

Estratégias de supervisão clínica, aprendizagem e pensamento crítico dos estudantes de Enfermagem

Clinical supervision strategies, learning, and critical thinking of nursing students

Estrategias de supervisión clínica, aprendizaje y pensamiento crítico de los estudiantes de Enfermería

Angélica Oliveira Veríssimo da Silva¹

ORCID: 0000-0001-8666-8009

António Luís Rodrigues Faria de Carvalho¹

ORCID: 0000-0003-1017-4787

Rui Marques Vieira¹

ORCID: 0000-0003-0610-6896

Cristina Maria Correia Barroso Pinto¹

ORCID: 0000-0002-6077-4150

¹ Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia. Aveiro, Portugal.

² Escola Superior de Enfermagem do Porto. Porto, Portugal.

Como citar este artigo:

Veríssimo A, Carvalho A, Vieira R, Pinto C. Clinical supervision strategies, learning, and critical thinking of nursing students. Rev Bras Enferm. 2023;76(4):e20220691. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2022-0691pt>

Autor Correspondente:

Angélica Oliveira Veríssimo da Silva
E-mail: angelicaoverissimos@ua.pt



EDITOR CHEFE: Álvaro Sousa
EDITOR ASSOCIADO: Rafael Silva

Submissão: 23-11-2022 **Aprovação:** 10-03-2023

RESUMO

Objetivo: Identificar as estratégias supervisivas que os estudantes de Enfermagem consideram facilitadoras do desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico no contexto de ensino clínico. **Métodos:** Estudo de natureza qualitativa, inserido no paradigma interpretativo, com recurso à metodologia *focus group*. Participaram do estudo oito estudantes do curso de licenciatura em Enfermagem. **Resultados:** Os participantes reconheceram a imprescindibilidade do pensamento crítico para a responsabilidade profissional e qualidade na assistência; e destacaram a importância da utilização de estratégias supervisivas adequadas às suas necessidades, aos objetivos de aprendizagem e ao contexto da prática clínica. **Considerações finais:** Este estudo sobreleva a importância de se estabelecer, dentro dos currículos do curso de Enfermagem, estratégias de supervisão clínica promotoras do pensamento crítico, que favoreçam o desenvolvimento de capacidades para o bom julgamento clínico, resolução de problemas e tomada de decisão segura, eficaz e ética.

Descritores: Pensamento; Tomada de Decisão Clínica; Estudantes de Enfermagem; Aprendizagem; Educação em Enfermagem.

ABSTRACT

Objective: To identify the supervisory strategies that Nursing students consider facilitators of the development of critical thinking skills in clinical teaching. **Methods:** This is a qualitative study, within the interpretative paradigm, using the focus group methodology. Eight undergraduate nursing students participated in the study. **Results:** Participants recognized the indispensability of critical thinking for professional responsibility and quality of care and highlighted the importance of using supervisory strategies adapted to their needs, learning objectives, and the context of clinical practice. **Final considerations:** This study highlights the urgent need to establish, within the Nursing curricula, clinical supervision strategies that promote critical thinking and favor the development of skills for good clinical judgment, problem solving, and safe, effective, and ethical decision-making.

Descriptors: Thinking; Clinical Decision Making; Nursing Students; Learning; Nursing Education.

RESUMEN

Objetivo: Identificar las estrategias de supervisión que los estudiantes de Enfermería consideran facilitadoras del desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico en el contexto de enseñanza clínica. **Métodos:** Estudio de naturaleza cualitativa, inserido en el paradigma interpretativo, con recurso a la metodología *focus group*. Participaron del estudio ocho estudiantes del curso de licenciatura en Enfermería. **Resultados:** Los participantes reconocieron la imprescindibilidad del pensamiento crítico para la responsabilidad profesional y calidad en la asistencia; y destacaron la importancia de la utilización de estrategias de supervisión adecuadas a sus necesidades, a los objetivos de aprendizaje y al contexto de la práctica clínica. **Consideraciones finales:** Este estudio sobrepasa la urgencia en establecerse, dentro de los currículos del curso de Enfermería, estrategias de supervisión clínica promotoras del pensamiento crítico, que favorezcan el desarrollo de capacidades para el buen juicio clínico, resolución de problemas y toma de decisión segura, eficaz y ética.

Descriptores: Pensamiento; Toma de Decisiones Clínicas; Estudiantes de Enfermería; Aprendizaje; Educación en Enfermería.

INTRODUÇÃO

Os complexos desafios que a globalização impõe incorporam a necessidade de estabelecer o pensamento crítico (PC) como pilar na sociedade atual. Cabe às instituições de ensino o dever de preparar os seus estudantes de forma adequada para que possam fornecer respostas atempadas e adequadas aos diversos e emergentes problemas que a sociedade e os pacientes lhe impõem⁽¹⁾. O PC, como conjunto de capacidades e disposições, tem despertado o interesse da comunidade científica e de organismos nacionais e internacionais⁽²⁻³⁾. Nos últimos anos, têm-se somado esforços para incorporá-lo nos currículos em diferentes instituições de ensino.

Estudado amplamente nas últimas décadas, o PC pode ser definido como o pensamento intencional, racional e reflexivo, focado naquilo em que se deve acreditar e fazer⁽⁴⁾, que resulta na interpretação, análise, avaliação, inferência, explicação e autorregulação⁽⁵⁾. Ele é considerado essencial para o desenvolvimento da capacidade de processar informações e avaliar a sua plausibilidade, argumentar e defender claramente a sua posição, prever consequências, examinar os prós e contras no processo de tomada de decisão⁽⁶⁻⁷⁾. Ser capaz de pensar criticamente evidencia-se como um importante preditor do bom desempenho académico⁽⁸⁾. Estudantes com altas habilidades de PC são capazes de organizar a sua aprendizagem, monitorar e avaliar o seu desempenho⁽⁹⁾, sendo que tais competências favorecem o êxito na tomada de decisões⁽⁸⁾.

