão. *Revista Latino-Americana de Enfermagem* [Internet]. v.14, n.2, p.285-91, mar./abr., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n2/v14n2a20.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec.*, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014 Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/ cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 07 nov.2018.

SILVA, M. V. R. et al. A dicotomia entre teoria e prática na formação do enfermeiro docente. *Revista Recien*., v.8, n.22, p.93-102. 2018. Disponível em: <https://recien. com.br/index.php/Recien/article/view/252/pdf_1>. Acesso em: 21 nov. 2018.

SILVA, C. A.; FIALHO, J.; SARAGOÇA. Análise de redes sociais e Sociologia da acção - Pressupostos teórico-metodológicos. *Revista Angolana de Sociologia* [Online], p.91-106, nov., 2013.

SILVA, C. M. S. L. M. D.; SILVA, P. S. O curso de graduação em enfermagem e os significados oriundos da tutoria. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental* (Online). v.7, n.1, p.1783-1795, jan./mar., 2015. Disponível em: <http://www.seer. unirio.br/index.php/ cuidadofundamental/ article/view/3308/pdf_1405> Acesso em: 10 nov. 2018.

SILVA, R. P. A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. *Revista Espaço Acadêmico*. n.139, dez., 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/17810>. Acesso em: 07 nov. 2018

SILVEIRA, C. A.; PAIVA, S. M. A. A evolução do ensino de enfermagem no Brasil: uma revisão histórica. *Ciência, Cuidado e Saúde* [Internet], v.10, n.1, p.176-83, jan/mar. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuid Saude/article/view/6967/pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

SOBRAL, N. V. et al. Produção científica colaborativa na área da saúde tropical: uma análise da rede de colaboração do Programa de Pós-Graduação em Medicina Tropical da Universidade Federal de Pernambuco. *Rev Eletron Comum InfInov Saúde*, v.10, n.1.

SOUZA, M. V. Mídias digitais, globalização, redes e cidadania no Brasil. In: SOUZA, M. V.; GIGLIO, K. (org.). *Mídias digitais, redes sociais e educação em rede*: experiências na pesquisa e extensão universitária [livro eletrônico]. São Paulo: Blucher, 2015, p.15-46.

SOUZA, M. R.; CALDAS, A. C. G.; DE ANTONI, C. Fatores de adoecimentos dos estudantes da área da saúde: uma revisão sistemática. *Rev. Psicol Saúde e Debate*. v.3, n.1. p.99-126, jan. 2017. Disponível em: <psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index. php/periodico/article/view/93>. Acesso em: 03 dez., 2018.

SOUZA, D. D. F; TORRES, M. J. F.; DANTAS, S. F. Percepção da relação teoria e prática no trabalho docente: um estudo com professores da área da saúde. *RBEPT - Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica*, v.1, n.12. p.125-39. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/ 5732/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

STOTZ, E. N. Redes sociais e saúde. In: MARTELETO, R. M.; STOTZ, E. N. (org.) *Informação, saúde e redes sociais:* diálogos de conhecimentos nas comunidades da Maré. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; Belo Horizonte: UFMG, 2009, p.27-42.

TABOSA, H. R.; SOUZA, M. N. A.; PAES, D. M. B. Reflexões sobre o acesso aberto à Informação científica. *RACIn*, v.1, n.1, p.50-66, jan./jun., 2013. Disponível em: <http://racin.arquivologiauepb.com.br/edicoes/v1_n1/racin_v1_n1_artigo03.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

TACLA, M. T. G. M. *Desenvolvendo o pensamento crítico no ensino de enfermagem*. Goiania: AB Editora, 2002.

TAJVIDI, M.; GHIYASVANDIAN, S.; SALSALI, M. Probing Concept of Critical Thinking in Nursing Education in Iran: A Concept Analysis. *Asian Nursing Research*. n.8, p.158-164. 2014.

