

Debriefing, espaço dialógico para o desenvolvimento do pensamento reflexivo na enfermagem

Debriefing, a dialogical space for the development of reflective thinking in nursing
Debriefing, un espacio dialogico para el desarrollo del pensamiento reflexivo en enfermería

Saionara Nunes de Oliveira^a 

Jussara Gue Martini^b 

Jaime Alonso Caravaca-Morera^c 

Marta Lenise do Prado^{b,d} 

Bruna Pedrosa Canever^b 

Carina Bortolato-Major^e 

Neide da Silva Knihš^b 

Como citar este artigo:

Oliveira SN, Martini JG, Caravaca-Morera JA, Prado ML, Canever BP, Bortolato-Major C, Knihš NS. Debriefing, espaço dialógico para o desenvolvimento do pensamento reflexivo na enfermagem. Rev Gaúcha Enferm. 2024;45:e20230041. doi: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2024.20230041.pt>

RESUMO

Objetivo: Compreender os elementos pedagógicos necessários para que o *debriefing* favoreça o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Método: Estudo de caso único desenvolvido no *Centro de Simulación en Salud da Escuela de Enfermería da Universidad de Costa Rica* em outubro de 2018. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, observação e análise documental. Utilizaram-se a estratégia de proposições teóricas e a técnica de construção de explanação para a análise dos dados.

Resultados: Os dados originaram duas categorias: 1) pedagogia da organização, a qual abordou elementos pensados pelo docente para facilitar o diálogo; 2) pedagogia da facilitação, a qual trouxe elementos do próprio diálogo que enriquecem a discussão, mobilizam o grupo, provocam a reflexão e o engajamento.

Considerações finais: Torna-se imprescindível incluir como elementos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento do pensamento reflexivo os seguintes: planejamento prévio, ambiente adequado, sistematização, formação pedagógica em facilitação de *debriefing*, abertura ao diálogo, respeito pedagógico, valorização do positivo, paciência e motivação.

Descritores: Exercício de simulação. Ensino. Enfermagem. Pensamento. Feedback formativo.

ABSTRACT

Objective: To understand the pedagogical elements necessary for the debriefing to favor the development of reflective thinking.

Method: A single case study developed at the Centro de Simulación en Salud de la Escuela de Enfermería of the Universidad de Costa Rica in October 2018. Data were collected through interviews, observation and document analysis. For data analysis, the strategy of theoretical propositions and the construction of explanation technique were used.

Results: The data originated two categories: 1) pedagogy of the organization, addressed elements thought by the professor to facilitate the dialogue; 2) facilitation pedagogy, brought elements from the dialogue itself that enrich the discussion, mobilize the group, provoke reflection and engagement.

Final considerations: It is essential to include the following as pedagogical elements in order to favor the development of reflective thinking: prior planning, adequate environment, systematization, pedagogical training in facilitating debriefing, openness to dialogue, pedagogical respect, valorization of positive aspects, patience, and motivation.

Descriptors: Simulation exercise. Teaching. Nursing. Thinking. Formative feedback.

RESUMEN

Objetivo: Comprender los elementos pedagógicos necesarios para que el *debriefing* favorezca el desarrollo del pensamiento reflexivo.

Método: La información sobre el tipo de estudio, muestra, período, lugar de la investigación, recolección y análisis de datos debe presentarse de manera clara y objetiva, sin excesivos detalles. El método debe alinearse con la sección de métodos del artículo completo, brindando información más detallada sobre el diseño del estudio y los procedimientos utilizados.

Resultados: Los datos originaron dos categorías: 1) pedagogía de la organización, en que los elementos abordados pensados por el profesor para facilitar el diálogo; 2) pedagogía de la facilitación, en que el trajo elementos del propio diálogo que enriquecen la discusión, movilizan al grupo, provocan la reflexión y el compromiso.

Consideraciones finales: Es imprescindible incluir como elementos pedagógicos que favorezcan el desarrollo del pensamiento reflexivo los siguientes: planeamiento previo, ambiente adecuado, sistematización, formación pedagógica en la facilitación del *debriefing*, apertura al diálogo, respeto pedagógico, valorización de los aspectos positivos, paciencia y motivación.

Descritores: Ejercicio de simulación. Enseñanza. Enfermería. Pensamiento. Retroalimentación formativa.

^a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Hospital Universitário Professor Polydoro Ernani de São Thiago. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

^b Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

^c Universidad de Costa Rica (UCR). San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica.

^d Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, Brasil.

^e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Centro de Ciências Biológicas. Bandeirantes, Paraná, Brasil.

■ INTRODUÇÃO

A discussão sobre pensamento reflexivo no ato educativo tem como pioneiro o filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano John Dewey. O autor enfatiza que o pensamento reflexivo é a melhor maneira de pensar e que este exercício consiste em “examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”⁽¹⁾. Também aponta que, para pensar verdadeiramente bem, é preciso manter a dúvida, motivadora da investigação, até que sejam descobertas as razões justificativas de uma determinada ideia. O Pensamento reflexivo, segundo Dewey, é algo consciente, deliberado, estratégico, desencadeado por um estímulo, como algo a ser resolvido e com objetivos claros a serem atingidos⁽²⁾.

O enfermeiro necessita desenvolver o pensamento reflexivo em sua formação, já que, em sua prática, necessita tomar decisões baseadas em evidências científicas, analisando criticamente o contexto clínico e social. Sua assertividade depende da sua capacidade de questionar e aprender todos os dias com cada nova experiência.

Nessa perspectiva, Paulo Freire defende uma educação baseada no diálogo, na amorosidade, na problematização. O diálogo permite a ação-reflexão-ação, visando à transformação, à troca de experiências, aprender, refletir, atuar e ser humilde⁽³⁾. A práxis, aplicação teórica na prática, é o que se busca com o *debriefing* na simulação e ele está alinhado com as ideias de Freire, ao dizer que: “os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão”⁽⁴⁾.