Tal como a globalização, a assistência em saúde tornou-se também complexa e exigente; a enfermagem evoluiu como profissão, fato que gerou a necessidade de os profissionais demonstrarem características crítico-reflexivas na sua prática diária⁽¹⁰⁾. A enfermagem como profissão configura-se como a maior força de trabalho na área da saúde, tanto pela quantidade de profissionais quanto pelo seu caráter de proximidade com os pacientes e suas famílias, pois são os profissionais de enfermagem que garantem 24 horas de cuidados aos pacientes. Essa proximidade e toda a complexidade envolvida na assistência de enfermagem, juntamente com os avanços tecnológicos, exigem do enfermeiro competências que lhe permitam prestar cuidados seguros e de qualidade⁽¹¹⁻¹⁵⁾.

No contexto dos cuidados em saúde, o PC pode ser definido como o raciocínio rigoroso, intencional e focado nos resultados, fundamentado nas necessidades do paciente⁽¹⁶⁾. Para a promoção de cuidados seguros e de qualidade, os estudantes de Enfermagem devem ser treinados de forma reflexiva para conseguirem agir e responder assertivamente ao complexo emaranhado de questões que emergem do contexto clínico diante de situações dinâmicas, incertas, imprevisíveis e inconstantes^(15,17). Assim, as capacidades de PC são consideradas componentes essenciais para a responsabilidade profissional e qualidade na assistência em enfermagem^(11-12,14,16,18-19).

Pensar criticamente não é algo nato, por isso requer esforço e integração de contextos e propostas de ensino e aprendizagem que favoreçam sua evolução⁽²⁰⁾. Para o desenvolvimento das capacidades de PC, importa garantir ambientes de aprendizagem que possibilitem o envolvimento ativo dos estudantes⁽²¹⁾, uma vez que metodologias de ensino ativas são capazes de estimular o desenvolvimento de processos cognitivos de ordem superior^(12,15,22-23). As metodologias ativas de ensino são tidas como a chave de sucesso que garante aos estudantes a capacidade

de analisar evidências e propostas, realizar julgamentos justos, propor soluções^(22,24-25), avaliar as suas decisões e, se necessário, voltar ao início e reconstruir todo o processo⁽²⁶⁾.

Dessa forma, o contexto de ensino clínico (EC) constitui o espaço de eleição para o desenvolvimento das capacidades de PC, devido ao seu caráter dinâmico, interativo, imprevisível, mediador, facilitador e potencializador da aprendizagem prática⁽²⁷⁻²⁸⁾. O EC, realizado em instituições de saúde, caracteriza-se pela aprendizagem em contexto real, onde o estudante aplica o conhecimento teórico na prática, ou seja, integra o saber com o fazer, resultando num processo reflexivo, crítico e no aperfeiçoamento das habilidades e competências clínicas que, quando conduzido corretamente, culmina numa ação consciente, crítica e criativa do estudante^(11,29-30). O EC mediante o processo superviso tem como objetivo garantir ao estudante a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e atitudes para a realização de intervenções autónomas, conscientes e fundamentadas⁽²⁹⁻³¹⁾.

É possível afirmar que o PC, enquanto conjunto de capacidades, é passível de ser ensinado, e quanto mais treinadas forem essas capacidades, maior será a probabilidade de resultados favoráveis, o que contribui para a formação de estudantes capazes de fornecer respostas assertivas aos complexos problemas apresentados^(5,22,32). O EC, devido ao seu caráter real, favorece o desenvolvimento dessas capacidades (competências profissionais), já que torna possível a articulação entre a teoria e a prática, potenciada pela adoção de uma atitude proativa de aprendizagem⁽²⁹⁾. As estratégias de supervisão clínica (ESC) podem influenciar o desenvolvimento das capacidades de PC nos estudantes de Enfermagem, sendo, essas capacidades, essenciais para a sua atuação na prática assistencial.

Atualmente, verifica-se a existência de várias pesquisas que abordam as questões do PC^(1-6,8,19,32) de forma geral e outras mais direcionadas para a enfermagem^(18,21-22,26), contudo ainda não existem estudos relacionando as estratégias de supervisão com o desenvolvimento do PC nos estudantes de Enfermagem. Partindo da premissa de que o PC é um aspecto basilar durante o EC desses estudantes, deve ser incentivada a adoção de estratégias de ensino construtivistas que lhes permitam melhorar a aprendizagem do PC. Nesse sentido, é essencial identificar sob a ótica dos estudantes as capacidades de PC e as ESCs que mais promovem o seu desenvolvimento.

OBJETIVO

Identificar as estratégias supervisivas consideradas pelos estudantes de Enfermagem como facilitadoras do desenvolvimento das capacidades de PC no contexto de EC.

MÉTODOS

Aspectos éticos

Este estudo foi submetido ao parecer do Comitê de Ética de uma Escola Superior de Enfermagem do norte de Portugal, tendo sido aprovado quanto a seus aspectos éticos e metodológicos. Todos os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual se garante o direito à privacidade, ao anonimato e à confidencialidade da informação.

