







PENSAMENTO REFLEXIVO NA ENFERMAGEM: O USO DO DEBRIEFING COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO

REFLECTIVE THINKING IN NURSING: USE OF DEBRIEFING AS A PEDAGOGICAL ELEMENT

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN ENFERMERÍA: EL USO DEL DEBRIEFING COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO

 Saionara Nunes de Oliveira¹
 Jaime Alonso Caravaca-Morera²
 Jussara Gue Martini³
 Bruna Pedroso Canever³
 Marta Lenise do Prado³
 Marina da Silva Sanes³

¹Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Hospital Universitário Professor Polydoro Ernani de São Thiago, Florianópolis, SC - Brasil.

²Universidade da Costa Rica - UCR, San José, San Pedro - Costa Rica.

³Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, SC - Brasil.

Autor Correspondente: Bruna Pedroso Canever
E-mail: brunacanever@gmail.com

Contribuições dos autores:

Coleta de Dados: Saionara N. Oliveira; **Conceitualização:** Saionara N. Oliveira, Jussara G. Martini, Jaime A. C. Morera; **Investigação:** Saionara N. Oliveira, Jussara G. Martini, Jaime A. C. Morera; **Metodologia:** Saionara N. Oliveira, Jussara G. Martini, Jaime A. C. Morera; **Redação - Preparação do Original:** Saionara N. Oliveira, Jussara G. Martini, Jaime A. C. Morera, Bruna P. Canever, Marta L. Prado, Marina S. Sanes; **Redação - Revisão e Edição:** Saionara N. Oliveira, Jussara G. Martini, Jaime A. C. Morera, Bruna P. Canever, Marta L. Prado, Marina S. Sanes; **Validação:** Saionara N. Oliveira, Jussara G. Martini, Jaime A. C. Morera, Bruna P. Canever, Marta L. Prado, Marina S. Sanes; **Visualização:** Saionara N. Oliveira, Jussara G. Martini, Jaime A. C. Morera, Bruna P. Canever, Marta L. Prado, Marina S. Sanes.

Fomento: Não houve financiamento.

Submetido em: 21/03/2022

Aprovado em: 21/07/2022

Editores Responsáveis:

 Bruna Figueiredo Manzo
 Tânia Couto Machado Chianca

RESUMO

Objetivo: compreender como o *debriefing* se constitui como elemento pedagógico no desenvolvimento do pensamento reflexivo na Enfermagem. **Método:** estudo de caso único, de abordagem qualitativa, desenvolvido no Centro de Simulación en Salud (CESISA) da Universidad de Costa Rica. Dados coletados entre agosto e outubro de 2018 através de análise documental, observação não participante e entrevistas semiestruturadas com professores, estudantes e técnicos. **Resultados:** os dados apontam que o *debriefing* se constitui como elemento pedagógico no desenvolvimento do pensamento reflexivo quando todos compreendem o papel desse método, buscam seguir a suposição básica de que todos são inteligentes e estão dispostos a melhorar, garantindo-se um ambiente seguro; quando todas as etapas da simulação são planejadas com objetivos claros de aprendizado; e quando o professor assume uma postura de facilitador. **Conclusão:** o *debriefing* é um elemento pedagógico que necessita de outros fatores associados para cumprir seu papel no desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Palavras-chave: Exercício de Simulação; Aprendizagem; Enfermagem; Estudantes de Enfermagem; Pensamento; Feedback Formativo.

ABSTRACT

Objective: to understand how *debriefing* emerges as a pedagogical element in the development of reflective thinking in Nursing. **Method:** a single-case study with a qualitative approach developed in the Health Simulation Center (Centro de Simulación en Salud, CESISA) belonging to Universidad de Costa Rica. The data were collected between August and October 2018 through documentary analysis, non-participant observation and semi-structured interviews with professors, students and technicians. **Results:** the data indicate that *debriefing* is a pedagogical element in the development of reflective thinking when everyone understands the role of this method, they seek to follow the basic assumption that everyone is intelligent and willing to improve, ensuring a safe environment; when all stages of the simulation are planned with clear learning objectives; and when the professor assumes a facilitator stance. **Conclusion:** a *debriefing* session is a pedagogical element that needs other associated factors to fulfill its role in the development of reflective thinking.

Keywords: Simulation Exercise; Learning; Nursing; Students, Nursing; Thinking; Formative Feedback.

RESUMEN

Objetivo: comprender cómo el *debriefing* se constituye como elemento pedagógico en el desarrollo del pensamiento reflexivo en Enfermería. **Método:** estudio de caso único, abordaje cualitativo, desarrollado en el Centro de Simulación en Salud CESISA de la Universidad de Costa Rica. Datos recogidos entre agosto y octubre de 2018 mediante análisis documental, observación no participante y entrevistas semiestructuradas a profesores, alumnos y técnicos. **Resultados:** los datos señalan que el *debriefing* se constituye como un elemento pedagógico en el desarrollo del pensamiento reflexivo cuando todos comprenden el papel de este método, se busca seguir el supuesto básico de que todos son inteligentes y están dispuestos a mejorar, se garantiza un ambiente seguro, cuando todas las etapas de la simulación se planifican con objetivos claros de aprendizaje y cuando el profesor asume una postura de facilitador. **Conclusión:** el *debriefing* es un elemento pedagógico que necesita de otros factores asociados para cumplir su función en el desarrollo del pensamiento reflexivo.