TEIXEIRA, E. Em tempos de novas diretrizes curriculares nacionais (DCN) para o curso de graduação em enfermagem (editorial). *Rev Enferm UFSM*, v.7, n.2, abr./jun., p.iii-iv, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/ article/view/28859/pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

TEIXEIRA, E. et al. Trajetória e tendências dos cursos de enfermagem no Brasil. *Revista Brasileira de Enfermagem* [Internet], v.59, n.4, jul/ago, p.479-87. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v59n4/a02v59n4.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

TEIXEIRA, M. R. F. *Redes de Conhecimento em ciências e o compartilhamento do conhecimento.* 2011. 141f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/ 10183/37041/000819638.pdf?sequence=1> Acesso em: 20 abr. 2018.

TEIXEIRA, M. T.; REIS, M. F. A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta*: Avaliação. Rio de Janeiro, v.4, n.11, p.162-187, mai./ago.. 2012. Disponível em: <http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_ academica/files/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20em%20sala%20de%20aula.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

TOMAÉL, M. I. *Redes de conhecimento:* o compartilhamento da informação e do conhecimento em consórcio de exportação do setor moveleiro. 2005. 289f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/ dspace/bitstream/handle/1843/EARM-6ZFQFX/doutorado__maria_in_s_toma_l.pdf? sequence=1>. Acesso em: 10 dez. 2018.

TOMAÉL, M. I.; MARTELETO, R. M. Redes sociais: posições dos atores no fluxo da informação. *Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.*, n. esp., p.75-91, 1. sem., 2006.

TOMAÉL, M. I.; MARTELETO, R. M. Redes sociais de dois modos: aspectos conceituais. *Transinformação* [online], v.25, n.3, p.245-253, set./dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-37862013000300007>. Acesso em: 2 out. 2018.

TREVISAN, D. D. et al. Formação de enfermeiros: distanciamento entre a graduação e a prática profissional. *Cienc Cuid Saude*. v.12, n.2, p.331-337, abr./jun., 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/ article/view/19643/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. *Plano de Desenvolvimento Institucional da UESB*. 2013. Disponível em: <http://www.uesb.br/pdi/index.php>. Acesso em: 28 abr. 2017.

VELÁZQUEZ, A. O. A.; NORMAN, A. G. *Manual introdutório à Análise de Redes Sociais*. Medidas de Centralidade. Exemplos práticos com UCINET 6.109 e NETDRAW 2.28. Tradução de Maria Luisa Lebres Aires, Joannne Brás Laranjeiro e Silvia Cláudia de Almeida Silva. Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma Chapingo.2005. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/ lmqqa/files/2016/05/Manualintrodutorio_ex_ucinet.pdf>. Acesso em 06 mar. 2018.

VALE, E. G.; FERNANDES, J. D. Ensino de Graduação em Enfermagem: a contribuição da Associação Brasileira de Enfermagem. *Rev Bras Enferm.* v.59, n.esp, p.417-22. 2006. Acesso em 18/02/2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/ pdf/reben/v59nspe/v59nspea06.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

VILELA, S. C; PACHECO, A. E.; CARLOS, A. L. S. Síndrome de burnout e estresse em graduandos de enfermagem. *R. Enferm. Cent. O. Min*. v.3. n.3. p.780-787, set./dez., 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/ article/view/415/524. Acesso em 03 dez. 2018

YILDIRIM, B., ÖZKAHRAMAN, S., KARABUDAK S. S. The Critical Thinking Teaching Methods In. Nursing Students. *International Journal of Business and Social Science,* v.2, n.24 [Special Issue], dec., 2011.

WACQUANT, L. J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. *Rev. Sociol. Polit*. v.19, p.95-110, nov. 2002.

WALDOW, V. R. *O cuidado humano*: o resgate necessário. 3. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2001.

WATERKEMPER, R.; PRADO, M. L. Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. *Rev. enferm*., XXIX, n.2, p.234-246. 2011.

WILKINSON, J. M.; LEUVEN, K. V. *Fundamentos de Enfermagem:* teoria, conceitos e aplicações. Tradução de Claudio Fava Chagas, Gabriela Vera Maria Caruso e Silvia Spada. São Paulo: Roca, v.1. 2010.