Referencial teórico-metodológico

O referencial teórico-metodológico baseia-se na abordagem qualitativa. Esta busca interpretar e compreender uma realidade sob a perspectiva dos atores intervenientes no processo⁽³³⁾.

A natureza qualitativa, na qualidade de alicerce teórico e metodológico, possibilita desvendar os referenciais de pensamento dos estudantes de graduação em Enfermagem sobre a sua vivência no contexto de EC, nomeadamente identificar as estratégias de supervisão clínica consideradas por eles como facilitadoras do desenvolvimento das suas capacidades de PC.

Tipo de estudo

Trata-se de estudo de natureza qualitativa, inserido no paradigma interpretativo, uma vez que busca interpretar e compreender os significados da ação humana sob a ótica de quem a vive⁽³³⁾, nominalmente os estudantes de graduação em Enfermagem no contexto de EC. É um estudo exploratório e transversal, com recurso à metodologia *focus group*. Para a preparação do manuscrito, no sentido de assegurar o rigor e transparência na redação da síntese dos resultados, este trabalho foi conduzido e estruturado com base no *Standards for Reporting Qualitative Research (SRQR)*, cujo objetivo é estabelecer padrões para o relato de pesquisas qualitativas.

A natureza qualitativa de coleta de dados *focus group* proporciona um ambiente rico em discussão entre vários participantes, uma vez que permite ao investigador obter uma visão aprofundada de diferentes opiniões, conhecimentos, percepções, sentimentos e experiências sobre determinado tema, que poderão ser analisados posteriormente⁽³⁴⁾. O seu objetivo é compreender o ser humano e suas relações com a temática da investigação, por meio da observação dos discursos, comportamentos e reações dos participantes⁽³³⁾. Dentre os benefícios dessa metodologia, destacam-se a sua rápida execução, a facilidade de ser realizada atualmente, mediante videoconferência, o seu caráter dinâmico devido à flexibilidade na condução e contato entre os participantes e moderador⁽³⁴⁾.

Cenário do estudo

Estudo realizado em uma Escola Superior de Enfermagem do norte de Portugal, durante os meses de maio a julho de 2021. A pesquisa foi efetuada com estudantes matriculados no ano letivo 2020/2021 do curso de licenciatura em Enfermagem (CLE).

Fonte de dados

Fizeram parte da amostra deste estudo, estudantes do CLE. Os critérios de elegibilidade foram: ter matrícula ativa no ano de 2020/2021 e ter, pelo menos, uma experiência de EC, devido à familiaridade com o contexto de EC e das ESCs. Participaram na sessão *focus group* oito estudantes do 4º ano do CLE.

Durante a fase de planeamento da coleta de dados, foi preocupação a forma de recrutamento dos estudantes. Sendo assim, foi permitido à pesquisadora principal entrar em contato com os coordenadores das unidades curriculares (UC) de Práticas Clínicas, e estes, por sua vez, contataram os estudantes e explicitaram a natureza e objetivos da pesquisa. Aos que manifestaram interesse em participar do estudo, o coordenador solicitou autorização para

cederem o endereço eletrônico, sendo, por esse meio, efetuado convite formal a cada um dos estudantes. Após aceite o convite, foi enviado, também por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinarem e reencaminharem à pesquisadora principal. Foi então agendada data e hora para a realização da sessão *focus group* e enviado o respectivo link de acesso à sessão a todos os participantes.

Coleta e organização dos dados

Em razão do contexto pandêmico causado pela covid-19 e das restrições por ela impostas aos estabelecimentos de ensino e serviços de saúde, a coleta de dados foi realizada por meio de videoconferência, pela plataforma Zoom, no formato de uma sessão *focus group*.

Para a condução do *focus group*, foi construído um roteiro, composto por um conjunto de questões abertas. Na elaboração, foram consideradas a fidelidade e validade — características essenciais que determinam a qualidade de qualquer instrumento de medida. A fidelidade é uma condição que mostra se o instrumento de medida dá valores constantes de uma vez para a outra; nesse sentido, foi efetuado um pré-teste do roteiro com um *focus group* composto por quatro estudantes que preencheram os critérios de elegibilidade para a pesquisa e que não fizeram parte do grupo de participantes. Após análise, não houve necessidade de reformulação. A verificação da validade foi efetuada por meio da avaliação do roteiro por um perito externo ao estudo: um professor e pesquisador em enfermagem com experiência de 20 anos em supervisão clínica, que deu parecer favorável acerca do instrumento.

A execução ou moderação do *focus group* foi realizada pela pesquisadora principal e assessorada por outra pesquisadora da equipe, sendo esta experiente na utilização da metodologia. A duração da sessão foi de cerca de duas horas. A sessão foi gravada em imagem e áudio, sendo destruída após a sua transcrição.

Análise dos dados

Utilizou-se, globalmente, a análise de conteúdo segundo a metodologia proposta por Bardin. Tal análise permite verificar a ordem, intensidade e frequência de um discurso⁽³³⁾, com o objetivo de aprimorar os resultados, ampliar sua validade e, consequentemente, possibilitar uma interpretação final fidedigna⁽³⁵⁾.

A análise dos dados foi efetuada por dois pesquisadores independentes, sendo envolvido um terceiro no caso de divergência; e seguiu três fases: organização, codificação e categorização. A primeira fase compreendeu a transcrição integral dos discursos dos participantes no *focus group* segundo a sua sequência. De modo a garantir o anonimato no *focus group*, cada participante foi classificado com a letra P (Participante) acrescida de um número correspondente à ordem de sua intervenção (P1, P2, ...P8). Na sequência, realizou-se a leitura flutuante de todo o documento que compunha o *corpus* de análise, seguida da leitura exaustiva. Na segunda fase, procedeu-se à codificação, baseada no recorte quanto ao tema e enumerada de acordo com a frequência e intensidade nos discursos. Por fim, efetuou-se a categorização semântica e léxica, tendo em conta os significados e sentidos dos discursos, com base nos quais emergiram as categorias e respectivas subcategorias⁽³⁵⁾.