Palabras clave: Ejercicio de Simulación; Aprendizaje; Enfermería; Estudiantes de Enfermería; Pensamiento; Retroalimentación Formativa.

Como citar este artigo:

Oliveira SN, Martini JG, Morera JAC, Canever BP, Prado ML, Sanes MS. Pensamento reflexivo na Enfermagem: o uso do *debriefing* como elemento pedagógico. REME - Rev Min Enferm. 2022[citado em _____];26:e-1474. Disponível em: _____ DOI: 10.35699/2316-9389.2022.38846

INTRODUÇÃO

A Enfermagem é uma profissão que desempenha cuidados fundamentais na promoção e na restauração da saúde, na prevenção de agravos e doenças e no alívio do sofrimento da pessoa, da família e da coletividade. Como processo de organização de sua atuação, a Enfermagem contempla a coleta de dados, o diagnóstico, o planejamento, a implementação e a avaliação.¹ Para isso, a Enfermagem necessita de uma importante capacidade reflexiva para intervir precocemente, compreender o risco-benefício de determinadas condutas, entre outros aspectos que a complexidade do cuidado à pessoa humana exige.²

O pensamento reflexivo é a capacidade de pensar de uma forma crítica e deliberada, que faça sentido. Nesse tipo de pensamento, os estudantes articulam o conhecimento prévio à sua experiência atual, tendo impacto direto no processo de tomada de decisão. Para que o pensamento reflexivo seja efetivo, é necessário que os estudantes assumam um papel de sujeito ativo no desenvolvimento de suas habilidades.³

Nessa perspectiva, a simulação surge como uma possibilidade de proporcionar um ensino reflexivo e seguro, capaz de desenvolver um raciocínio clínico, ao mesmo tempo em que preserva os pacientes dos riscos inerentes aos cuidados prestados por um aprendiz com poucas habilidades. Ela compreende um método de ensino ativo que busca criar uma situação clínica fidedigna em ambiente controlado, com objetivos pedagógicos planejados.⁴

Em uma de suas etapas denominada *debriefing*, a simulação proporciona um momento de reflexão, guiado por um facilitador. No *debriefing*, o aprendiz é estimulado a compreender a linha de raciocínio que o fez tomar determinadas decisões durante a simulação e corrija os pontos falhos, para que, em uma situação semelhante, possa efetuar o cuidado de maneira assertiva.⁵

O *debriefing* é um processo reflexivo que ocorre imediatamente após a experiência simulada, a qual é conduzida por um facilitador treinado a partir de um modelo baseado em evidência.⁶ Vários estudos têm apontado o *debriefing* como elemento central do aprendizado por simulação, como identificou uma revisão integrativa da literatura.⁷ No entanto, poucas pesquisas têm se dedicado a estudá-lo e compreendê-lo como um elemento pedagógico capaz de desenvolver o pensamento reflexivo na Enfermagem.

No Brasil, quando pensamos no número de cursos de graduação que utilizam adequadamente a sistemática da simulação como método pedagógico no ensino de Enfermagem, verificamos que é uma prática ainda é incipiente.

Isso porque sua utilização requer estrutura física apropriada e um corpo docente pedagogicamente preparado, além de seus custos serem bastante elevados. Esses fatores limitam sua ampla utilização no processo de formação de enfermeiros no Brasil. Ademais, quando a simulação é utilizada, muito frequentemente, é de modo equivocado, sendo desenvolvidas apenas partes do processo e/ou supostas “adaptações”. Ou seja, preparo pedagógico específico, experiência consolidada e um centro de simulação altamente equipado são requisitos fundamentais para que tal método alcance a aprendizagem desejada.

A implementação de cenários de simulação precisa atender demandas pedagógicas e estar alinhada aos princípios que orientam tal método.⁸ Um dos equívocos mais frequentes que se observa diz respeito ao *debriefing*, o qual é essencial no treinamento baseado em simulação. No entanto, não está claro o que, exatamente, constitui uma sessão de *debriefing* bem-sucedida.⁹

Compreender o *debriefing* como elemento pedagógico de uma realidade em que a simulação clínica que está consolidada no currículo de Enfermagem, com professores pedagogicamente preparados e um centro de simulação de excelência reconhecido na América Latina pode contribuir para o avanço dessa metodologia em outros contextos. Nesse sentido, esta pesquisa teve por objetivo compreender como o *debriefing* se constitui como elemento pedagógico no desenvolvimento do pensamento reflexivo na Enfermagem.