Vários recursos pedagógicos têm sido empregados para propiciar o desenvolvimento desse pensamento reflexivo na enfermagem, dentre os quais está a simulação clínica.

A simulação clínica tem sido adotada como método de ensino na área da saúde de maneira crescente. Trata-se de uma metodologia ativa que recria situações clínicas em ambiente controlado, fazendo uso de simuladores ou atores para sua execução. Tem objetivos claros de aprendizagem, ocorre depois que o conteúdo teórico já foi trabalhado e as habilidades técnicas e competências atitudinais são praticadas previamente⁽⁵⁾. Está dividida em 3 etapas: preparação, participação e *debriefing*⁽⁶⁾.

A preparação inclui a disponibilização de material para o estudo prévio e as orientações do pré-briefing ou *briefing*, um momento de ambientação em que o facilitador orienta os participantes sobre as características da simulação, o processo e as etapas, bem como os recursos disponíveis e os objetivos de aprendizagem⁽⁶⁾.

A participação é a etapa de imersão no cenário, o qual foi previamente planejado a partir de um caso clínico baseado na experiência e habilidade do instrutor, no perfil do

público-alvo, número de participantes, entre outros fundamentos essenciais para a sua aplicabilidade no ensino. Neste momento, o facilitador observa as condutas dos estudantes, intervindo apenas na modificação de parâmetros vitais do simulador a partir das condutas tomadas pela equipe e/ou informações adicionais via resultado de exames. E, por fim, após encerrada a cena, os estudantes participam da última etapa, que se refere ao *debriefing*⁽⁶⁾.

O *debriefing* trata-se de uma reunião entre os participantes da simulação ou situação real, com o objetivo de refletir sobre o ocorrido, compreender a linha de raciocínio das tomadas de decisão acertadas ou não, corrigir a estratégia e reelaborar uma linha de atuação para casos futuros semelhantes ao vivenciado. O *debriefing* é considerado uma parte crucial da simulação clínica. É o momento em que prática e teoria são confrontadas e, num exercício metacognitivo, o aprendizado se materializa⁽⁷⁾.

O facilitador dessa discussão deve ser alguém que acompanhou o desenvolvimento da cena, sabe os objetivos de aprendizagem e possui capacitação para conduzir a atividade, elaborando questões disparadoras do debate. Tem papel essencial na motivação do grupo, proposição de análises reflexivas e conexão da teoria com a prática, transpondo o aprendizado gerado para outras situações possíveis de serem vivenciadas no contexto clínico real⁽⁸⁾.

Para o êxito do *debriefing*, os estudantes precisam estar abertos para o aprendizado, para reconhecer erros e acertos, expor suas dúvidas, confrontar distintos pontos de vista. Para isso, a confidencialidade deve ser pactuada previamente e o respeito, a ética e o profissionalismo precisam prevalecer⁽⁸⁾.

A simulação clínica permite que os participantes ampliem o olhar sobre determinado conhecimento, avaliando múltiplas facetas, ouvindo o colega que discorda, elaborando uma argumentação convincente, baseada na teoria, aceitando muitas vezes que sua linha de raciocínio estava equivocada e que é necessário mudar de opinião. Os facilitadores que promovem esta reflexão precisam auxiliar neste processo de aprendizagem⁽⁹⁾.

Para apoiar o facilitador na condução do *debriefing* existem diferentes técnicas: *Debriefing* com bom julgamento⁽¹⁰⁾; PEARS⁽¹¹⁾; Plus-Delta⁽¹²⁾; modelo *Outcome-Present-State Test* (OPT)⁽¹³⁾; o *Gather-Analyze-Summarize* (GAS)⁽¹⁴⁾, dentre outros.

O GAS corresponde a um guia que fornece uma estrutura para definir o início, o meio e a conclusão do processo. A primeira fase, representada pela letra G (*gather*), é para reunir informações e reações; a segunda, representada pela letra A (*analyze*), é para realizar a análise dos pontos destacados; e a última, representada pela letra S (*summarize*), para resumir o que ficou de aprendizado⁽¹⁴⁾.

O uso da técnica GAS se justifica por várias razões. Primeiro, é uma forma sistemática de reunir dados sobre

o que aconteceu durante um evento ou experiência. Isso é importante porque pode haver múltiplas perspectivas e experiências que não tenham sido compartilhadas ou reconhecidas antes. Em segundo lugar, a técnica GAS é reconhecida e utilizada amplamente internacionalmente por permitir analisar e refletir sobre o acontecido de maneira estruturada e rigorosa⁽¹⁵⁾. Ao fazê-lo, podem-se identificar padrões e tendências, assim como áreas de melhoria e fortalecimento. Isto ajuda os indivíduos e a equipe a aprender com a experiência e a melhorar seu desempenho no futuro. Finalmente, a técnica GAS ajuda a resumir os principais pontos de aprendizagem e comunicá-los de maneira clara e concisa. Isso é essencial para garantir que todos os envolvidos compreendam os pontos-chave e saibam o que fazer com a informação obtida.

Não basta um passo a passo, até porque as simulações são únicas, considerando que cada uma terá o desfecho que os participantes decidirem, de acordo com suas tomadas de decisão no momento da cena. Compreender como um professor realiza um *debriefing* dialógico de forma efetiva pode auxiliar outros professores no planejamento e execução assertiva deste método pedagógico, escolhendo um modelo que mais se adapte à sua realidade. Estudo de revisão recente aponta que na literatura existem poucas publicações que abordem técnicas e métodos de *debriefing* para a simulação no ensino de enfermagem⁽¹⁶⁾.

Estudos têm demonstrado que o *debriefing* é de fato a etapa mais importante de uma simulação clínica, sendo considerado pedra angular do processo reflexivo em atividades educativas simuladas, e que o *debriefer* assume um papel fundamental na condução e facilitação deste processo de desenvolvimento metacognitivo^(16,17).

