UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE ENFERMAGEM

ANSELMO AMARO DOS SANTOS

Intervenção Educativa Piloto para o ensino do Pensamento Crítico por docentes de Enfermagem

SÃO PAULO

2018

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE ENFERMAGEM

ANSELMO AMARO DOS SANTOS

Intervenção Educativa Piloto para o ensino do Pensamento Crítico por docentes de Enfermagem

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem na Saúde do Adulto da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Enfermagem na Saúde do Adulto.

Orientadora: Profª Drª Vilanice Alves de Araújo Püschel

SÃO PAULO

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Assinatura: _____

Data:___/____/___

Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca "Wanda de Aguiar Horta"

Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo

Santos, Anselmo Amaro dos

Intervenção educativa piloto para o ensino do pensamento crítico por docentes de enfermagem / Anselmo Amaro dos Santos. São Paulo, 2018.

246 p.

Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Vilanice Alves de Araújo Püschel

Área de concentração: Enfermagem na Saúde do Adulto

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Gulin Longhi Palacio (CRB-8: 7257)

Nome: Anselmo Amaro dos Santos

Título: Intervenção Educativa piloto para o ensino do Pensamento Crítico por docentes de Enfermagem.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem na Saúde do Adulto da Escola de Enfermagem (PROESA) da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências

Aprovado em ___/___/___

Banca Examinadora

Prof.Dr .....Instituição:.....

Julgamento:.....Assinatura.....

Prof.Dr .....Instituição:.....

Julgamento:.....Assinatura.....

Prof.Dr .....Instituição:.....

Julgamento:.....Assinatura.....

Prof.Dr .....Instituição:.....

Julgamento:.....Assinatura.....

Prof.Dr .....Instituição:.....

Julgamento:.....Assinatura.....

DEDICATÓRIA

Aos meus pais **Arnaldo** (*In Memorian*) e **Iracema** que de uma forma tão simples me educaram, me ensinaram a ser um homem de bem e temente à Deus.

À minha querida companheira, amiga, namorada e esposa **Cristiane** que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos da trajetória acadêmica.

À minha filha **Maria Luísa,** que mesmo tão pequena, soube me compreender quando não a levava para passear e brincar na praia ou ao shopping.

Ao meu filho **Vinícius** que nasceu em meio ao desenvolvimento da pesquisa trazendo felicidade, esperança e amor ao nosso lar.

A minha irmã **Letícia** por sua paciência e compreensão de minha ausência nas reuniões familiares

AGRADECIMENTOS

Quero aqui expressar meus agradecimentos a pessoas que contribuíram para a conclusão desta tese:

A Deus em primeiro lugar por me dar forças a cada dia para viver. E por me guiar, sustentar nos seus santos caminhos.

À toda a minha família que sempre torceram pela minha formação.

À minha orientadora, Profª Drª Vilanice Alves de Araújo Püschel, a quem admiro por sua sabedoria, sua incansável paciência, empenho e confiança sem a qual não seria possível a conclusão desta tese. Você é mais que especial, exerce a docência em Enfermagem com carinho e com zelo. Que Deus sempre te abençoe e te guarde. Meus sinceros votos de gratidão.

À Profª Raquel Coutinho que sempre me incentivou a seguir com os estudos.

À IEAD – Ministério de Santos representados aqui pelos queridos amigos Pr Paulo A Correa e Pra Eliane C Correa que sempre me sustentaram na oração e no incentivo.

Aos Diretores da Universidade Paulista-UNIP/Santos - Profº Drº Edison da S. Monteiro e Profª Me. Terezinha C. Gandelman pelo incentivo e apoio neste estudo.

Ao Corpo Docente da Universidade Paulista-UNIP/Santos pela colaboração e apoio, especialmente as Profª Drª Cely de Oliveira, Profº Juvenal T C Prado, Profª Elizabeth C. F.Galvão e Profª Cynthia Carvalho e Profª Cynthia Brandão pelo companheirismo.

Ao grupo de pesquisa *Prática Pedagógica no Ensino Superior de Enfermagem e no Cuidado à Saúde do Adulto* (PRAPEC) pelas valiosas contribuições nas discussões desta pesquisa. Em especial à Cláudia Messias, Rosely Kalil, Rizioléia, Fábio e Larissa.

Pelas valiosas contribuições e ensinamentos de todos os docentes das disciplinas ministradas durante o doutorado.

Ao corpo administrativo da EEUSP, por todo trabalho realizado em prol dos estudantes.

À todas as pessoas que de alguma forma me ajudaram a acreditar em mim. Quero deixar um agradecimento eterno, pois sem vocês esse sonho não seria possível.

“Porque o Senhor dá a sabedoria, e da sua boca vem o conhecimento e o entendimento”.