MÉTODO

Trata-se de um estudo de caso único¹⁰ com abordagem qualitativa realizado no *Centro de Simulación en Salud* (CESISA) da Universidad de Costa Rica (UCR), na cidade de San José. O referencial teórico utilizado foi a concepção da pedagogia crítica.¹¹

A UCR conta com o curso de licenciatura em Enfermagem desde 1977. O laboratório de práticas de Enfermagem existe desde a década de 1980, e a simulação já era feita desde praticamente o início do curso. O Centro de Simulação no formato que existe hoje foi apenas um aprimoramento do laboratório que sempre existiu - não somente do ponto de vista da estrutura física e material, mas principalmente de capacitação docente e recursos humanos. O curso de licenciatura em Enfermagem da UCR tem cinco anos de duração, sendo que a simulação clínica está inserida no currículo desde o primeiro ano do curso.

A escolha do CESISA como caso deste estudo se dá pela sua ampla trajetória no uso da simulação; pela certificação que possui, desde 2015, da *American Heart Association* (AHA) como novo centro de treinamento internacional capacitado para oferecer cursos de atualização para estudantes, profissionais e comunidade; e pela acreditação da *Society for Simulation in Healthcare* (SSIH) como uma entidade que se destaca pela qualidade do ensino, por responder satisfatoriamente à maioria dos rigorosos padrões internacionais de treinamento de simulação clínica.

Para a realização da pesquisa, uma carta convite foi enviada para a instituição, explicando os objetivos do estudo e o método de coleta de dados. A carta de anuência foi encaminhada junto com o projeto de pesquisa para apreciação do Comitê de Ética, via Plataforma Brasil. O projeto foi aprovado sob Parecer 2.675.941. Cabe destacar que o comitê de ética do Brasil regulou o processo, visto que a pesquisa foi desenvolvida durante o estágio doutoral no exterior da pesquisadora principal, e que a Universidade da Costa Rica apresentou declaração de anuência, comprometendo-se a cumprir os termos da Resolução 466/12. A coleta de dados ocorreu entre os meses de agosto a outubro de 2018, por meio de análise documental, observação e entrevistas semiestruturadas.

Os critérios de inclusão para os discentes foram: ter contato com aulas de simulação; e estar presente na universidade no momento da coleta de dados. O convite aos discentes ocorreu a partir do contato da pesquisadora com a instituição de ensino, com mediação da coordenação do curso. Durante o período de observação no CESISA, todos os estudantes que desenvolveram atividades no laboratório foram informados de que havia uma pesquisadora que gostaria de entrevistá-los sobre o uso da simulação clínica no processo formativo. Assim, quatro (04) estudantes manifestaram interesse de participar, tendo deixado seus nomes com os professores, ao que a pesquisadora entrou em contato para agendar a entrevista.

Com relação aos docentes, o contato foi intermediado pela coordenação do curso. Os critérios de inclusão foram: professores com experiência ou contato com simulação; estar na universidade no momento da coleta de dados; e disponibilizar-se a participar do estudo.

Os participantes da pesquisa foram: a coordenadora do CESISA (1), técnico (1), secretária (1) e professores do CESISA (4), coordenadora do curso (1), professores das disciplinas (5) e estudantes da graduação (4).

Totalizaram-se 17 participantes, constituindo uma amostra por conveniência. A saturação de dados norteou a decisão de que se alcançou o suficiente de participantes para responder ao objetivo da pesquisa.¹²

Para a análise documental, os documentos foram solicitados ao coordenador do curso de Enfermagem via correio eletrônico e consultados no local. As informações foram coletadas com auxílio de um roteiro para coleta de dados documentais, contemplando as seguintes informações: tipo de documento; ano; conteúdo relacionado à simulação/*debriefing*; conteúdo relacionado à prática reflexiva; e conteúdo relacionado à caracterização do local de estudo.

A amostra documental foi composta por documentos equivalentes a Planos de Ensino das disciplinas, Projeto Político Pedagógico, Diretrizes para simulação, assim como todos os documentos norteadores do processo de simulação e *debriefing* da instituição. Os dados obtidos a partir da análise documental foram utilizados para identificar elementos que evidenciassem a intenção pedagógica do desenvolvimento do pensamento reflexivo, bem como compreender o contexto em que o caso estava inserido. Dessa forma, seria possível complementar, confirmar ou contrastar as informações no processo de análise dos dados.

A pesquisadora principal acompanhou todas as atividades desenvolvidas nas dependências do CESISA, no período de 30 de setembro de 2018 a 24 de outubro de 2018, totalizando 90 horas de observação. Ademais, utilizou diário de campo e áudio de *debriefing* para registrar as observações dos gestos, dos hábitos e das atitudes dos envolvidos. Essas observações foram utilizadas para confirmar ou refutar informações posteriormente coletadas nas entrevistas formais.

As entrevistas tiveram uma duração média de 50 minutos, tendo sido realizadas nas dependências do CESISA, gravadas em áudio e transcritas no idioma original (espanhol). Depois de transcritas, foram enviadas, via correio eletrônico, para cada participante, juntamente com uma carta de cessão. O roteiro das entrevistas semiestruturadas incluiu as seguintes questões: Quando se iniciou o uso da simulação clínica como estratégia de ensino nesta instituição? Você participou desse momento? Como aconteceu? Como foi o preparo dos professores para utilizar essa nova estratégia? Como você percebe a importância de cada etapa da simulação? Você precisou se capacitar? Onde o fez? Como foi? Há quanto tempo você facilita *debriefing*? Você utiliza algum modelo? Qual a sua maior dificuldade nessa atividade? Qual a maior dificuldade dos estudantes durante o *debriefing*?