O que se percebe é o enfoque dos estudos ainda concentrado no momento da ação e pouco na parte da reflexão, sendo escassas as discussões sobre os elementos pedagógicos para a condução do *debriefing*. Uma revisão de escopo que analisou 140 estudos sobre *debriefing* de simulação em enfermagem identificou uma lacuna no consenso sobre os referenciais teóricos ou metodológicos que caracterizam o *debriefing* por simulação no ensino de enfermagem⁽¹⁸⁾.

Nesse sentido, este estudo tem por objetivo compreender quais são os elementos pedagógicos necessários para que o *debriefing* favoreça o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

■ MÉTODO

Tipo de desenho de pesquisa

Estudo de caso único de abordagem qualitativa, realizado segundo o referencial de Yin⁽¹⁹⁾. É o método ideal quando

se pretende estudar com profundidade um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, especialmente, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente delimitadas. Utiliza múltiplas fontes de evidências (entrevista, análise documental, observação), com dados que convergem no formato de um triângulo, aumentando, assim, a validade dos achados⁽¹⁹⁾.

Local

Centro de Simulación em Salud – CESISA, da Escuela de Enfermería da Universidad de Costa Rica, – em São José, capital da Costa Rica, espaço de ensino de simulação, onde são realizadas atividades como treinamentos de habilidades, simulações clínicas, avaliações, educação permanente, estudos individuais monitorados, pesquisa e extensão.

Participantes do estudo

Foi considerada para esta pesquisa uma amostra intencional, haja vista que se procurava compreender um fenômeno sob a perspectiva dos diferentes atores que compunham este caso. Buscaram-se representantes das categorias: professores, estudantes, técnicos de laboratório, coordenadores e apoio administrativo. O convite foi feito para todo o grupo que, no período da coleta, estava desenvolvendo atividades no CESISA. Foram selecionados para entrevistas os representantes de cada uma dessas categorias que demonstraram interesse em compartilhar suas experiências com simulação durante o período de observação das atividades in loco pelo pesquisador e que exerciam funções essenciais para compreensão do fenômeno.

Participaram do estudo quatro professores do CESISA que mantinham dedicação exclusiva nos laboratórios de simulação, cinco professores do curso de graduação em enfermagem (contemplando os seis módulos do curso) que acompanhavam as atividades simuladas no CESISA, quatro estudantes, sendo um do início do curso, dois do meio do curso e outro do final do curso, um técnico do laboratório que auxiliava na montagem dos cenários, manutenção dos equipamentos e suporte técnico para os professores, uma secretária, responsável por toda a parte administrativa do CESISA, um coordenador do curso, que foi o primeiro coordenador do CESISA, e o coordenador atual do centro de simulação, totalizando 17 participantes.

Coleta e análise de dados

Os dados foram coletados por meio da triangulação de múltiplas fontes, incluindo análise documental, observação não participante e entrevistas semiestruturadas.

Para coleta de dados documentais, os documentos do curso e do Centro de Simulação foram disponibilizados previamente, no mês de agosto de 2018, por correio eletrônico. Foram analisados os planos de ensino das disciplinas, as diretrizes da parte prática simulada, o currículo do curso, os guias de simulação e o regulamento do CESISA. Os documentos serviram para a compreensão prévia da organização do curso e da inserção do CESISA nas atividades curriculares, facilitando a observação posterior *in loco*.

As atividades desenvolvidas no CESISA foram registradas mediante observação não participante durante o mês de outubro de 2018, totalizando 90 horas de observação. Nesta pesquisa, mesmo o pesquisador estando imerso em todas as atividades desenvolvidas no período de coleta de dados, o foco da observação foi a atividade simulada seguida de *debriefing*. Os dados de observação foram registrados em diário de campo, áudio e imagens. Para as observações dos cenários, a pesquisadora permaneceu na sala de controle juntamente com os professores do CESISA, observando a cena através do vidro unidirecional. No momento do *debriefing*, permaneceu junto ao grupo de estudantes e professores na sala de *debriefing*, sem interferir nas discussões.

As entrevistas foram realizadas em momento e local previamente acordados, audiogravadas, tendo a duração entre 30 e 60 minutos. As entrevistas foram transcritas no idioma original e enviadas para a validação dos participantes. Utilizou-se um roteiro com questões abertas adaptadas para cada grupo de participantes, onde as questões buscavam identificar a compreensão deles sobre a simulação clínica, em cada uma de suas etapas, a importância do *debriefing*, o papel do professor, facilidades e dificuldades na condução do *debriefing*.

Para as fontes de dados, utilizou-se a seguinte codificação: Dados Documentais (DDs), Dados de observação (DOs); e, 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...).

Os dados das múltiplas fontes foram organizados em arquivos de texto e posteriormente codificados, utilizando-se a versão gratuita do *software QDA Miner Lite*.

Esse *software* permite que trechos de textos sejam agrupados em uma ou mais categorias temáticas e em subcategorias. Possui um recurso de gerar relatórios por categorias que reúne todos os trechos previamente categorizados em uma lista única, o que facilita a análise dos dados.

A partir dos textos das entrevistas, *debriefings* transcritos e das anotações do diário de campo, criou-se um banco de

dados que foi alimentado com trechos de textos correspondentes a categorias previamente estabelecidas: *Debriefing*; Simulação Clínica; CESISA; Instrutor de Simulação; Estudante; Pensamento Reflexivo; Campo Clínico; Professor do Módulo.

A análise de dados se deu de acordo com a estratégia de proposições teóricas e a técnica de construção de explanação, confrontando os achados com a literatura e percebendo, com muito mais clareza, as similaridades e discrepâncias do tema no caso estudado⁽¹⁹⁾. Pôde-se confrontar os dados que emergiram das diferentes estratégias de coleta de dados agrupando-os em categorias dentro do *software QDA Miner Lite*.

Aspectos éticos

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) através do cadastro na Plataforma Brasil, e à Comissão de Pesquisa da *Escuela de Enfermería da Universidad de Costa Rica*, sendo aprovada sob o Parecer número 2.675.941.