RESULTADOS

Participaram da sessão *focus group* oito estudantes do CLE, seis do sexo feminino e dois do sexo masculino. Todos frequentavam a UC Práticas Clínicas, do 4º ano do curso; e as idades variaram entre os 21 e os 24 anos, situando-se a média de idades nos 22 anos.

A análise de conteúdo do discurso dos participantes possibilitou organizar a informação em categorias e subcategorias conforme se apresenta no Quadro 1. As categorias encontradas foram “Capacidades de pensamento crítico”, “Fatores facilitadores do desenvolvimento do pensamento crítico”, “Fatores dificultadores do desenvolvimento do pensamento crítico” e “Estratégias de supervisão clínica”.

Capacidades de pensamento crítico

Os participantes reconheceram a importância do PC na formação inicial do enfermeiro, enunciando-o como um fator que favorece a responsabilidade profissional e a qualidade na assistência em enfermagem, uma vez que promove o pensamento reflexivo, o envolvimento significativo e autônomo no complexo contexto dos cuidados de saúde, o julgamento clínico e o desenvolvimento de habilidades para a tomada de decisão.

Acho que é bastante importante nós desenvolvermos o nosso pensamento crítico, porque acho que isso é uma das bases da prática de enfermagem; e acho que nós enquanto estudantes temos, quanto mais precocemente o desenvolvermos, mais fácil será para nós quando formos enfermeiros. (P1)

[...] acho que é uma parte fundamental para sermos bons enfermeiros [...]. (P5)

No entanto, apesar da extensa divulgação da necessidade do PC na formação do enfermeiro, percebe-se que muitas vezes os estudantes não são estimulados ou são até mesmo impossibilitados de colocar em prática as suas competências. Tal dificuldade é evidenciada no discurso:

[...] é verdade, às vezes nós temos o nosso pensamento crítico e até o conseguimos sustentar, mas nem sempre é utilizado, porque muitas vezes até nos dizem “O protocolo aqui é este”, e realmente acabamos por realizar a intervenção de acordo com o protocolo, e não de acordo com aquilo que nós achamos, que até é o que é mais baseado na evidência mais atual [...]. (P7)

Para além de reconhecerem a sua importância, os participantes evidenciaram que as capacidades de PC (avaliação, interpretação, análise, inferência, explicação e autorregulação) são fundamentais para o seu bom desempenho no EC, nomeadamente para o julgamento clínico, tomada de decisões e resolução de problemas.

É basicamente ter a tendência de não dizer assim, ah é assim, é dessa forma, porque aquela pessoa está-me a dizer que é daquela forma; é termos a capacidade de nós próprios tomarmos a decisão, tendo em conta os dados que nós temos e as informações que conseguimos recolher daquele problema. (P7)

Mesmo que existam protocolos a nível de serviço, seja o que for, não olharmos para eles como uma norma ou uma regra. Devemos, sim,

respeitá-los, mas ter em consideração que princípios ou em que tipo de bibliografia que aquilo está fundamentado... devemos sempre procurar evidências que justifiquem e sustentem as práticas [...]. (P8)

Fatores facilitadores do desenvolvimento do pensamento crítico

No contexto de EC, o relacionamento entre supervisores, estudantes e equipe multiprofissional é a chave para facilitar a aprendizagem dos estudantes. O espírito de cooperação favorece a autonomia, o bom julgamento clínico e o processo de tomada de decisão. Relativamente aos fatores facilitadores do desenvolvimento do PC, os participantes destacam a importância de ter um supervisor, ter vários supervisores, a relação supervisa, a experiência em SC, as características do estudante, o papel do supervisor e a integração na equipe.

O estabelecimento de uma boa relação supervisa acho que é a chave, porque a partir de uma boa relação supervisa vem todo o resto, vem o questionamento, a autonomia, a confiança e também a disponibilidade, o que depois nos vai encorajar a procurar mais informação, a questionar mais e aprender mais sobre aquele serviço em que estamos. (P4)

[...] muito mais importante que as estratégias utilizadas, é também saber o papel que tem o supervisor [...] saber de facto onde realmente pode contribuir para o nosso pensamento crítico. (P6)

Quadro 1 – Categorias e subcategorias da análise de conteúdo do discurso dos participantes do *focus group*

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Capacidades de pensamento crítico	Interpretação Análise Avaliação Inferência Explicação Autorregulação
Fatores facilitadores do desenvolvimento do pensamento crítico	Ter um supervisor Ter vários supervisores Relação supervisa Experiência em supervisão clínica Características do estudante Papel do supervisor Integração na equipe
Fatores dificultadores do desenvolvimento do pensamento crítico	Atitude do enfermeiro Falta de feedback Problemas de comunicação Não querer ser supervisor Não ter supervisor Sentir-se humilhado Falta de apoio Experiências negativas
Estratégias de supervisão clínica	Perguntas pedagógicas Orientar Reflexão Estudo individualizado Apoio Encorajar Feedback Discussão de casos clínicos Definição de objetivos individuais Observação Estimular a comunicação com a equipe

Fatores dificultadores do desenvolvimento do pensamento crítico

Ao passo que os supervisores se afastam das características anteriormente descritas, estabelecem um ambiente autoritário, opressivo, hostil, apático, com pouca comunicação e impossibilitam a criação de uma boa relação supervisa, além de provocar nos estudantes experiências negativas. A ausência de uma boa relação entre supervisor e supervisionado mostra-se como um dificultador para o desenvolvimento do PC.