Quais são os benefícios propiciados pelo *debriefing*? Como ocorre o processo de reflexão no *debriefing*? Como ele contribui na formação de enfermeiros? Como você percebe o papel do docente no *debriefing* e no processo de reflexão sobre a cena? Você costuma refletir sobre a forma que conduziu o *debriefing*? Quando isso acontece? Quais atitudes do professor podem estimular ou contribuir para o desenvolvimento do pensamento reflexivo?

Inicialmente, o roteiro foi construído para entrevistar somente os professores. No entanto, durante as entrevistas, identificou-se a necessidade de também ouvir os estudantes. Então, o roteiro foi adaptado, sendo retiradas as questões que não eram pertinentes ao grupo de estudantes.

Os dados foram analisados utilizando-se a estratégia de proposições teóricas e a técnica de construção de explanação.¹⁰ Após codificados e transcritos, os dados das entrevistas e os dados das observações foram organizados no software QDA Miner lite (versão gratuita).

A partir dos textos das entrevistas e *debriefing* transcritos e das anotações do diário de campo, criou-se um banco de dados organizado em sete (7) categorias: *Debriefing*; Simulação Clínica; CESISA; Instrutor de Simulação; Estudante; Pensamento Reflexivo; Campo Clínico; e Professor do Módulo. Cada uma dessas categorias pré-definidas foram alimentadas com trechos de textos correspondentes, agrupados em subcategorias. Por exemplo: a categoria *Debriefing* possuía as subcategorias conceito, dificuldade, importância, modelo, reflexão do estudante e reflexão do professor. No momento de realizar a análise dessa categoria, foi gerado o relatório da subcategoria “conceito” e, assim, obtinha-se um documento com todos os extratos de todas as fontes de dados que tratavam do conceito do *debriefing*. A análise foi realizada confrontando os achados da pesquisa com a literatura e identificando as similaridades e discrepâncias do tema no caso estudado. O mesmo procedimento foi realizado com todas as demais categorias, de modo a reunir elementos que pudessem confirmar ou não a tese apresentada.

Como forma de identificação das fontes de dados, utilizou-se a seguinte codificação: dados documentais (DD) e dados de observação (DO). Nas entrevistas utilizaram-se, códigos alfanuméricos, em que a letra representa o grupo entrevistado, e o número, a sequência em que a entrevista foi realizada: Estudantes (E1, E2...); coordenadores (C1, C2...); técnicos (T1, T2...); professores de simulação (PS1, PS2...); professores de módulos (PM1, PM2...).

O método seguiu os critérios indicados para pesquisa qualitativa, descritos no *checklist Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ)*.¹³

RESULTADOS

A totalidade dos participantes do estudo - coordenadores, professores, estudantes e técnicos - definem o *debriefing* como um momento importante de aprendizado, no qual o estudante compreende o que fez e por que fez:

[...] *para mí el debriefing es un momento importante, porque, como le digo, es ahí donde tenemos esa etapa reflexiva de pensamiento crítico donde el estudiante entiende el porqué y para qué, está haciendo lo que está haciendo, porque si no nos quedamos en lo técnico, verdad?* (C2).

[...] *el debriefing es una oportunidad de conocer cuál fue la experiencia de la persona, como la vivió, que fue lo que pasó en su mente en ese momento, porque decidió lo que decidió, desde cómo se sintió, hasta como lo ejecutó y cómo, desde donde se argumentó él para poder desarrollar esa intervención ¿verdad? y lo que no es el debriefing es, cómo lo evaluó yo a usted, digamos, o cómo evaluó yo a esa persona, sino es más bien, como puedo comprender más la experiencia de esa persona y cómo podemos construir nosotros algo nuevo a partir de esas experiencias.* (PM5)

[...] *lo principal, siento que es darse cuenta, digamos de cosas que uno está realizando que de otra manera usted no se daría cuenta como de cosas que está haciendo mal, entonces el DEBRIEFING ayuda, es como ese proceso educativo continuo que le ayuda a usted, este, hacer mejor las cosas, eso y también, siento que..., que es como, un proceso enriquecedor digamos donde..., donde usted puede ver todo, todo eso y aplicarlo digamos, mas que todo eso, aplicarlo después, cuando ya usted labore o incluso en las pasantías.* (E2)

Os participantes buscam seguir a suposição básica do CESISA, que se encontram presentes nos documentos e em espaços físicos: “Nosotros creemos que todos los participantes en la simulación son inteligentes, están bien entrenados, desean lo mejor siempre y están dispuestos a mejorar - Por Center for Medical Simulation Boston, Massachusetts” (DD).