RESULTADOS

A análise deu origem a duas categorias: Pedagogia da organização e Pedagogia da facilitação.

Na categoria Pedagogia da organização, foram reunidos elementos previamente pensados pelo docente para facilitar o diálogo, como a disposição dos participantes na sala, a escolha de um modelo de *debriefing*, o tempo planejado, materiais de apoio, dentre outros. Dentro desta categoria surgiram as subcategorias: Roda de discussão – a circularidade; Negociação de regras – apresentação do modelo de *debriefing*; e Sistematização dos pontos para discussão – a observação genuinamente interessada.

Na categoria Pedagogia da facilitação exploram-se elementos presentes no próprio diálogo, que enriquecem a discussão, mobilizam o grupo, provocam a reflexão e o engajamento. Nesta categoria surgiram as subcategorias: Indagação reflexiva – promovendo reflexão sobre a ação; Reconhecer o inacabamento – Sensibilidade na forma de falar sobre os erros; Dialogicidade – aprendendo em comunhão; e Valorização do que foi aprendido -promovendo autoestima.

Pedagogia da organização

Roda de reflexão – a circularidade

A organização dos espaços é pensada pedagogicamente para trazer mais confiança aos participantes. O docente planeja o ambiente de modo a facilitar o aprendizado, criando um ambiente de confiança. Utiliza-se uma mesa redonda

para que, em círculo, não haja alguém que ocupe um lugar de destaque, todos estão no mesmo nível. Os professores também se distribuem entre os estudantes para que não haja essa diferenciação e ainda para que favoreça o contato visual dos facilitadores, de modo que as intervenções aconteçam sem atropelos. A visão do grupo por mais de um ângulo também auxilia na captação das reações e interpretação da comunicação não verbal apresentada.

Na mesa de *debriefing* os professores buscam sentar-se entre os estudantes. (DOs)

[...] é sempre assim, tudo isso obviamente gera também muita confiança porque até o simples fato do passo número um, de sentar em círculo, isso para mim é essencial, porque, então, se nós não sentamos [...], você está aqui e os professores estão à frente, seguem te corrigindo: "Você errou nisso!". Nós sentamos em círculo e isso nos relaxa muito. (E2)

Negociação de regras – apresentação do modelo de *debriefing*

O modelo utilizado para conduzir o *debriefing* é apresentado aos estudantes. No CESISA é empregado o GAS para facilitar a condução da discussão, e os professores apresentam o modelo para que os estudantes saibam como ocorrerá cada uma das etapas.

*Sim. Nós usamos o modelo GAS. Eu gosto de estar como docente com o quadro do GAS na mesa e explicar ao estudante como estou fazendo o *debriefing*. Explico como é o modelo GAS, o que significa o G, o A, o S, então digo a eles em que momento estamos e em que parte. Isso permite aos estudantes também saber o que estou dizendo e o que estou perguntando e por que estou pedindo esta opinião. (PM4)*

Primeiro exploramos a percepção que tem cada um sobre o que foi bem, como se sentiu, o que não foi bem, o que poderia ter modificado... e no final recapitulamos tudo isso para devolver a eles, para que eles se deem conta que, mesmo que eles pensem que não sabem nada ou que fizeram tudo mal, na realidade, com o que cada um fala, no final construímos algo em conjunto. Então ele fala: "Fiz errado isso, fiz errado aquilo, fiz errado aquilo outro. Ok, então em resumo fizemos errado: isso, isso e isso. Concordamos?". Então alguém mais diz: "Ah, bom, eu acrescentaria mais isso.". Então, é basicamente uma construção de indivíduos que no final agrega um conhecimento do grupo. (PS3)

Sistematização dos pontos para discussão – a observação genuinamente interessada

Os professores facilitadores do *debriefing* prestam muita atenção em todas as falas dos estudantes e tomam nota de pontos positivos e negativos que desejam trabalhar na etapa de análise. Deixando claro para os estudantes que essa anotação é apenas para não esquecer de retomar alguns pontos. Geralmente, participavam do *debriefing* uma professora facilitadora do CESISA e um professor da disciplina.

Professora: Primeiro vamos analisar tudo o que aconteceu em todo o cenário, depois vamos fazer uma análise, eu vou anotando para ter dados para essa análise, e depois faremos um resumo. Então, para começar, gostaríamos muito de saber como vocês se sentem, como se sentiram durante o cenário? (DOs – Debriefing 1)

Enquanto interage com os estudantes falando sobre como se sentem, a professora do CESISA vai anotando em uma folha algumas perguntas de acordo com o que vê. (DOs)

[...] e, às vezes, um dos grandes desafios está em anotar o que fazem bem, nem sequer é porque não estejamos constantemente anotando, mas porque como é uma avaliação, tendemos a tirar da parte avaliativa o que fazemos bem, então vamos ao outro extremo, não é mesmo? Então eu gosto de anotar mais do que tudo, para não me esquecer, o que fazem bem, para poder retomar no final, quando eles custam muito a identificar o que fizeram bem. (PS2)

Pedagogia da facilitação

Indagação reflexiva – promovendo reflexão sobre a ação

Um elemento presente no diálogo entre estudantes e professores, e que enriquece a discussão, diz respeito ao modo como o processo reflexivo é estimulado no grupo, ou seja, como as perguntas são feitas. Os professores que facilitam o *debriefing* têm formação para esta função, aprendem sobre os diferentes tipos de perguntas. Evitam perguntas com afirmações negativas para que o estudante não assuma uma posição de defesa. Em vez disso, questionam, de forma verdadeiramente curiosa, o que o estudante levou em conta para sua tomada de decisão. As perguntas fechadas também são evitadas, assim como as perguntas direcionadas a um participante específico; essas são utilizadas em algumas situações quando o objetivo é estimular a participação de um estudante mais calado ou evitar que outro mais expansivo bloqueie a participação dos demais.