ZARONI, F. M. et al. Experiências de aprendizagem mais efetivas segundo acadêmicos de Odontologia. *Revista da ABENO*, v.15, n.3, p.80-7. 2015. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/199/175>. Acesso em: 23 nov. 2018.

ZATTAR, M.; MARTELETO, R. M. Pierre Bourdieu no campo de estudos da informação - uma revisão da literatura. In: MARTELETO, R. M.; PIMENTA, R. M. (org.). *Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação*. Rio de Janeiro: Garamond, 2017, p.102-133.

ZIMMERMANN, M. H.; SILVEIRA, R. M. C. F.; CRISOSTIMO, A. L. A extensão universitária intra/extramuros e a construção do conhecimento científico. In: CRISOSTIMO, A. L.; SILVEIRA, R. M. C. F. (org.). *A extensão universitária e a produção do conhecimento*: caminhos eintencionalidades. Unicentro: Guarapuava-PR, 2017, p. 27-54.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL- DINTER

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Resolução CNS n° 466, de 12 de Novembro de 2012.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "Competência de pensamento crítico na formação do enfermeiro pelo prisma das redes sociais de conhecimentos", realizada pelas professoras Joana Angélica Andrade Dias (UESB) e sua orientadora Helena Maria Scherlowski Leal David (UERJ). Neste estudo pretendemos "Compreender como se configuram as redes sociais de conhecimento tecidas durante a formação universitária do bacharel em enfermagem a fim de refletir sobre a possível contribuição das mesmas para a formação de futuros enfermeiros com competência para pensar e atuar de forma crítica e reflexiva".

O motivo que nos leva a estudar esse assunto encontra-se respaldado no entendimento de que o campo da formação se constitui em um manancial inesgotável de trocas e compartilhamento de informações e conhecimentos que ocorrem a partir da relação educador/educando, de outras relações estabelecidas pelo educando dentro e fora da instituição formadora, assim como da sua iniciativa autônoma em buscar acessar outras fontes de informação além daquelas sugeridas pelos educadores e demais pessoas que compõem sua rede de relações, as quais são revertidas em conhecimento e saberes que poderão contribuir para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico pelo graduando em enfermagem.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): realizaremos inicialmente entrevistas individuais e posteriormente entrevistas coletivas (grupo focal), as quais serão gravadas e/ou filmadas a fim de que as informações fornecidas possam ser coletadas na íntegra. Posteriormente faremos a transcrição dessas entrevistas e análise dos resultados que serão apresentados por meio de diagramas de redes e categorias temáticas.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta como risco possíveis desconfortos que poderão ocorrer em decorrência de um desgaste mental mínimo que ocorrerá quando for responder às perguntas formuladas durante as entrevistas. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo estão relacionados às possíveis mudanças que poderão ocorrer na formação de futuros enfermeiros, por entendermos que docentes e discentes que tiverem acesso aos resultados poderão a partir de então passar a perceber e valorizar as diversas

maneiras em que as trocas e compartilhamento de informações e conhecimento ocorrem e a importância das mesmas para o desenvolvimento da competência do pensamento crítico.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, ____ de _____ de 2017.

_____ _____

Assinatura da Pesquisadora Assinatura do participante

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: JOANA ANGÉLICA ANDRADE DIAS
ENDEREÇO: Rua José Moreira Sobrinho, s/n, Jequiezinho, Jequié – BA, CEP 45.206-510.
FONE: (73)3528-9623 / EMAIL: joanauesb@gmail.com

CEP/UESB – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA - José Moreira Sobrinho, S/N – UESB
Jequié (BA) – CEP: 45206-190
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Individual

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL – DINTER

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

ENTREVISTA Nº: _____ DATA: _____

NOME: _____ INÍCIO: _____ TÉRMINO: _____

A) INFORMAÇÕES PESSOAIS/ATRIBUTOS DO PARTICIPANTE:

01. Idade: _____ 2. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

02. Estado civil: ( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Divorciado(a) ( ) Desquitado(a)

( ) Viúvo(a) ( ) Convive maritalmente

03. Religião: ( ) Católica ( ) Evangélica ( ) Espírita ( ) Outra: _____

04. Cidade/estado de origem: _____

05. Renda pessoal: _____ Origem: _____

06. Atividades de lazer preferenciais: _____

07. Quantidade e tipos de livros que já leu nas diversas fases de sua vida: _____

( ) Romance ( ) Científico ( ) Policial ( ) Outro(s): _____

08. Regime jurídico do colégio que cursou ensino fundamental:

( )Público ( ) Privado

09. Regime jurídico do colégio que cursou ensino médio: ( ) Público ( ) Privado

10. Ano/semestre de ingresso no Curso de Enfermagem/UESB: _____

11. Forma de ingresso no curso: ( ) SISU ( ) VESTIBULAR

( ) Cota étnico racial ( ) Cota social ( ) Não optante por cota

( ) Cotas adicionais: ( ) Deficiência ( ) Quilombola ( ) Indígena

12. Participação em projetos de extensão e/ou pesquisa, monitorias e movimento estudantil:

Projetos de pesquisa: Bolsista: _____

Voluntário: _____

Projetos de extensão: Bolsista: _____

Voluntário: _____

Monitorias: Bolsista: _____

Voluntário: _____

Movimento estudantil: ( ) Não participa ( ) Participa somente de Reuniões

( ) Membro da diretoria: Função:_____ Tempo na função:_____

B) INFORMAÇÕES RELACIONADAS À FAMÍLIA DO PARTICIPANTE:

01. Renda familiar: _____

02. Profissão e nível de instrução dos seus pais:

MAE: _____: ( ) Fundamental incompleto ( ) Fundamental completo ( ) Médio incompleto ( ) Médio completo ( ) Superior incompleto ( ) Superior completo ( ) Pós graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

PAI: _____: ( ) Fundamental incompleto ( ) Fundamental completo ( ) Médio incompleto ( ) Médio completo ( ) Superior incompleto ( ) Superior completo ( ) Pós graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

C) INFORMAÇÕES QUE FAVORECERÃO A ELABORAÇÃO DOS DIAGRAMAS DAS REDES RELACIONAIS DOS PARTICIPANTES, MEDIANTE TROCAS E COMPARTILHAMENTO DE INFORMAÇÕES E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS:

01. Cite as quatro pessoas dentre as constantes na lista em anexo com as quais vc troca informações ou conhecimentos que podem estar contribuindo para que seja um enfermeiro crítico e reflexivo:

a) **NOME DA PESSOA nº 1** - _____

b) TEMAS/ASSUNTOS/CONTEÚDOS DESSAS CONVERSAS? _____

c) FORMAS DE CONTATO E FREQUÊNCIA, ALÉM DO CONTATO FÍSICO DIÁRIO:

( ) whatsApp - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) celular - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) outra(s):_____- ( )1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

a) **NOME DA PESSOA nº 2** - _____

b) TEMAS/ASSUNTOS/CONTEÚDOS DESSAS CONVERSAS? _____

c) FORMAS DE CONTATO E FREQUÊNCIA, ALÉM DO CONTATO FÍSICO DIÁRIO:

( ) whatsApp - ( )1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) celular - ( )1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) outra(s):_____- ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente

( ) mensalmente

a) **NOME DA PESSOA nº 3** - _____

b) TEMAS/ASSUNTOS/CONTEÚDOS DESSAS CONVERSAS? _____

c) FORMAS DE CONTATO E FREQUÊNCIA, ALÉM DO CONTATO FÍSICO DIÁRIO:

( ) celular - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) whatsApp - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) outra(s):_____- ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

a) **NOME DA PESSOA nº 4 -** _____

b) TEMAS/ASSUNTOS/CONTEÚDOS DESSAS CONVERSAS? _____

c) FORMAS DE CONTATO E FREQUÊNCIA:

( ) whatsApp - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) celular - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) outra(s):_____- ( )1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

02. Cite quatro pessoas, exceto da lista apresentada anteriormente com as quais você troca informações ou conhecimentos que podem estar contribuindo para que seja um enfermeiro crítico e reflexivo:

a) **NOME E TIPO DE RELAÇÃO COM A PESSOA Nº 1 (PROFESSOR/ AMIZADE/VIZINHANÇA/PARENTESCO/ETC.)** _____

b) TEMAS/ASSUNTOS/CONTEÚDOS DESSAS CONVERSAS? _____

c) FORMAS DE CONTATO E FREQUÊNCIA:

( ) físico - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) whatsApp - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) celular - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) outra(s):_____

( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

a) **NOME E TIPO DE RELAÇÃO COM A PESSOA Nº 2 (PROFESSOR/ AMIZADE/VIZINHANÇA/PARENTESCO/ETC.)** _____

b) TEMAS/ASSUNTOS/CONTEÚDOS DESSAS CONVERSAS? _____

c) FORMAS DE CONTATO E FREQUÊNCIA, ALÉM DO CONTATO FÍSICO:

( ) físico - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) whatsApp - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) celular - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) outra(s):_____- ( )1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

a) NOME E TIPO DE RELAÇÃO COM A PESSOA Nº 3 (PROFESSOR/ AMIZADE/VIZINHANÇA/PARENTESCO/ETC.) _____

b) TEMAS/ASSUNTOS/CONTEÚDOS DESSAS CONVERSAS? _____

c) FORMAS DE CONTATO E FREQUÊNCIA, ALÉM DO CONTATO FÍSICO:

( ) físico - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) whatsApp - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) celular - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) outra(s):_____- ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

a) **NOME E TIPO DE RELAÇÃO COM A PESSOA Nº 4 (PROFESSOR/ AMIZADE/VIZINHANÇA/PARENTESCO/ETC.)** _____

b) TEMAS/ASSUNTOS/CONTEÚDOS DESSAS CONVERSAS? _____

c) FORMAS DE CONTATO E FREQUÊNCIA, ALÉM DO CONTATO FÍSICO:

( ) físico - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) whatsApp - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) celular - ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

( ) outra(s):_____- ( ) 1x/dia ( ) várias x/dia ( ) semanalmente ( ) mensalmente

D. OUTRAS INFORMAÇÕES RELACIONADAS ÀS TROCAS/COMPARTILHAMENTO DE INFORMAÇÕES E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA REDE:

1. Como se deu a sua aproximação com a enfermagem e o que significa ser estudante de graduação em enfermagem nos dias de hoje?

2. Fale sobre como vc constrói conhecimentos que colaboram para que se torne um enfermeiro mais crítico e reflexivo?

3. Que fontes de informação você acessa/utiliza para construir esses conhecimentos?

4. Como cada uma dessas fontes de informação contribui para que vc possa desenvolver a competência de pensar de forma crítica e reflexiva;

5. Que informações/conhecimentos/temas/assuntos/conteúdos são compartilhados na sua rede social que mais contribuem para o desenvolvimento da sua competência de pensamento crítico? Por que?

6. Dentre as disciplinas que já cursou ou está cursando, cite as três que mais contribuíram/contribuem para que se torne um enfermeiro crítico e reflexivo e as três que menos contribuíram/contribuem? Por que?

7. Que métodos, técnicas ou estratégias de ensino utilizadas em sala de aula pelos docentes mais possibilitam/possibilitaram que você tivesse acesso a informações, conhecimentos e habilidades que colaboram para que se torne um enfermeiro mais crítico e reflexivo e quais os/as que menos possibilitam/possibilitaram. Por que?

8. Quais as dificuldades/barreiras para que vc tenha acesso a informações, conhecimentos que possam torna-lo mais crítico e reflexivo?