A análise do discurso dos participantes permitiu identificar como aspectos dificultadores para o desenvolvimento do PC: atitude do enfermeiro, ausência de feedback, problemas na comunicação, não querer ser supervisor, não ter supervisor, falta de apoio e experiência negativa.

[...] fiz bastantes turnos com essa supervisora, e ela tinha uma postura muito autoritária e muito hostil [...] penso podia ter aprendido muito mais e não aprendi exatamente por esta postura de hostilidade e de desleixo. (P3)

[...] houve assim um bocadinho uma postura de gozo comigo por eu não saber, e “como é possível tu não sabes isto?” (P3)

[...] a minha família estava ao rubro mesmo, estava tudo a correr mal, e a supervisora [...] nunca se mostrou preocupada, nem a nível de conhecimento, nem a nível pessoal, nada. Foi mesmo que estava com ela, fazia as coisas com ela, e pronto, se não tivesse com ela era igual, era mesmo isso. (P4)

Ter ficado com um supervisor que não queria ter alunos, eu sei que é um bocadinho contraditório, mas ela disse-me, neste caso diretamente, que não queria ter alunos; e acho que isso dificulta um bocadinho o ensino clínico, porque a pessoa em questão não me fazia questões, quando eu fazia questões respondia-me de uma forma menos simpática, ou às vezes nem me respondia. E depois, durante todo o ensino clínico, eu senti que estava um bocadinho como se fosse um favor que a pessoa me estivesse a fazer, e não me senti segura e confiante para conseguir desenvolver aquilo que eu queria, vá, e acho que dificultou um bocadinho a minha aprendizagem. (P1)

Estratégias de supervisão clínica

A estratégia adotada pelo supervisor estabelece-se como o eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem dentro do EC, uma vez que possibilita ao estudante o desenvolvimento das capacidades clínicas essenciais com vista ao sucesso em seu desempenho. No que concerne às ESCs, os participantes destacam as perguntas pedagógicas, a reflexão, o estudo individualizado, a orientação, o apoio, o encorajamento, o feedback, a discussão de casos clínicos, a definição de objetivos individuais, a observação e estímulo e a comunicação com a equipe.

[...] o facto de os supervisores nos fazerem questões ajuda-nos a refletir sobre certos assuntos que são importantes e que, se calhar, aos quais não daríamos tanta importância. (P2)

[...] o facto daquelas questões, que são aquelas questões de outro patamar, que no fundo nos levam mais longe, são aquelas questões

não básicas, mas que temos que estudar a fundo e perceber diferentes relações para responder a essas mesmas questões [...]. (P8)

[...] as questões, eu acho importante, mas eu acho que o momento, ou seja, quando eles nos fazem questões é fundamental; eu só não acho que deveria ser um momento estressante [...]. (P5)

Eu realmente refletia e pensava [...]. (P1)

[...] ou seja, com uma questão, eu acho que conseguia abranger grande conhecimento e que, depois, isso teria repercussões no meu pensamento crítico a curto ou longo prazo. (P7)

[...] mas também, ao mesmo tempo, orientava o meu estudo no momento inicial; ajudava, por exemplo: “Olha, neste momento, acho que faz sentido estudares isto”. (P3)

[...] era uma supervisora que se preocupava comigo enquanto pessoa. Por exemplo, se havia uma troca, ela era primeira a dizer: “Se tu não consegues, vens fazer no outro dia; não há problema”. (P3)

[...] em situações de maior estresse, era a primeira a dizer: “Tem calma, eu a ajudo, estou aqui e tu consegues”. (P3)

Eu considero que o feedback é fulcral, ou seja, percebermos até que ponto é que nos estamos a sair no ensino clínico, porque muitas vezes temos uma percepção errada [...]. Acho que nós devemos sempre perceber de que forma é que nos estamos a comportar e naquilo que podemos melhorar. (P8)

[...] e considero que, no terceiro ano, em alguns ensinamentos clínicos iniciais foi fulcral o estabelecimento de objetivos [...], até porque, quando iniciamos os ensinamentos clínicos, nós de certa forma nos sentimos perdidos, porque há toda uma quantidade de coisas que nós temos que saber, portanto a definição de objetivos acaba por nos orientar de alguma forma. (P8)

Os participantes reconheceram a imprescindibilidade do PC para a prática clínica, descrevendo-o como essencial para a responsabilidade profissional e qualidade na assistência de enfermagem, em virtude de ser um fator possibilitador do pensamento reflexivo, da autonomia, do bom julgamento clínico, da aquisição de habilidades para a resolução de problemas e para a tomada de decisão segura, eficaz e ética. Além disso, destacaram a importância do estabelecimento de uma boa relação supervisa, a necessidade do supervisor conhecer o estudante dentro do seu percurso pessoal e académico. Essa relação de proximidade foi considerada essencial para a determinação da estratégia supervisa mais adequada às necessidades dos estudantes, aos objetivos de aprendizagem e ao contexto de EC.