[...] nós entendemos que existem perguntas que devem ser feitas no positivo: "Como se sentiu?". Tem que começar partindo do pressuposto que você é muito inteligente, de que não se está avaliando a sua competência, mas sim sua aprendizagem. Que todos aprendemos, que estamos lá para ajudar, e isso facilita um ambiente de aprendizagem e de pedagogia, uma mediação pedagógica efetiva, mais efetiva. (PS4)

[...] não fazer perguntas em negação, de modo que possa colocar o estudante em uma posição incômoda, por exemplo: "Por que você não fez isso bem?". Ou perguntas muito confrontativas ou muito geradoras de ansiedade e estresse, mas fazer perguntas que permitam a autocrítica, a autoanálise reflexiva no sentido de "Como podemos melhorar juntos?", "Como foi a experiência?", "O que aprendeu?". E, pouco a pouco, vai saindo os aspectos da área de oportunidade e melhora e nunca em forma de crítica destrutiva ou ameaçante, porque o estudante fica nervoso, não aprende, bloqueia, e fica muito desconfiado. (PM3)

A professora direciona perguntas nominalmente para que todos participem. Pergunta o que aconteceu no cenário. Uma estudante menciona que buscou incorporar os conhecimentos do cenário anterior. A professora faz contrapontos, reconhecendo os apontamentos dos estudantes e apresentando outras possibilidades. (DOs)

Utiliza a síntese da fala dos estudantes para fazer comentários pertinentes, valorizando, assim, a participação deles. Faz uma afirmação e, em seguida, pergunta por quê. Lança uma questão para que os estudantes pesquisem em casa e tragam a resposta no dia seguinte (o que é hipotermia terapêutica). (DOs)

Reconhecer o inacabamento – Sensibilidade na forma de falar sobre os erros

Os professores que facilitam o *debriefing* tratam o erro como oportunidade de aprendizado, sem tons punitivos, julgadores. Buscam identificar a falha de compreensão que levou ao equívoco e estimulam, nos estudantes, a reflexão para o ajuste necessário.

Outra característica que as pessoas têm que ter aqui é carisma, e tato para dizer as coisas. Porque, se alguém está aqui e não tem tato, então o debriefing não sairá bem, com naturalidade, então acredito que é muito importante. (E4)

Então, sinto que nos dá ferramentas de não nos julgar tão duramente, porque aqui no CESISA eles não dão tanta ênfase no erro, ou seja, é como se você errou, mas é um

por cento do que falam. Creio que, inclusive, se pudessem não fazer referência ao seu erro, não fariam, porque não se prendem a isso para construir o aprendizado do estudante. Fazem referência ao erro para que você saiba no que se enganou, mas fazem de modo que provoque um processo mental de que a gente sempre pode se enganar [...] e tiramos a importância do erro, e colocamos uma visão mais positiva de como vamos melhorar isso, digamos. E, acredito, sempre é o enfoque aqui. (E2)

Dialogicidade – aprendendo em comunhão

Os professores assumem uma posição de aprendizes e estabelecem um clima de confiança e companheirismo com o grupo.

[...] é um processo onde todos crescemos. Tanto docentes quanto estudantes, de alguma ou outra forma, nós pegamos pedacinhos do que colocam os participantes, então, creio que é, talvez, dos maiores benefícios, como a autodescoberta, reflexão sobre sua prática, e poder construir entre todos um novo conhecimento, uma nova perspectiva diante de uma situação. (PS1)

[...] a simulação não somente ensina ao estudante, ensina ao instrutor também e, em cada simulação, cada simulação vai ser diferente também, e que nós podemos cometer erros na hora de planejar, executar a simulação ou avaliar, ou fazer o debriefing. Então, temos que estar atentos também a aprender a colocar-se nessa posição de estudante durante a simulação. (PS3)

Valorização do que foi aprendido – promovendo autoestima

O desconforto de um desempenho ruim é amenizado pelo reforço positivo estimulado pelo professor, que faz com que os estudantes desenvolvam um aprendizado prazeroso e saudável, que não destrua sua autoestima e que possa ser incorporado na vida diária, de modo a transformar os erros em oportunidades de superação e abordar de forma positiva os erros de sua futura equipe.

Professora pontua aspectos positivos. Pede para que os estudantes pontuem aspectos positivos dos colegas. (DOs)

[...] professora pede para que cada um aponte algo positivo que aconteceu no cenário. Depois que os estudantes falam, a professora pontua várias outras coisas positivas. Em seguida, pergunta o que cada um acredita que poderia fazer para melhorar em uma próxima situação parecida. (DOs)

Para mim, é muito importante reforçar as coisas positivas que fez. Nestes momentos, a aprendizagem acontece em

muitas situações que são prazerosas e outras que são ameaçantes, mas eu sempre penso que a aprendizagem tem que ser um processo prazeroso, que o estudante aproveite, que o estudante veja que fez bem algo, dentro de tudo que poderia fazer, e fez algo muito bem. (PM4)

[...] acredito que esta é a parte de dizer coisas boas aos nossos colegas porque isso fortalece as relações e, na vida real, as relações entre enfermeiros não são assim [...] Creio que para a nossa formação é importante, porque reconhecemos as nossas capacidades e as capacidades dos demais e nos sentimos mais seguros com quem vamos trabalhar. (E4)

■ DISCUSSÃO

O *debriefing*, como uma das etapas da simulação clínica, consiste num espaço dialógico fundamental para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, pois promove a reflexão sobre a ação – o desempenho dos estudantes no cenário clínico controlado. Para ser dialógico, esse espaço precisa ser democrático, promover a participação e a cooperação, no qual professores e estudantes se colocam como aprendizes. Um espaço dialógico requer uma atitude de abertura, de compartilhamento, de troca de experiências, sentimentos e pensamentos, onde o respeito e o compromisso coletivo sejam fundamentais para as relações interpessoais^(4,20).

Outros autores corroboram com os achados deste estudo ao reportarem a importância do *debriefing* no cenário das simulações, em razão de oportunizar a troca de saberes entre os próprios alunos e docentes, além de aprimorar o aprendizado entre os pares a formular as melhores práticas⁽²¹⁾.