[...] el uso de la suposición básica creo que un muy importante yo les digo a los estudiantes inclusive que la suposición básica se la estoy aplicando hasta a la vida y yo digo bueno todos estamos tratando de hacer nuestro mejor esfuerzo, a veces es muy importante no ser tan rigurosos también con nosotros mismos en este momento estoy tratando de hacer mi mejor esfuerzo y tengo la oportunidad de mejorar en tanto me evalúe y pueda identificar en qué áreas puedo ir en qué áreas puedo ser mejor. (PS2)

[...] entonces esa actitud de que el docente está ahí da seguridad de que el docente... que él se puede equivocar, y no va ocurrir nada, pero que de ese error va aprender, miro que esto es básico, verdad? Y eso tiene que ser como una premisa en un centro de simulación, el estudiante tiene un conocimiento, el profesor tiene un conocimiento y vamos a compartir esos conocimientos o vamos a potenciar el conocimiento que el estudiante tiene o vamos a apoyarlo el aquello que él tiene duda o vamos apoyarlo” (C1)

[...] creo que conforme uno va entiendo la intención de la suposición, entonces uno empieza a creérsela y es ahí donde tiene el efecto, creo que también yo que recuerde hasta esta vez la suposición se nos fue dicha varias veces, a mí me hacía sentir muy bien...mirá que...que lindo en verdad...piensen eso de...de todos los que estamos aquí...entonces...yo creo que yo sí la creo...igual siempre tengo el pensamiento de que...de que uno sabe pero puede saber más. (E4)

Os dados demonstram que o *debriefing* deve acontecer em ambiente não ameaçador, que preze pelo respeito e pela confidencialidade, onde o erro gere conhecimento em vez de punição. Trata-se de um espaço de aprendizagem e não de avaliação discente, um ambiente dialógico, não hierárquico e psicologicamente seguro:

[...] en la medida que el *debriefing* no salga como una manera coercitiva, de una manera punitiva, así de castigo, si no que sea una metodología estrategia didáctica de socializar el conocimiento, de acceder a la construcción del pensamiento crítico, analítico, donde haya la libertad de nos podemos equivocar pero es para aprender, dónde se vale equivocarse porque estamos en formación

y se buscar ir mejorando, una mejora continua, y no es una manera de castigo, a destruir las actitudes o el desconocimiento porque se construye juntos y es un medio que facilita una forma relajada o una forma controlada dese aprendizaje, y lo que no se sabe se pregunta y pueden tener guías o ayudas, fichas, o gráficos, o algo que le ayude con pequeñas instrucciones, para que en la vida real no sea tan memorístico, sí no por sentido común, por aprendizajes significativos. (PM3)

[...] el estudiante tiene que saber quiénes son los profesores de simulación, quiénes van a estar que están grabando, quién nos está viendo, excepto que el escenario haya sido planeado de esta manera.” [...] Para mí, por eso el centro de simulación tiene que tener ciertas condiciones de privacidad, de seguridad para el estudiante, el profesor tiene que darle esa seguridad al estudiante y si el estudiante se equivoca, no lo voy a corregir en este momento, sino que después los vamos a ver, esa es la maravilla de la simulación, verdad? (C1)

[...] ao receber os estudantes a professora busca tranquilizá-los dizendo que o ambiente é seguro, de aprendizado e que eles não devem se preocupar. Reforça que o que acontecer na simulação deve ficar entre eles e que dali só deve sair o aprendizado. Apresenta o ambiente, o simulador que será utilizado, fala do tempo que eles dispõem, como o cenário será encerrado, faz o contrato de ficção e diz que depois de terminada a cena, eles se reunirão na sala ao lado para a discussão do *debriefing*. (DO)

Existem elementos anteriores ao *debriefing* e que foram identificados como fundamentais entre os participantes, a saber: logística, conhecimento teórico trabalhado previamente, objetivo do cenário bem delimitado e pré-*briefing* esclarecedor.

[...] no habría manera, digamos de que funcione porque si incluso no hubiera las etapa previas de que a uno le envíe qué es lo que uno va a realizar y la teoría digamos, no sé, bibliografía para que uno consulte y así entonces uno llegaría muy perdido acá y no podría como que, no podría realizar ese proceso de manera cómo fluido, entonces esa primera etapa me parece esencial, digamos porque así a uno hasta se les disminuye como los nervios de llegar acá porque ya sabe cómo es lo que va y ha estudiado antes y

entonces todo eso también hace como más rico el proceso educativo, porque usted a partir de lo que leyó y todo puede como entrar en una discusión con los profesores de leí esto, no entiendo, se hace de tal manera y así y entonces todas las otras etapas [...] bueno pre-briefing que es de eso, digamos de esa aclaración de dudas, también es importante por eso para poder ejecutar como el escenario de la mejor manera y poder aclarar esas dudas o incluso compartir como conocimientos de lo que uno ha leído, el escenario ¿verdad? (E2)

A atuação do professor na mediação do *debriefing*, por fim, é elemento determinante do êxito pedagógico da simulação clínica, sendo destacadas as seguintes características: escuta ativa, comunicação facilitadora, bom humor, paciência, paixão, conhecimento, interesse e humildade.