DISCUSSÃO

Peter Facione, por meio do memorável *The Delphi Report*, ressalta a imprescindibilidade do desenvolvimento das capacidades de PC para a execução de julgamentos sensatos e decisões acertadas. As capacidades, também reconhecidas como competências ou habilidades cognitivas, são classificadas em seis esferas: interpretação, análise, avaliação, inferência, explicação e autorregulação^(5-6,36). Essas competências são consideradas primordiais para o bom

desempenho acadêmico, pessoal e profissional do estudante⁽³⁶⁾, visto que lhe permitem aprimorar as habilidades de resolução de problemas e, por sua vez, tomar decisões assertivas⁽⁹⁾.

O discurso dos participantes possibilita identificar o pensador crítico como atualizado em conhecimentos, diligente na procura de uma razão válida, ponderado, flexível em seus julgamentos, capaz de julgar a credibilidade das informações. No entanto, pode inferir-se que a ausência de um relacionamento cordial entre supervisor e supervisionado bem como a impossibilidade de colocar em prática o conhecimento científico atual constituem grandes dificultadores para o desenvolvimento do PC dos estudantes. Similarmente, o pensador crítico é descrito como curioso, bem informado, criativo, aberto a diferentes possibilidades, possuidor de pensamento reflexivo, portanto é capaz de julgar a credibilidade das informações⁽¹⁷⁾. Em razão de o contexto dos cuidados em saúde exigir do estudante de Enfermagem prudência na procura e seleção das informações⁽¹⁰⁾, torna-se premente desenvolver o hábito de questionar e procurar evidências científicas para sustentar cuidados seguros e de qualidade.

O EC permite ao estudante momentos ricos de observação e interação, à medida que favorece o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais ao exercício profissional, proporciona recursos de autorregulação, para além de facilitar a apropriação, mobilização e materialização de conhecimentos⁽²⁹⁾. Nesse ambiente, o processo supervisiivo configura-se como dinâmico, interativo, facilitador e potencializador da aprendizagem, uma vez que se baseia num relacionamento de confiança e ajuda mútua, no qual o supervisor adota as estratégias para o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisionado⁽³⁷⁾.

O supervisor clínico, conforme exerce o papel de mediador da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos seus estudantes, assegura a transição do ser estudante para o ser profissional⁽²⁹⁾. Nesse enquadramento, a estratégia supervisiiva constitui-se uma fase importante no processo de formação, já que proporciona o planeamento de ações e a organização de atividades favorecedoras do desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes⁽³⁷⁾.

Ancorando-se no princípio da equidade, os supervisores não devem tratar os estudantes de maneira exatamente igual relativamente à aprendizagem, fato justificado pelas necessidades individuais inerentes a cada supervisionado⁽³⁸⁾. Não existe uma estratégia única e incontestável que se adapte a todos os contextos e a todos os estudantes; pelo contrário, há diferentes estratégias que podem ser utilizadas em diferentes combinações. Para a seleção da estratégia ser bem-sucedida, importa considerar o contexto clínico, os estudantes, os objetivos de aprendizagem e os recursos disponíveis, motivo pelo qual é indispensável a individualização do ensino⁽³⁷⁾.

A reflexão possibilita ao estudante construir e apropriar-se do conhecimento por meio da sua prática profissional. Nesse processo, o supervisor tem um papel fundamental em conduzir o estudante no processo reflexivo, quer pela criação de oportunidades reais de aprendizagem, quer por provocá-lo na procura de mais conhecimento. A partir de uma dúvida ou dificuldade, inicia-se o pensamento reflexivo, seguido de um processo mental de questionamento, o que motiva o estudante a pesquisar para então dirimir essa dúvida ou dificuldade⁽³⁹⁾. A reflexão promove o

aperfeiçoamento da capacidade de resolver problemas, possibilita visitar e reformular a experiência vivenciada, com o objetivo de estabelecer alternativas e construir uma nova aprendizagem⁽³⁷⁾. O processo reflexivo é enunciado como uma estratégia eficaz para a promoção do PC⁽¹⁷⁾, visto que refletir sobre as prioridades nos cuidados promove o desenvolvimento da confiança, da autonomia e das habilidades de comunicação⁽²⁸⁾.

Formular questões que despertem a inquietação dos estudantes e os motivem na procura de respostas é apontado como uma estratégia propulsora para o pensamento reflexivo e criativo⁽³⁷⁾. À medida que as perguntas aumentam o interesse e a curiosidade dos estudantes, contribuem para a aprendizagem experiencial possibilitando a conexão entre o conhecimento e a prática⁽¹⁷⁾. Ao mesmo tempo, o supervisor, em momentos oportunos, de forma amistosa e sem o caráter simplesmente avaliativo, realiza perguntas. Para além de facilitar a construção de um profissional competente, também incute no estudante o hábito de realizar questionamentos, permitindo avançar no potencial desenvolvimento das capacidades de PC.

Fornecer feedback permite aos estudantes tornarem-se sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, visto que facilita o processo de autoavaliação, o pensamento reflexivo, criativo e crítico⁽⁴⁰⁾ e a autonomia⁽¹⁷⁾, características indispensáveis ao enfermeiro. Assim, o supervisor deve encontrar o momento mais oportuno para fornecer feedback eficaz, claro e construtivo⁽⁴⁰⁾.

Limitações do estudo

São duas as limitações. Primeiramente, os participantes são somente estudantes do 4º ano do CLE, ou seja, os concluintes; isso impossibilitou determinar as estratégias que promovem o PC de todos os estudantes do CLE em contexto de EC. A segunda limitação relaciona-se com o fato de que o estudo foi realizado num contexto pandêmico, portanto a coleta de dados on-line não permitiu estabelecer um lugar de encontro físico com os participantes, fato que pode ter condicionado as respostas devido à falta de familiaridade com esse formato. Nesse sentido, sugere-se a realização de estudos em contextos pós-pandêmicos, com estudantes em diferentes fases do EC, anos iniciais e finais, o que viabilizará demonstrar a relação causal entre as ESCs e as capacidades de PC nos estudantes ao longo do curso de Enfermagem.