Dessa forma, os resultados mostram que, para garantir um espaço que atenda a tais requisitos, o professor precisa reconhecer elementos fundamentais no seu processo de planejamento pedagógico. O planejamento pedagógico se constitui num componente de extrema importância para o desenvolvimento das atividades de simulação em um currículo. O número de estudantes, a fase do curso em que as atividades serão inseridas, o espaço físico, o número e capacitação de professores, os recursos disponíveis, o tipo de simulação e demanda específica do currículo, os objetivos pedagógicos, dentre outros, devem ser mapeados com antecedência, para que o aproveitamento da técnica seja maximizado⁽²²⁾.

Neste estudo, a categoria “Pedagogia da organização” aponta tais elementos e destaca estratégias que favorecem o desenvolvimento do *debriefing* como espaço de diálogo, como a circularidade, representada pela disposição dos participantes em círculo. A circularidade – assim como o círculo de Cultura proposto por Freire como elemento

fundamental no processo educativo, é fundante de uma educação crítica e problematizadora. O círculo proporciona um discutir, perceber, compreender o cenário simulado, as competências aprimoradas, bem como o aprendizado adquirido. Outros autores reforçam a importância do círculo no *debriefing* como um processo grupal dialógico, ativo, horizontal, problematizador da vivência dos participantes, voltado para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. O círculo motiva o empoderamento sobre o assunto e a participação ativa nos diálogos^(4,23).

O sentar em círculo, entre os estudantes, cria um ambiente de horizontalidade em que todos estão no mesmo nível e podem debater ideias e crescer juntos. O círculo de cultura estabelece um diálogo horizontal: deixar de falar para as pessoas e passar a falar com as pessoas. Ele cria a possibilidade de validar a palavra, os sentimentos, as preferências e, inclusive, a tomada de decisões, pois, não pode existir palavra verdadeira que não seja um conjunto solidário de duas dimensões indicotomizáveis: reflexão e ação, logo, a práxis^(4,23).

Há semelhanças entre o *debriefing* e o círculo de cultura. No círculo de cultura, o foco maior não era a alfabetização em si, mas a ampliação do olhar das pessoas sobre sua própria realidade, no *debriefing*, o foco não está em fazer um atendimento correto sem erros, mas em desenvolver a capacidade de, a partir da reflexão sobre a ação, identificar seu próprio esquema mental que esteja desajustado e corrigi-lo. Também, as etapas do círculo de cultura (investigação do universo vocabular; tematização com a codificação e decodificação; problematização que busca superar a visão ingênua pela visão crítica)⁽⁴⁾ se assemelham às etapas do modelo utilizado para o *debriefing* neste estudo, o GAS: *Gather, Analyze, Summarize*⁽¹⁴⁾.

Todo o processo educativo se inicia a partir de temas geradores, entendidos como aqueles que mobilizam o interesse por aprender, que emergem das experiências dos aprendizes. No *debriefing*, as “palavras geradoras” são evidenciadas pela sistematização dos pontos para discussão, da observação genuinamente interessada do professor, que surgem das vivências significativas relatadas pelos participantes no início do *debriefing*, quando a emoção ainda está aflorada, e eles relatam o que aconteceu no cenário e como se sentiram⁽²⁴⁾. Neste momento, o professor percebe o que foi significativo para estes indivíduos e pode explorar aspectos do conteúdo que tenham relação com isso.

A aprendizagem significativa precisa de dois fatores para acontecer: a disposição do aprendiz para aprender algo novo e o conteúdo lógico e psicologicamente significativo para o aprendiz. Perceber a aplicabilidade prática do conhecimento é essencial para despertar a motivação para aprender, e

encontrar ancoragem do conteúdo novo em saberes prévios facilita a fixação a longo prazo do conhecimento⁽²⁵⁾.

Nesse sentido, a simulação permite a aprendizagem significativa e é no *debriefing* que o professor identifica os conhecimentos prévios que podem ancorar o novo conhecimento que se quer trabalhar. Estudos corroboram que o *debriefing* potencializa a experiência vivida e traz significado ao que foi experimentado, pois permite aos participantes a reflexão sobre a ação, aprimorando o aprendizado para situações futuras. A participação ativa do estudante no processo tem se mostrado como uma estratégia de maior impacto quando comparada a estratégias mais tradicionais^(22,26).

Por isso, o *debriefing* é o momento de maior relevância para desenvolver o pensamento reflexivo, e a figura do professor/facilitador é indispensável para conduzir os participantes na codificação e decodificação do significado de suas vivências na cena da simulação. Ao facilitador cabe, no processo de decodificação, acolher os estudantes e problematizar sobre a cena em questão codificada, bem como estimular que os participantes encontrem as próprias soluções, que vão surgindo durante o diálogo reflexivo⁽⁴⁾.

Assim, facilitar a reflexão por meio do *debriefing* torna-se essencial para o aprendizado do estudante⁽²⁷⁾. Para isso, o docente necessita aquisição e treinamento de habilidades e competências necessárias para facilitar o *debriefing*, sem o quê esse processo pode ficar prejudicado e comprometer a qualidade da experiência pedagógica⁽²²⁾. Para atingir sua finalidade pedagógica, o processo requer perguntas estratégicas, reconhecer o inacabamento, dialogicidade e valorização do positivo, elementos que constituem a categoria Pedagogia da organização.

O processo reflexivo, que se promove pela análise do que se fez, de como se pensou e por que se pensou desta forma, leva o estudante a ampliar sua compreensão sobre o fenômeno estudado. Assim, os estudantes conseguem ter a percepção de como atuaram diante da situação da simulação vivida, e conseguem ver a realidade a partir de outra perspectiva, aprofundando as relações entre a cena vivenciada e a realidade⁽⁴⁾. Outros elementos fundamentais na condução do processo reflexivo é que o mesmo ocorra de forma amorosa, empática, que estimule perguntas, e não desperte violência tampouco medo. É importante criar um espaço seguro e ter coerência com a ação pedagógica, sem perder o rigor ou o compromisso com o processo educativo⁽³⁾.