[...] la paciencia primero, porque si, si son profes que usted sabe que a la primera vez que usted les pregunta algo y ya, ya te lo explican como súper rápido y decir usted no entiende entonces yo siento que eso hace como que ya usted no confien en ellos entonces, por ejemplo, acá yo he preguntado cosas, o sea 5 veces, que las 5 veces me las han explicado de manera diferente y se aseguren que yo entienda, entonces para mi lo principal es, como esa paciencia, también la pasión digamos por estar realizando lo que hacen, este, y también el conocimiento y las ganas de crecer, porque tal vez usted está haciendo una pregunta que no saben la respuesta pero todos acá siempre tienen como mucha apertura de... ¡ok! Ninguno de los 2 sabemos pero vamos investigamos de una vez. Es decir, eso también me parece algo muy importante porque le genera a uno confianza que a usted le responden así, como..., como porque tienen mucho conocimiento en eso pero también le genera a uno confianza que si no conocen la respuesta ellos mismo resuelven en el momento, digamos vamos a buscarlo ya, juntos y así nos quitamos los dos la duda entonces eso hace como que uno se, cómo, en una relación horizontal donde no los profesores están como por encima de los estudiantes, sino que es aprendizaje entre ambos entonces es eso lo que genera confianza (E2)

DISCUSSÃO

O *debriefing* é uma das etapas da simulação clínica que tem por objetivo reunir os participantes da atividade para refletirem sobre o que aconteceu no cenário, seus sentimentos, suas tomadas de decisão, suas dúvidas, etc. De forma que, mediados por um facilitador, os estudantes possam aprender e melhorar suas competências.

Por si só, o *debriefing* é uma estratégia de ensino, visto que, a forma como é conduzida a discussão, o tipo de pergunta feita e o posicionamento dos participantes são previamente pensados, de modo a favorecer o aprendizado.¹⁴

Permitir que o estudante seja o protagonista do seu aprendizado é, muitas vezes, difícil para o corpo docente habituado a ser o centro das atenções e a fornecer todas as orientações necessárias. Um estudo identificou que, após uma capacitação dos professores sobre a forma de conduzir o *debriefing*, houve melhora significativa no aproveitamento das simulações.¹⁵

Vários participantes, quando questionados sobre o que era o *debriefing* e para que ele servia, apontaram que ele nada mais é que a tomada de consciência que o estudante faz ao unir a vivência significativa proporcionada pela simulação com a teoria trabalhada em sala de aula, assim como o desfecho resultante de sua aplicação ou não no momento da cena. Ao descrever o que aconteceu, o que fez e por que fez, o estudante identifica onde está a falha no seu processo cognitivo, podendo ajustá-lo.

A consciência é a condição de o homem se afastar da cena para estar/"ser" presente. "É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano".^{11:18}

Para estimular os estudantes, o professor auxilia na decodificação, na análise e na consequente reconstituição da situação vivida, sendo que, "mediada pela objetivação, a imediatez da experiência lucidifica-se, interiormente, em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais".^{11:13} Assim, o estudante consegue integrar o conhecimento a partir da codificação e da descodificação no seu contexto de aprendizagem. O educando "conscientiza" a palavra como significação, que se constituiu em sua intenção significativa, coincidente com intenções de outros, que significam o mesmo mundo. "Este - o fundo - é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais".^{11:34}

Esse processo de repensar o que se pensou no momento da cena também é denominado metacognição. É um elemento capaz de gerar um estágio superior de pensamento, identificando falhas no processo cognitivo que levam a equívocos de compreensão e podem auxiliar no aperfeiçoamento da resposta em outras situações semelhantes. A metacognição é um elemento de grande importância na formação de profissionais críticos e reflexivos.¹⁶

O autoconhecimento, proporcionado pela identificação de sentimentos que mobilizam ou imobilizam a atuação do estudante diante de determinada situação simulada, pode contribuir para a modulação dessas emoções e para o enfrentamento ou a autopreservação diante de determinados contextos.¹⁷ No que se refere ao caso do CESISA, ele é um centro que desenvolve a simulação com foco na ideia de que todos desejam melhorar. Para “dar-se conta”, o estudante precisa de tempo para refletir, respeito a suas limitações, apoio e estímulo a ir mais longe. O papel do facilitador é indiscutível e já foi mencionado em outros trabalhos.¹⁴

Nota-se que a questão do ambiente é apresentada de modo muito enfático pelos participantes. Ele deve ser desafiador aos estudantes, porque intenciona mobilizar a aprendizagem com situações inusitadas, principalmente durante os cenários. Um estudo recente mostrou que ambientes simulados proporcionam maior satisfação e autoconfiança, auxiliando os estudantes a se tornarem mais independentes e seguros para a tomada de decisão.¹⁸ O caráter confidencial do ambiente simulado também contribui para a segurança psicológica dos participantes. O dano psicológico pode ocorrer durante uma simulação e deve ser evitado ou amenizado sempre que possível, a fim de aumentar a segurança e a confiança dos estudantes.¹⁹