Contribuições para a Área

O estudo destaca a necessidade da utilização das ESCs que favoreçam o processo reflexivo. Reitera, também, a urgência em se estabelecer dentro dos currículos dos cursos de graduação em Enfermagem estratégias de ensino construtivistas que permitam aos estudantes desenvolver o PC, capacidades essenciais para o bom julgamento clínico, para a resolução de problemas e para a tomada de decisão clínica segura, eficaz e ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes reconheceram a importância das capacidades de PC no contexto de EC, considerando-as fundamentais para o julgamento clínico, tomada de decisões e resolução de problemas.

Visto que pensar criticamente demanda esforço e associação de contextos e estratégias que possibilitam o seu desenvolvimento, este estudo destaca a importância da utilização de diferentes ESCs. Assim, sobreleva-se a perspectiva de as estratégias atuarem de maneiras intercambiáveis e complementares. As perguntas pedagógicas, a reflexão, o estudo individualizado, a orientação, o apoio, o encorajamento, o feedback, a discussão de casos clínicos, a definição de objetivos individuais, a observação e o estímulo da comunicação com a equipe são as estratégias identificadas como as mais favorecedoras do PC. Em certos momentos, é oportuno utilizar várias estratégias ao mesmo tempo; em outros, apenas uma é suficiente para alcançar os objetivos de aprendizagem. Para o estabelecimento da estratégia supervisiva mais adequada ao estudante e ao contexto de aprendizagem, é imprescindível

que o supervisor, para além de conhecer o percurso académico do seu supervisionado, reconheça a sua individualidade e necessidades.

DISPONIBILIDADE DE DADOS E MATERIAL

<https://doi.org/10.48331/scielodata.PC3XOX>

CONTRIBUIÇÕES

Veríssimo A, Carvalho A e Pinto C contribuíram com a concepção ou desenho do estudo/pesquisa. Veríssimo A e Pinto C contribuíram com a análise e/ou interpretação dos dados. Pinto C e Vieira R contribuíram com a revisão final com participação crítica e intelectual no manuscrito.

REFERÊNCIAS

1. Lopes J, Silva H, Morais T. A aprendizagem cooperativa na promoção do pensamento crítico. In: Lopes J, Silva H, Dominguez C, Nascimento M. Educar para o pensamento crítico na sala de aula. Lisboa: Pactor; 2020. p. 125–42.
2. Cruz G, Dominguez C, Payan-Carreira R. A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI. In: Lopes J, Silva H, Dominguez C, Nascimento M. Educar para o pensamento crítico na sala de aula. Lisboa: Pactor; 2020. p. 1–22.
3. Tenreiro-Vieira C, Vieira RM. Promover o pensamento crítico e criativo no ensino das ciências: propostas didáticas e seus contributos em alunos Portugueses. IENCI. 2021;26(1):70–84. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n1p70>
4. Ennis RH. The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities [Internet]. 2011[cited 2021 May 20]. Available from: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf
5. Facione P. Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction [Internet]. California; 1990[cited 2021 May 20]. Available from: <https://www.qcc.cuny.edu/socialsciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf>
6. Facione P. Critical thinking: what it is and why it counts leadership thinking resources view project Critical Thinking, Decision Making, and Problem Solving View project [Internet]. 2015[cited 2021 May 20]. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/251303244>
7. Pastén LE. Metacognitive, critical and creative thinking in educative contexts: conceptualization and didactic suggestions. Psicol Esc Educ. 2021;25:1–8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021220278>
8. Bellaera L, Weinstein-Jones Y, Ilie S, Baker ST. Critical thinking in practice: the priorities and practices of instructors teaching in higher education. Think Skills Creat. 2021 Sep 1;41. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100856>
9. Ayçiçek B. Integration of critical thinking into curriculum: perspectives of prospective teachers. Think Skills Creat. 2021;41. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100895>
10. Jiménez-Gómez MA, Cárdenas-Becerril L, Velásquez-Oyola MB, Carrillo-Pineda M, Barón-Díaz LY. Reflective and critical thinking in nursing curriculum. Rev Latino-Am Enferm. 2019;27. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.2861.3173>
11. Baixinho CL, Ferreira ÓR. Ser estudante de enfermagem em tempos de COVID-19. Esc Anna Nery. 2021;25(spe). <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2020-0541>
12. Nunes JGP, Amendoeira JJP, Cruz DALM, Lasater K, Morais SCR, Carvalho EC. Clinical judgment and diagnostic reasoning of nursing students in clinical simulation. Rev Bras Enferm. 2020;73(6):1–7. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0878>
13. Cantante APSR, Fernandes HIVM, Teixeira MJ, Frota MA, Rolim KMC, Albuquerque FHS. Health systems and nursing skills in Portugal. Cienc Saude Coletiva. 2020;25(1):261–72. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.27682019>
14. Oliveira JF, Perez EZ, Ferreira MBG, Pires PS, Barichello E, Barbosa MH. Cultural adaptation and validation of an instrument about nursing critical thinking skills. Rev Bras Enferm. 2021;74(2):e20200720. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0720>
15. Carvalho DP de SRP, Vitor AF, Cogo ALP, Bittencourt GKGD, Santos VEP, Ferreira Júnior MA. Critical thinking in nursing students from two Brazilian regions. Rev Bras Enferm. 2020;73(1):e20170742. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0742>
16. Alfaro-LeFevre R. Aplicação do processo de enfermagem. Fundamentos para o raciocínio clínico. 8a ed. Porto Alegre: Artmed; 2014.
17. Willers S, Jowsey T, Chen Y. How do nurses promote critical thinking in acute care? a scoping literature review. Nurs Educ Pract. 2021;53:103074. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103074>
18. Carvalho DPSRP, Azevedo IC, Cruz GKP, Mafra GAC, Rego ALC, Vitor AF, et al. Strategies used for the promotion of critical thinking in nursing undergraduate education: a systematic review. Nurs Educ Today. 2017;57:103–7. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.07.010>