9. Quais as facilidades/possibilidades para que vc tenha acesso a informações, conhecimentos que possam torna-lo mais crítico e reflexivo?

APÊNDICE C - Formulário de agendamento das entrevistas

FORMULÁRIO DE CONTATATOS DOS DISCENTES E AGENDAMENTO DA ENTREVISTA

NOME	CELULAR/ WHATSAPP	E-MAIL	AGENDAMENTO PARA ENTREVISTA
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:
			DATA: HORÁRIO:

APÊNDICE D - Carta de encaminhamento da entrevista para validação

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro Biomédico
Faculdade de Enfermagem

Prezada participante,

Conforme informado previamente, segue a sua entrevista transcrita na íntegra para fins de validação referente à pesquisa intitulada "Competência de pensamento crítico na formação do enfermeiro pelo prisma das redes sociais de conhecimentos", a fim de que seja sinalizado qualquer incongruência ao longo do texto, o que possibilitará prosseguirmos com o tratamento e análise dos dados.

Como orientação, sugerimos que a mesma seja lida atentamente e que caso haja necessidade de realização de modificações e/ou complementações de ideias que estas sejam feitas utilizando cores diferentes da cor do texto ou sublinhado, de modo a permitir a identificação das mesmas, ao tempo em que gostaríamos de lembra-la que tais modificações e/ou complementações não devem alterar por demais a essência da entrevista, a fim de que não se perca o objetivo desta etapa que é tão somente a sua validação.

Ressalto que embora tenha sido mantido no texto da sua entrevista nomes de colegas, amigos, parentes, professores, instituições, entre outros, tais informações não serão reveladas em nenhum momento da pesquisa, considerando termos ciência do dever de se buscar manter o sigilo e anonimato das informações, conforme disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por nós assinado antes da entrevista.

Por fim, solicitamos que após validar a sua entrevista, esta seja devolvida respondendo ao e-mail pelo qual a mesma lhe foi encaminhada, no prazo máximo de oito dias, a qual será salva em um banco de dados, a fim de que sejam aplicadas as metodologias de análise de redes sociais e análise de conteúdo. Além disso informamos-lhe que em momento oportuno você será procurada pela pesquisadora responsável para assinar um documento que comprove recebimento da entrevista transcrita e devolução da mesma nas datas constantes nos e-mails.
Mais uma vez agradecemos a sua valiosa colaboração!

24 de Janeiro de 2018

Joana Angélica Andrade Dias (Pesquisadora/doutoranda UERJ)
Helena Maria Scherlowski Leal David (Orientadora/Faculdade de Enfermagem da UERJ)

APÊNDICE E - Documento para assinatura comprobatória da validação das entrevistas