“Ele reserva a verdadeira sabedoria para os retos; escudo é para os que caminham na sinceridade”.

Eclesiastes 2.6 -7.

Santos AA. Intervenção Educativa Piloto para o ensino do Pensamento Crítico por docentes de Enfermagem [tese]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2018.

RESUMO

Introdução: Introdução: O investimento desta pesquisa consistiu em colocar em evidência a implementação e avaliação de uma intervenção educativa piloto para docentes de Enfermagem do estágio curricular supervisionado de uma Instituição de Ensino Superior privada para o ensino de habilidades de Pensamento Crítico (PC). **Objetivo geral:** Criar, implementar e avaliar a aceitabilidade e a viabilidade de uma intervenção educativa piloto para o ensino de Pensamento crítico no estágio curricular supervisionado. **Método:** Intervenção Educativa piloto com delineamento quase-experimental, desenvolvida em quatro fases. Na primeira fase foi feita uma entrevista semi-estruturada para obtenção e apreensão do conceito de pensamento crítico em um contexto individual de docentes. Na segunda fase, por meio de uma aula expositiva dialogada, foi apresentado o conceito de pensamento crítico e as habilidades de PC. Após, foi feito uma reunião com grupo focal, para discussão do conceito de PC e identificação de situações do estágio curricular que permitiriam trabalhar as habilidades de pensamento crítico. Na sequência, e com divisão em subgrupos, foram organizadas as atividades de ensino e de aprendizagem das habilidades de pensamento crítico sob mediação da Atividade Orientadora de Ensino (AOE). Na terceira fase, os docentes responderam, após intervenção educativa, um questionário que apresenta os indicadores de aceitabilidade e viabilidade da intervenção. Na quarta fase, três meses após a intervenção, os docentes entrevistados responderam novamente a um questionário para apresentarem o conceito apreendido de pensamento crítico e suas habilidades, o significado de cada habilidade e como ensinavam naquele momento as habilidades de PC no estágio curricular. **Resultados:** o conceito apresentado individualmente se referia apenas à reflexão e era tendencioso aos aspectos clínicos. Coletivamente, os docentes apresentaram o conceito com elementos que permitem compreender o pensamento crítico baseado em processo mental sistematizado, organizado e com capacidade de julgamento. Individualmente citaram que ensinavam pensamento crítico apenas por

estudos de casos clínicos, diagnóstico situacional e planejamento estratégico. Coletivamente, citaram elementos que incorporavam as habilidades de pensamento crítico por meio de discussões grupais, questionamentos, priorizando situações que se assemelhavam às habilidades de pensamento crítico. Por meio da AOE, os docentes organizaram as atividades identificando as necessidades, motivos, ações e operações para conduzir os estudantes na melhor forma de aprender cada habilidade. As falas evidenciaram que a implementação da intervenção foi adequada e conveniente. Os recursos materiais, o tempo e, o ambiente foram apontados como satisfatórios para a realização das atividades. **Conclusão:** PC envolve processo mental e é permeado por postura reflexiva, maturidade emocional, conhecimento teórico e capacidade de argumentação. A intervenção educativa piloto foi importante para organização das atividades de ensino e de aprendizagem, sendo bem avaliada pelos docentes quanto à aceitabilidade e viabilidade. Recomendamos que os resultados da pesquisa sejam propulsores para que novos pesquisadores em Enfermagem desenvolvam estudos de intervenção educativa sobre PC, baseados em metodologias ativas para o avanço das práticas pedagógicas no ensino de Enfermagem.

Palavras-Chave: Pensamento Crítico, Enfermagem, Intervenção, Docente.

Santos AA. Pilot educational intervention for the teaching of Critical Thinking by Nursing Teachers [thesis]. São Paulo: School of Nursing, University of São Paulo; 2018.

ABSTRACT

Introduction: The investment of this research consisted in highlighting the implementation and evaluation of a pilot educational intervention for Nursing teachers of the supervised curricular internship of a Private Higher Education Institution for the teaching of Critical Thinking (CT) skills. **General objective:** To create, implement and evaluate the acceptability and feasibility of a pilot educational intervention for the teaching of Critical Thinking in the supervised curricular stage. **Method:** Pilot Educational intervention with quasi-experimental design, developed in four phases. In the first phase a semi-structured interview was made to obtain and apprehend the concept of critical thinking in an individual context of teachers. In the second phase, through an expository dialogues class, the concept of critical thinking and CT skills was presented. Afterwards, a focus group meeting was held to discuss the concept of CT and identify situations in the curricular internship that would allow us to work on critical thinking skills. Subsequently, with subgrouping, teaching and learning activities of critical thinking skills were organized under the mediation of the Teaching Activity Guidance (TAG). In the third phase, the teachers answered, after an educational intervention, a questionnaire that presents the indicators of acceptability and viability of the intervention. In the fourth phase, three months after the intervention, the interviewed teachers answered a questionnaire again to present the apprehended concept of critical thinking and its abilities, the meaning of each skill and how they taught at that moment the CT skills at the curricular stage. **Results:** the concept individually presented referred only to reflection and was tendentious to clinical aspects. Collectively, the teachers presented the concept with elements that allow us to understand critical thinking based on systematized, organized, and judgmental mental process. They individually cited that they taught critical thinking only through clinical case studies, situational diagnosis, and strategic planning. Collectively, they cited elements that incorporated critical thinking skills through