19. Riegel F, Crossetti MGO. Referenciais teóricos e instrumentos para avaliação do pensamento crítico na enfermagem e na educação. *Rev Gaúcha Enferm.* 2018;39:1–9. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2018.2017-0097>
20. Tenreiro-Vieira C, Vieira RM. Promover o Pensamento Crítico em Contextos CTS: desenvolvimento de propostas didáticas para o ensino básico. *Indagatio Didactica.* 2020;12(4):2020. <https://doi.org/10.34624/id.v12i4.21823>
21. Carvalho DPSRP, Vitor AF, Cogo ALP, Bittencourt GKGD, Santos VEP, Ferreira Júnior MA. Measurement of general critical thinking in undergraduate nursing students: experimental study. *Texto Contexto Enferm.* 2020;29. <https://doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2018-0229>
22. Riegel F, Martini JG, Bresolin P, Mohallem AGC, Nes AAG. Desenvolvendo o pensamento crítico no ensino de Enfermagem: um desafio em tempos de pandemia de Covid-19. *Esc Anna Nery.* 2021;25(spe). <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2020-0476>
23. Carbogim F, Luiz F, Oliveira L, Braz P, Santos K, Püschel V. Effectiveness of a teaching model in a first aid course: a randomized clinical trial. *Texto Contexto Enferm.* 2020;29. <https://doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2018-0362>
24. Dominguez C, Payan-Carreira R, Moraes F, Nascimento M, Maia A, Pedrosa D, et al. Revisão entre pares e pensamento crítico- percurso para uma metodologia transversal. In: Vieira RM, Tenreiro-Vieira C, Chaves IS, Machado C. *Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional.* Aveiro: UA Editora; 2014[cited 2021 Jun 11] Available from: https://www.researchgate.net/publication/269334637_Revisao_entre_pares_e_pensamento_critico_percurso_para_uma_metodologia_transversal
25. Ghezzi JFSA, Higa EFR, Lemes MA, Marin MJS. Strategies of active learning methodologies in nursing education: an integrative literature review. *Rev Bras Enferm.* 2021;74(1):e20200130. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0130>
26. Facione PA, Facione NC, Riegel F, Martini JG, Crossetti MGO. Holistic critical thinking in times of covid-19 pandemic: unveiling fundamental skills to clinical nursing practice. *Rev Gaucha Enferm.* 2021;42:e20210235. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20210235>
27. Abreu WC. *Formação e Aprendizagem em Contexto Clínico.* Coimbra: Formasau; 2007.
28. Peixoto T, Peixoto N. Critical thinking of nursing students in clinical teaching: an integrative review. *Rev Enferm Ref.* 2017;IV(13):125–38. <https://doi.org/10.12707/riv16029>
29. Esteves LSF, Cunha ICKO, Bohomol E, Santos MR. Clinical supervision and preceptorship/tutorship: contributions to the Supervised Curricular Internship in Nursing Education. *Rev Bras Enferm.* 2019;72(6):1730–5. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0785>
30. Karaduman GS, Bakir GK, Sim-Sim MMSF, Basak T, Goktas S, Skarbaliene A, et al. Percepções de estudantes de enfermagem sobre o ambiente de aprendizagem clínica e saúde mental: um estudo multicêntrico. *Rev Latino-Am Enferm.* 2022;30. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.5577.3581>
31. Rocha IARES, Pinto CMCB, Carvalho ALRF. Impact of clinical supervision on job satisfaction and emotional competence of nurses. *Rev Bras Enferm.* 2021;74(6):e20210125. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0125>
32. Halpern DF. Teaching for critical thinking: helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker [Internet]. 1999[cited 2021 May 20]. Available from: www.psychplace.com
33. Coutinho C. *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática.* Coimbra: Edições Almedina; 2019.
34. Halliday M, Mill D, Johnson J, Lee K. Let's talk virtual! online focus group facilitation for the modern researcher. *Res Soc Admin Pharm.* 2021. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2021.02.003>
35. Bardin L. *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70; 2021.
36. Hart C, Costa C, D'Souza D, Kimpton A, Ljbusic J. Exploring higher education students' critical thinking skills through content analysis. *Think Skills Creat.* 2021;41. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100877>
37. Fonseca MJL. *Supervisão em ensinos clínicos de enfermagem: perspectiva do docente.* Coimbra: Formasau; 2006.
38. Alarcão I, Tavares J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.* 2a edição. Coimbra: Livraria Almedina; 2003.
39. Peixoto N, Peixoto T. Reflective practice among nursing students in clinical teaching. *Rev Enferm Ref.* 2016 Dec 30;IV(11):121–32. <https://doi.org/10.12707/riv16030>
40. Jackson D, Power T, Usher K. Feedback as a balancing act: qualitative insights from an experienced multi-cultural sample of doctoral supervisors in nursing. *Nurs Educ Pract.* 2021;54. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103125>