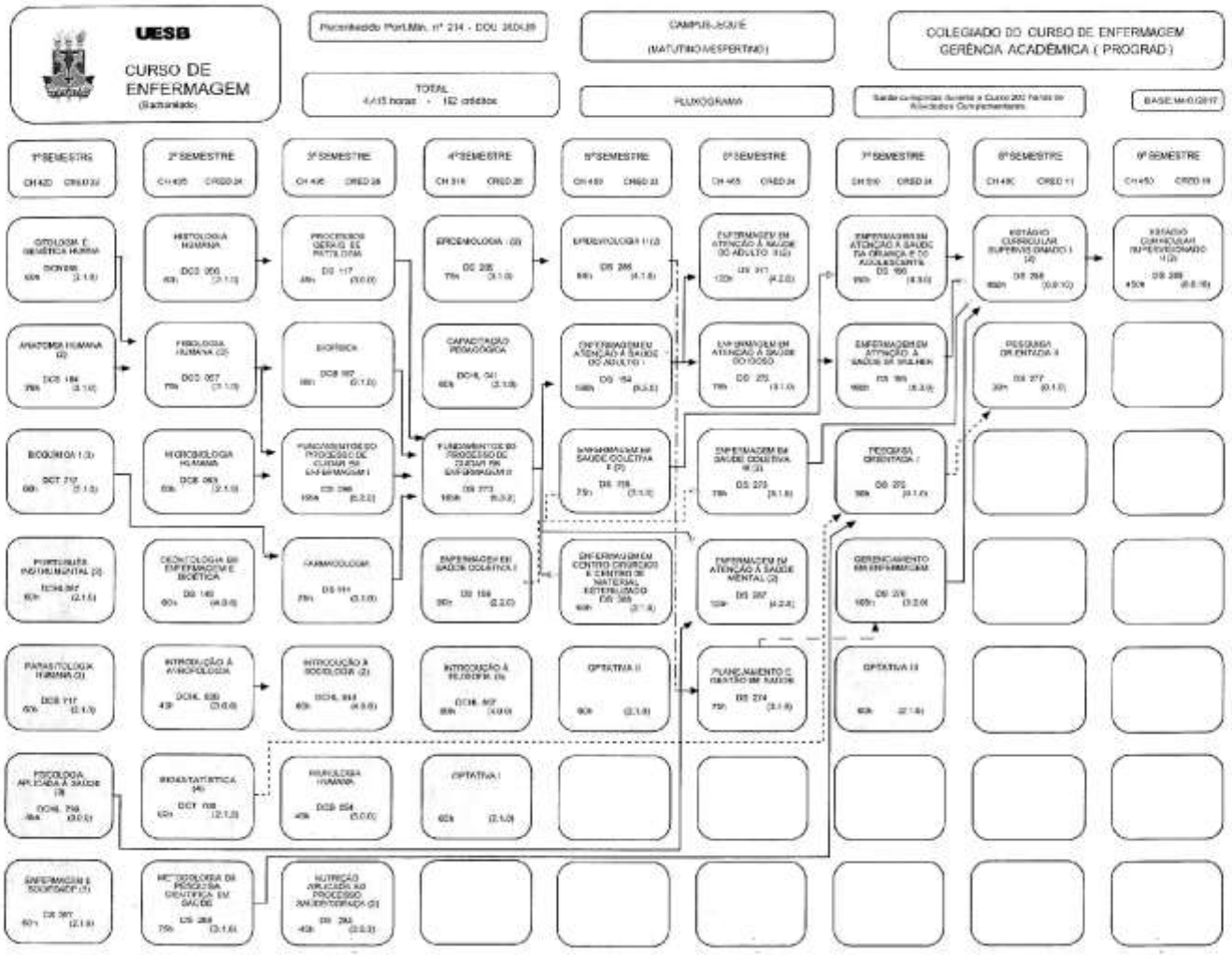
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro Biomédico
Faculdade de Enfermagem

"Por meio de minha assinatura na lista abaixo, declaro ter recebido, por e-mail, a entrevista transcrita fornecida por mim à pesquisadora responsável pelo projeto de tese intitulado "Competência de pensamento crítico na formação do enfermeiro pelo prisma das redes sociais de conhecimentos", para fins de validação e que a devolvi, por e-mail, nas datas abaixo correlacionadas".

N°	ENTREVISTADO	RECEBIMENTO DA ENTREVISTA TRANSCRITA	ASSINATURA	DEVOLUÇÃO DA ENTREVISTA VALIDADA
01		27/01/2018		02/02/2018
02		27/01/2018		01/03/2018
03		27/01/2018		19/02/2018
04		27/01/2018		07/02/2018
05		05/02/2018		28/02/2018
06		27/01/2018		04/02/2018
07		27/01/2018		20/02/2018
08		27/01/2018		10/02/2018
09		27/01/2018		06/02/2018
10		27/01/2018		20/02/2018
11		27/01/2018		16/02/2018
12		01/03/2018		01/03/2018
13		27/01/2018		27/01/2018

RESPONSÁVEIS: Joana Angélica Andrade Dias (Pesquisadora/doutoranda UFSC)
Helena Maria Scherlowski Leal David (Orientadora/Faculdade de Enfermagem da UERJ)