Nesse contexto, ambiente seguro, confidencialidade, liberdade e respeito aos estudantes no momento do *debriefing* possibilitam que eles exteriorizem suas visões de mundo ingênuas sem medo de ficarem expostos perante o grupo. É a partir da exteriorização da visão do homem sobre o mundo que surgem os temas geradores para novo conhecimento. No processo cíclico de construção permanente de conhecimento, especialmente na formação em Enfermagem, é essencial dispor de espaços pedagógicos em que esses elementos possam ser identificados, porque são pistas significativas sobre o processo de ensino-aprendizagem de cada estudante.¹¹

A motivação é um elemento importante na aprendizagem, pois mobiliza para a busca do conhecimento. Estudantes que experimentam fracassos tendem a não se sentirem motivados a continuar; por isso, é tão importante destacar acertos em uma experiência simulada (mesmo que pequenos). É preciso criar motivação e crença de autoconfiança nos estudantes para promover um aprendizado significativo.¹⁶ É importante que a cena simulada desafie o estudante a pensar, refletir e recriar o seu conhecimento: “para fazê-lo autenticamente, é necessário, inclusive, que a situação em que estão não lhes apareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora que apenas os limita”.^{11:42}

O *debriefing* é um elemento importante para o aprendizado; porém, isoladamente, ele não faz sentido, precisando estar interconectado com todas as demais etapas da simulação que o antecedem, como escolha do objetivo, elaboração do cenário, escolha dos recursos, fidedignidade do caso, *pré-briefing* esclarecedor, tempo suficiente para execução da tarefa, treinamento prévio de habilidades requeridas, fundamentação teórica, entre outras.

Na literatura, já existem indicativos para que toda simulação fundamentada em aprendizagem experiencial tenha um momento de *debriefing*, sendo considerado a parte mais importante no processo educativo, visto que possibilita a reflexão crítica dos estudantes sobre o aprendizado.²

Os padrões de melhores práticas do *debriefing* estabelecem 8 recomendações para sua execução: i) o *debriefing* é um componente essencial do aprendizado por simulação; ii) deve ocorrer imediatamente após a cena; iii) deve ser conduzido pelo profissional que acompanhou a atuação do estudante; iv) esse estudante deve ser treinado na condução do *debriefing*; v) o vídeo pode ser utilizado (mas esse recurso é apenas complementar); vi) deve-se garantir um ambiente seguro e confidencial; vii) a discussão deve ser orientada pelos objetivos de aprendizagem pré-definidos; e viii) deve-se utilizar um modelo estruturado.⁷

Um estudo identificou o papel central desempenhado pelo professor na eficácia das sessões de *debriefing*, sendo significativo para a participação, o aprendizado e o sentimento de segurança dos estudantes para discutir sobre suas experiências, permitindo que os estudantes respondam às suas próprias perguntas, a fim de facilitar o desenvolvimento do pensamento e o raciocínio crítico.²⁰

Percebe-se que a atuação do professor está imbricada em todos os aspectos que determinam o sucesso do *debriefing* como elemento pedagógico. Desde a compreensão que o professor tem sobre a importância do método de ensino como espaço de descodificação e recodificação, até como ele planeja e conduz, criando um ambiente seguro e confortável para os estudantes. A paciência e o bom humor, associados ao conhecimento e ao interesse em ensinar, parecem ser atributos importantes de um bom *debriefing*.

No *debriefing*, estudante e o professor aprendem juntos. O professor assume uma postura de orientador, oferecendo subsídios para que os estudantes recriem seus próprios significados acerca da experiência vivenciada. Não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as orientações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo.^{7:14}

Esse espaço precisa ser utilizado para motivar as pessoas a realizarem práticas transformadoras e de cuidado. Os professores são os guias e necessitam de tranquilidade e confiança na estratégia metodológica para proporcionar um ambiente pedagógico e psicologicamente seguro. Nesse sentido, cabe reforçar a importância da educação permanente do corpo docente e o investimento institucional na viabilização de espaços de troca e aperfeiçoamento pedagógico.

Acredita-se que uma maior imersão no contexto estudado poderia evidenciar, com mais profundidade, aspectos importantes do desenvolvimento do pensamento reflexivo em estudantes de Enfermagem através do *debriefing*. Como limitações, deste estudo destaca-se o pouco tempo de acompanhamento das atividades *in loco*. Sugere-se que novos estudos possam explorar o pensamento reflexivo aplicado à prática clínica real e o impacto da formação reflexiva na qualidade da assistência de Enfermagem.

CONCLUSÃO

O *debriefing* se constitui como elemento pedagógico no desenvolvimento do pensamento reflexivo na Enfermagem, uma vez que permite o exercício da descodificação e da recodificação de uma situação vivenciada pelos participantes. É guiado por um facilitador pedagogicamente capacitado, que utiliza o erro como oportunidade de aprendizado, de maneira respeitosa e motivadora.

Este estudo evidenciou aspectos que contribuem para o êxito do *debriefing*, como a compreensão da importância da simulação, do protagonismo do estudante na construção do conhecimento por todos os envolvidos e do clima de respeito, segurança e motivação que permeia todo o processo de simulação. Para isso, utiliza-se do erro como oportunidade de aprendizado livre de punições, assim como do planejamento pedagógico e da capacitação docente, que permitem que o estudante se sinta acolhido, capaz e motivado para continuar buscando conhecimento.