Um estudo realizado no Canadá⁽²⁸⁾ identificou que ambiente de aprendizagem psicologicamente seguro em simulação contém três atributos: 1) capacidade de errar sem consequências; 2) as qualidades do facilitador e; 3) atividades fundamentais como orientação, preparação, objetivos e expectativas. O que vai ao encontro dos achados de outro

estudo realizado nos Estados Unidos⁽²⁹⁾, em que estudantes de enfermagem percebem como ambiente seguro em simulação aquele em que o facilitador apoia sem julgamentos, onde está tudo bem cometer erros, as expectativas são claras, a colaboração é incentivada e conversas positivas acontecem.

Feedbacks positivos estimulam a capacidade dos estudantes de regular sua aprendizagem, facilitam o aprendizado e melhoram o desempenho, fato que não ocorre quando o *feedback* é negativo, pesado, vago ou limitado a elogios, por se tornarem incompreensíveis. A dialogicidade, ou “*feedback* bidirecional” precisa estar presente, como identificado em um estudo da Austrália ocidental⁽³⁰⁾, para que seja estimulado a metacognição. Um ambiente de apoio e relacionamento interpessoal facilita a autorregulação autônoma e favorece o desempenho ideal.

Sendo assim, o *debriefing* se constitui em instrumento pedagógico capaz de facilitar a convergência entre o agir e refletir de cada estudante e da equipe – do coletivo, identificando seus integrantes como sujeitos – enfermeiros em construção. Sujeitos que se reúnem numa prática intencional, na qual têm oportunidade de combinar ação e reflexão para desenvolver o pensamento reflexivo.

Como limitação deste estudo, destaca-se o tempo reduzido de imersão do pesquisador em campo. Sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas para a obtenção de novas evidências relacionadas ao *debriefing*, em diferentes contextos formativos. E, considerando as evidências aqui apresentadas, recomenda-se que esta prática seja incentivada nos currículos de Enfermagem e demais cursos da área da saúde.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresenta evidências de que os elementos pedagógicos essenciais para o *debriefing* estão alicerçados na Pedagogia da Organização e na Pedagogia da Facilitação. São esses elementos que contribuem para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, pois promovem a indagação reflexiva e o processo mental de reflexão sobre a ação, aceitam o erro como oportunidade de aprendizado, reconhecendo o inacabamento do conhecimento. Destacando-se o planejamento prévio, ambiente adequado, sistematização, formação pedagógica em facilitação de *debriefing*, abertura ao diálogo, respeito pedagógico, valorização do positivo, paciência e motivação.

Foi possível reconhecer que o *debriefing*, é uma ação pedagógica que contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo na enfermagem e para a aprendizagem significativa, o que colabora para os estudantes fazerem a transposição do conhecimento para o contexto real, impactando diretamente na qualidade da prática de enfermagem.