group discussions, questionings, prioritizing situations that resembled critical thinking skills. Through the TAG, teachers organized activities identifying needs, motives, actions, and operations to guide students in the best way to learn each skill. The speeches showed that the implementation of the intervention was adequate and convenient. The material resources, the time and the environment were indicated as satisfactory for the accomplishment of the activities. **Conclusion:** CT involves mental process and is permeated by reflexive posture, emotional maturity, theoretical knowledge and argumentative ability. The pilot educational intervention was important for the organization of teaching and learning activities, being well evaluated by teachers as to acceptability and viability. We recommend that the results of this research be propulsive so that new researchers in Nursing develop studies of educational intervention on CT, based on active methodologies for the advancement of pedagogical practices in Nursing teaching.

Keywords: Critical Thinking, Nursing, Intervention, Teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- A estrutura da Atividade Humana 67

Figura 2- Atividade e Aprendizagem na docência.....70

Figura 3 – Atividade Orientadora de Ensino e o PC.....74

Figura 4- atividade de ensino e de aprendizagem da interpretação.....127

Figura 5- atividade de ensino e de aprendizagem da análise.....131

Figura 6- atividade de ensino e de aprendizagem da avaliação.....134

Figura 7- atividade de ensino e de aprendizagem da explanação.....136

Figura 8- atividade de ensino e de aprendizagem da inferência.....138

Figura 9- atividade de ensino e de aprendizagem da autorregulação.....140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Elementos do Pensamento Crítico.....33

Quadro 2- As Habilidades de Pensamento Crítico.....35

Quadro 3- Estratégias pedagógicas para o ensino de Pensamento Crítico.....48

Quadro 4- Etapas e Conceitos de uma Intervenção Educativa Complexa.....80

Quadro 5- Intervenção Educativa Piloto proposta para este estudo.....81

Quadro 6- Indicadores da aceitabilidade e viabilidade de uma Intervenção.....97

Quadro 7- Fases da Intervenção Educativa Piloto.....99

Quadro 8- O conceito de PC individual e coletivamente.....110

Quadro 9- "Reflexão" como conceito individual e coletivamente.....112

Quadro 10- Reflexão como eixo central nas atividades do estágio curricular.113

Quadro 11- Modo e estratégia para ensinar pensamento crítico.....117

Quadro 12- Modo como avaliam pensamento crítico nos estudantes.....123

Quadro 13- Atividade de Ensino e de aprendizagem da habilidade de Interpretação.....173

Quadro 14- Atividade de Ensino e de aprendizagem da habilidade de Análise.....174

Quadro 15- Atividade de Ensino e de aprendizagem da habilidade de Avaliação.....175

Quadro 16- Atividade de Ensino e de aprendizagem da habilidade de Inferência.....176

Quadro 17- Atividade de Ensino e de aprendizagem da habilidade de Explanação.....177

Quadro 18- Atividade de Ensino e de aprendizagem da habilidade de Autorregulação.....178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- distribuição das repostas referente à Idade, Gênero e Titulação.....107

Tabela 2 – Fatores que dificultam e facilitam na implementação da Intervenção Educativa Piloto.....152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição das respostas referente à Carga Horária.....108

LISTA DE ABREVIATURAS

PC – Pensamento Crítico

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

AOE – Atividade Orientadora de Ensino

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

PRAPEC – Prática Pedagógica no Ensino Superior de Enfermagem e no Cuidado à Saúde do Adulto

RIIEE – Red Iberoamericana de Investigación em Enfermería

IES – Instituição de Ensino Superior

CCTDI – California Critical Thinking Dispositions Inventory

EWCTET – Ennis-Weir Critical Thinking Essay

PBL – Problem Basic Learnig

IC – Intervenções Complexas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAE – Sistematização da Assistência de Enfermagem