ANEXO A - Matriz Curricular do Curso de Graduação em Enfermagem da UESB



ANEXO B - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Competência de pensamento crítico na formação do enfermeiro pelo prisma das redes sociais de conhecimentos

Pesquisador: JOANA ANGÉLICA ANDRADE DIAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71245717.2.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.187.908

Apresentação do Projeto:

Segundo os autores, este é um estudo descritivo de abordagem qualitativa a ser desenvolvido em uma universidade pública do interior da Bahia com o intuito de compreender como se configuram as redes sociais de conhecimento tecidas durante a formação universitária do bacharel em enfermagem a fim de refletir sobre a possível contribuição das mesmas para a formação de futuros enfermeiros com competência para pensar e atuar de forma crítica e reflexiva. Para tal serão entrevistados alunos da UESB e as informações coletadas serão discutidas à luz dos principais conceitos e ideias elaboradas pelos teóricos Pierre Bourdieu e Paulo Freire.

Objetivo da Pesquisa:

Este estudo tem como objetivo geral "Compreender como se configuram as redes sociais de conhecimento tecidas durante a formação universitária do bacharel em enfermagem a fim de refletir sobre a possível contribuição das mesmas para a formação de futuros enfermeiros com competência para pensar e atuar de forma crítica e reflexiva".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos foram bem salientados(os participantes poderão apresentar possíveis desconfortos em decorrência de um desgaste mental mínimo que ocorrerá quando for responder às perguntas formuladas durante as entrevistas) e os benefícios relacionados às possíveis mudanças que

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 2.187.908

poderão ocorrer na formação de futuros enfermeiros.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo relevante e interessante na medida em que visa contribuir para o fortalecimento dos princípios do SUS e melhoria dos indicadores de saúde da população, vez que o despertar dos discentes da graduação em enfermagem para a importância do desenvolvimento da competência do pensamento crítico durante a sua formação implicará na possibilidade de se disponibilizar a esse sistema de saúde, enfermeiros cada vez mais humanos, éticos, políticos, reflexivos, críticos, habilidosos, competentes e preocupados com a promoção da saúde integral do ser humano.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está bem redigido seguindo adequadamente as orientações do CEP UESB.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

É um projeto bem fundamentado e factível, não tendo, este parecerista, encontrado nada que indique pendências para sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião do dia 27/07/2017, a plenária do CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_937007.pdf	07/06/2017 12:17:48		Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	07/06/2017 12:15:24	JOANA ANGÉLICA ANDRADE DIAS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	07/06/2017 12:11:19	JOANA ANGÉLICA ANDRADE DIAS	Aceito
Outros	Instrumento_2_entrevista_grupo_focal.pdf	07/06/2017 12:10:16	JOANA ANGÉLICA ANDRADE DIAS	Aceito
Outros	Instrumento_1_entrevista_individual.pdf	07/06/2017 12:08:48	JOANA ANGÉLICA ANDRADE DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	07/06/2017 12:05:26	JOANA ANGÉLICA ANDRADE DIAS	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 2.187.908

Ausência	TCLE.pdf	07/06/2017 12:05:26	JOANA ANGÉLICA ANDRADE DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo.pdf	07/06/2017 12:04:10	JOANA ANGÉLICA ANDRADE DIAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_participante_orientador.pdf	07/06/2017 12:02:41	JOANA ANGÉLICA ANDRADE DIAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_comprometimento.pdf	07/06/2017 12:01:55	JOANA ANGÉLICA ANDRADE DIAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_coleta_nao_iniciada.pdf	07/06/2017 12:01:17	JOANA ANGÉLICA ANDRADE DIAS	Aceito
Outros	Oficio_encaminhamento.pdf	07/06/2017 11:34:20	JOANA ANGÉLICA ANDRADE DIAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	07/06/2017 11:19:35	JOANA ANGÉLICA ANDRADE DIAS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 26 de Julho de 2017

Assinado por:
Ana Angélica Leal Barbosa
(Coordenador)

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** copuesb.jq@gmail.com