Ao acompanhar a literatura científica sobre simulação e o papel professor, o CESISA demarca o lugar do professor na essencialidade da simulação, associando, a isso, um sólido processo de formação permanente, a fim de que o docente atue de maneira pedagogicamente planejada e eficaz.

REFERÊNCIAS

1. Conselho Federal de Enfermagem. Aprova o novo código de ética dos profissionais de Enfermagem. Resolução COFEN nº 564/2017. Brasília: COFEN; 2017.

2. Dickison P, Haerling KA, Lasater K. Integrating the national council of state boards of nursing clinical judgment model into nursing educational frameworks. *J Nurs Educ*. 2019[citado em 2022 mar. 11];58(2):72-8. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3928/01484834-20190122-03>
3. Collin ACV, Giuliano D. A concept analysis of critical thinking: a guide for nurse educators. *Nurs Educ Today*. 2017[citado em 2022 mar. 11];49:106-9. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.007>
4. Bortolato-Major C. Debriefing evaluation in nursing clinical simulation: a cross-sectional study. *Rev Bras Enferm*. 2019[citado em 2022 mar. 11];72(3):825-31. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0103>
5. Oliveira SN, Massaroli A, Martini JG, Rodrigues J. From theory to practice, operating the clinical simulation in Nursing teaching. *Rev Bras Enferm*. 2018[citado em 2022 mar. 22];71(Suppl4):1896-903. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s4/pt_0034-7167reben-71-s4-1791.pdf
6. Inascl Standards Committee. INACSL standards of best practice: simulation SM simulation glossary. *Clin Simul Nurs*. 2016[citado em 2022 mar. 20];12(Suppl1):39-47. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecns.2016.09.012>
7. Hall K, Tori K. Best Practice recommendations for debriefing in simulation-based education for Australian undergraduate nursing students: an integrative review. *Clin Simul Nurs*. 2017[citado em 2022 mar. 20];13(1):39-50. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecns.2016.10.006>
8. Inacsl, Standards Committee, Decker S, Alinier G, Crawford SB, Gordon RM, & Wilson C. Healthcare simulation standards of best practice TM the debriefing process. *Clin Simul Nurs*. 2021[citado em 2022 jun. 19];58(1):27-32. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2021.08.011>
9. Secheresse T, Lima L, Pansu P. Focusing on explicit debriefing for novice learners in healthcare simulations: a randomized prospective study. *Nurse Educ Pract*. 2021[citado em 2022 jun. 30];51(3):102914. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102914>
10. Yin RK. Estudo de Caso: planejamento e métodos. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman; 2015. 290 p.
11. Freire P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra; 2019.
12. Minayo MCS. Sampling and saturation in qualitative research: consensus and controversies. *Rev Pesq Qual*. 2017[citado em 2022 mar. 07];5(7):1-12. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82/59>
13. Tong A, Sainsbury P, Craig J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *IJQHC*. 2007[citado em 2022 mar. 07];19(6):349-57. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
14. Teles MG, Mendes-Castillo AMC, Oliveira-Kumakura ARS, Silva JLG. Simulação clínica no ensino de Enfermagem pediátrica: percepção de estudantes. *Rev Bras Enferm*. 2020[citado em 2022 mar. 09];73(2):e20180720. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0720>
15. Cockerham ME. Effect of faculty training on improving the consistency of student assessment and debriefing in clinical simulation. *Clin Simul Nurs*. 2015[citado em 2022 mar. 09];11(1):64-71. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecns.2014.10.011>

16. Rosa CTW, Rosa AW. Aprendizagem autorreguladora: aportes teóricos para subsidiar a educação científica. *Res Soc Dev.* 2020[citado em 2022 mar. 09];9(1):1-20. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i1.1633>
 17. Boostel R. Stress of nursing students in clinical simulation: a randomized clinical trial. *Rev Bras Enferm.* 2018[citado em 2022 mar. 08];71(3):967-74. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0187>
 18. Bortolato-Major C, Mantovani MF, Felix JVC, Boostel R, Mattei AT, Arthur JP, et al. Autoconfiança e satisfação dos estudantes de Enfermagem em simulação de emergência. *REME - Rev Min Enferm.* 2020[citado em 2022 mar. 14];24:e-1336. Disponível em: <http://10.5935/1415.2762.20200073>
 19. Goncalves SAT. Sentimentos estressores em estudantes de Enfermagem no processo de ensino-aprendizagem utilizando a simulação realística: uma revisão de escopo [dissertação]. Alfenas: Universidade José do Rosário Vellano; 2021. 52p.
 20. Mota LM, Santos ALF, Wyzomirska RM. Assessment of cognitive knowledge associated with debriefing in realistic simulation. *Res Soc Dev.* 2022[citado em 2022 mar. 14];11(3):e38811326583. Disponível em: <https://10.33448/rsd-v11i3.26583>
-