■ REFERÊNCIAS

- Dewey J. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1959.
- Boszko C, Rosa CTW, Delord GCC. Os estudos de John Dewey e o construto da metacognição: revisitando estudos e tecendo aproximações. *Rev Esp Pedagog*. 2023;30:e14767. doi: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14767>
- Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2019.
- Freire P. Pedagogia do oprimido. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2019.
- Talan T. The effect of simulation technique on academic achievement: a meta-analysis study. *international journal of technology in education and science*. 2021;5(1):17-36. doi: <https://doi.org/10.46328/ijtes.141>
- Tyerman J, Luctjkar-Flude M, Graham L, Coffey S, Olsen-Lynch E. A systematic review of health care presimulation preparation and briefing effectiveness. *Clin Simul Nurs*. 2019;(27):12-25. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2018.11.002>
- Lavoie P, Pepin J, Cossette S, Clarke SP. Debriefing approaches for high-fidelity simulations and outcomes related to clinical judgment in baccalaureate nursing students. *Collegian*. 2019;26(5):514-21. doi: <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2019.01.001>
- INACLS Standards Committee. INACSL standards of best practice: SimulationSM simulation design. *Clin Simul Nurs*. 2016;(12):5-12. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2016.09.005>
- Nagle A, Folli KJ. Student-Centered Reflection in Debriefing: A Concept Analysis. *Clin. Simul. Nurs*. 2020;39:33-40. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2019.10.007>
- Nascimento JSG, Oliveira JLG, Braga FTMM, Góes FSN, Dalri MCB. Debriefing methods and techniques used in nursing simulation. *Rev Gaúcha Enferm*. 2020;41:e20190182. doi: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2020.20190182>
- Góes FSN, Jackman D. Desenvolvimento de um guia de orientação para instrutores: três estágios do debriefing holístico. *Rev Latino Am Enfermagem* 2020;28:e322. doi: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3089.3229>
- Carvalho DRS, Nery NML, Santos TM, Cecílio-Fernandes D. Health simulation: history and applied cognitive concepts [editorial]. *Inter J Health Educ*. 2021;5(1):9-16. doi: <https://doi.org/10.17267/2594-7907ijhe.v5i1.3889>
- Bitencourt JVOV, Biffi P, Migliorança DCM, Dors JB, Franzmann KL, Maestri E, et al. Estratégias de ensino-aprendizagem para formação clínica em enfermagem: uma revisão integrativa. *Rev Enferm Atual In Derme* 2023;97(1):e023043. doi: <https://doi.org/10.31011/reaid-2023-v.97-n.1-art.1515>
- Ren Q, Chen F, Zhang H, Tu J, Xu X, Liu C. Effects of a standardized patient-based simulation in anaphylactic shock management for new graduate nurses. *BMC Nurs*. 2022;21(1):209. doi: <https://doi.org/10.1186/s12912-022-00995-y>
- Yang SY, Oh YH. Effectiveness of debriefing for meaningful learning-based simulation training on high-risk neonatal care: a randomized controlled simulation study. *Clin Simul Nurs*. 2021;61(1):42-53. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2021.08.024>
- Nascimento JSG, Oliveira JLG de, Alves MG, Braga FTMM, Góes F dos SN de, Dalri MCB. Debriefing methods and techniques used in nursing simulation. *Rev Gaúcha Enferm*. 2020;41:e20190182. doi: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2020.20190182>
- Nyoni CN, Merwe A, Botha BS, Fourie C, Botma Y, Labuschagne MJ, et al. Health sciences educator's simulation debriefing practice needs: a mixed methods study. *J Educ Health Promot*. 2023;12:55. doi: https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1011_22
- Fegran L, Ham-Baloyi VT, Fossum M, Howland OJ, Naidoo JR, Rooyen DRM, et al. Simulation debriefing as part of simulation for clinical teaching and learning in nursing education: a scoping review. *Nurs Open*. 2023;10(3):1217-33. doi: <https://doi.org/10.1002/nop2.1426>
- Yin RK. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman; 2015.
- Oliveira SN, Martini JG, Caravaca-Morera JA, Canever BP, Prado ML, Sanes MS. Reflective thinking in nursing: use of debriefing as a pedagogical element. *Rev Min Enferm*. 2022;26:e-1474. doi: <https://doi.org/10.35699/2316-9389.2022.38846>
- Ribeiro NM, Leal LA, Ferreira MVF, Chaves LDP, Ignácio DS, Henriques SH. Managerial decision-making of nurses in hospitals: creation and validation of a simulation scenario. *Rev Latino Am Enfermagem*. 2023;31:e3768. doi: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6149.3768>
- Costa RRO, Medeiros SM, Coutinho VRD, Veríssimo CME, Silva MANCGMM, Lucena EES. Clinical simulation in cognitive performance, satisfaction and self-confidence in learning: a quasi-experimental study. *Acta Paul Enferm*. 2020;33:eAPE20180123. doi: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020A001236>
- Souza JB, Barbosa MHPA, Schmitt HBB, Heidemann ITSB. Paulo Freire's culture circles: contributions to nursing research, teaching, and professional practice. *Rev Bras Enferm*. 2021;74(1):e20190626. doi: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0626>
- Ferreira M, Silva ALS, Silva Filho OL. Meaningful learning theory and science teaching through research: interfaces from a narrative literature review. *RBPEC*. 2022;22:e41847. doi: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u12151241>
- Nepomuceno LB, Cavalcante JAM, Venâncio L, Sanches Neto S. Culture circle as a qualitative component of research in physical education: theoretical-methodological reflections. *Pensar Prát*. 2019;22:55524.
- Coutinho VR, Martins JC, Pereira F. Student's opinion about feedback VS debriefing: a randomized controlled trial. *Int J Nurs Didactics*. 2017;7(4):63-8.
- Mota L, Maia C, Soares F, Marreiros T, Silva AR, Freitas R. Perspetiva dos estudantes e docentes acerca do debriefing na prática simulada. *RIIS*. 2019;2(1):41-50. doi: <https://doi.org/10.37914/riis.v2i1.46>
- Turner S, Harder N. Psychological safe environment: a concept analysis. *Clin Simul Nurs*. 2018;18:47-55. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2018.02.004>
- Stephen LA, Kostovich C, O'Rourke J. Psychological safety in simulation: prelicensure nursing students' perceptions. *Clin Simul Nurs*. 2020;47:25-31. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2020.06.010>
- Tan FDH, Whipp PR, Gagné M, Quaquebeke NV. Students' perception of teachers' two-way feedback interactions that impact learning. *Soc Psychol Educ*. 2019;(22):169-87. doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9473-7>

■ **Agradecimentos:**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

■ **Contribuição de autoria:**

Administração do projeto: Saionara Nunes de Oliveira, Jussara Gue Martini, Jaime Alonso Caravaca-Morera.

Análise formal: Saionara Nunes de Oliveira, Jussara Gue Martini, Jaime Alonso Caravaca-Morera.

Conceituação: Saionara Nunes de Oliveira, Jussara Gue Martini, Jaime Alonso Caravaca-Morera, Marta Lenise do Prado.

Curadoria de dados: Saionara Nunes de Oliveira.

Escrita – rascunho original: Saionara Nunes de Oliveira, Jussara Gue Martini, Jaime Alonso Caravaca-Morera.

Escrita – revisão e edição: Saionara Nunes de Oliveira, Jussara Gue Martini, Jaime Alonso Caravaca-Morera, Marta Lenise do Prado, Bruna Pedroso Canever, Carina Bortolato-Major, Neide da Silva Knihs.

Investigação: Saionara Nunes de Oliveira, Jussara Gue Martini, Jaime Alonso Caravaca-Morera.

Metodologia: Saionara Nunes de Oliveira, Jussara Gue Martini, Jaime Alonso Caravaca-Morera.

Recursos: Saionara Nunes de Oliveira.

Supervisão: Saionara Nunes de Oliveira, Jussara Gue Martini, Jaime Alonso Caravaca-Morera.

Validação: Saionara Nunes de Oliveira, Jussara Gue Martini, Jaime Alonso Caravaca-Morera, Marta Lenise do Prado, Bruna Pedroso Canever, Carina Bortolato-Major, Neide da Silva Knihs.

Visualização: Saionara Nunes de Oliveira, Jussara Gue Martini, Jaime Alonso Caravaca-Morera, Marta Lenise do Prado, Bruna Pedroso Canever, Carina Bortolato-Major, Neide da Silva Knihs.

Os autores declaram que não existe nenhum conflito de interesses.

■ **Autora correspondente:**

Saionara Nunes de Oliveira

E-mail: saionaranunes@gmail.com

Recebido: 17.03.2023

Aprovado: 30.08.2023

Editor associado:

Aline Marques Acosta

Editor-chefe:

João Lucas Campos de Oliveira