GF - Grupo Focal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **5**

1. INTRODUÇÃO 16

O tema em Estudo 16

Justificativa.....21

Problema de Pesquisa 23

Hipóteses de Pesquisa.....26

2. REVISÃO DE LITERATURA 30

2.1Fundamentos e Conceito de Pensamento Crítico 30

O Pensamento Crítico na Enfermagem.....43

2.3 O Ensino de Pensamento Crítico 47

2.4 Estratégias Pedagógicas para o Ensino de Pensamento Crítico 51

2.5 Intervenções sobre o Pensamento Crítico no ensino de Enfermagem.....54

3.1 OBJETIVOS 60

3.1 Geral.....60

3.2 Específicos **60**

4.REFERENCIAL TEÓRICO 64

4.1 O ensino de Pensamento Crítico sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural.....64

4.2 A Teoria da Atividade 71

4.3 Atividade Orientadora de Ensino no ensino de Pensamento Crítico 77

5. REFERENCIAL METODOLÓGICO..... 86

5.1Tipo de Estudo 90

5.2 Local do estudo 92

5.3 Participantes da Pesquisa 94

Análise dos dados 108

6 RESULTADOS 114

6.3 O Conceito de Pensamento Crítico 118

6.3.1 O Conceito de Pensamento Crítico nas entrevistas e no grupo focal 118

6.4 Como ensinam, aplicam e avaliam o Pensamento Crítico. 125

6.5 Organização das atividades de ensino e aprendizagem das habilidades de pensamento crítico. 135

6.5.1 Habilidade de Interpretação 135

6.5.2 Habilidade de Análise.....138

6.5.3 Habilidade de Avaliação 141

6.5.4 Habilidade de Inferência.....144

6.5.5 Habilidade de Explanação.....146

6.5.6 Habilidade de Autorregulação 148

6.6 O ensino das habilidades de Pensamento Crítico pelos docentes.....150

6.7 A aceitabilidade e a viabilidade da intervenção educativa 156

6.8 Avaliação das atividades na perspectiva dos Intervencionistas 164

7. DISCUSSÃO 168

7.1 Sobre o conceito de PC.....170

7.2 O ensino de PC 173

7.3 O Uso da Atividade Orientadora de Ensino para o ensino das habilidades de Pensamento Crítico. 179

7.4 Aceitabilidade da Intervenção Educativa Piloto Implementada 190

7.5 Viabilidade da Intervenção Educativa Piloto implementada 191

8.CONCLUSÕES 196

9.CONSIDERAÇÕES 202

10.REFERÊNCIAS 206

Apêndice A – Intervenção Educativa Piloto..... **218**

Apêndice B - situação da prática clínica que remete a habilidade de interpretação **220**

Apêndice C – situação da prática clínica que remete a habilidade de análise **221**

Apêndice D – situação da prática clínica que remete a habilidade de avaliação. **222**

Apêndice E – situação da prática clínica que remete a habilidade de inferência. **223**

Apêndice F – situação da prática clínica que remete a habilidade de explanação**224**

Apêndice G – situação da prática clínica que remete a habilidade de autorregulação **225**

ANEXO A - Roteiro de Entrevista **228**

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido **230**

ANEXO C- Parecer Consubstanciado **233**

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

O interesse em desenvolver uma investigação sobre o Pensamento Crítico (PC) na Enfermagem surgiu ao ingressar no ensino superior de Enfermagem.

Minha experiência como docente iniciou em 2005, numa Instituição de Ensino Superior (IES) privada no município de Santos. A princípio fui contratado para ministrar a disciplina com título de *Práticas Clínicas no Processo de Cuidar na Saúde do Adulto*. Posteriormente de disciplinas *Práticas Educativas em Saúde* e o *Estágio Curricular Supervisionado.* No desenvolvimento das aulas, por meio de estratégias de ensino, realizava o planejamento das aulas de modo que os estudantes eram estimulados a desenvolver um olhar crítico sobre as tomadas de decisões nas diversas dimensões do cuidar. A partir deste momento, já despertava em mim, uma inquietação sobre o preparo e a instrumentalização de um docente em ensinar as habilidades de PC para os estudantes.

O olhar atencioso sobre a mobilização dos docentes para o ensino de PC torna-se então um desejo de desenvolver estudos voltados para esta temática.

Para melhor apresentar a origem desta pesquisa, serão expostas as razões que levaram o pesquisador à atual proposta de investigação a qual aliou trajetória acadêmica no mestrado e atuação profissional como docente de um curso de graduação em Enfermagem.

A experiência nas duas dimensões enquanto docente/ estudante do curso de mestrado contribuiu para fortalecer, a convicção de que docentes e estudantes precisam desenvolver habilidades e atitudes de pensamento critico.

A pesquisa realizada no mestrado evidenciou a necessidade de: rever conteúdos teóricos e práticos das disciplinas que abordam o PC; ampliar o foco das ações educativas, envolver docentes e estudantes em práticas pedagógicas com metodologias ativas de ensino que possibilitem o desenvolvimento do Pensamento Crítico (PC) e que os prepare para promover ações transformadoras nas realidades de saúde e ensinar estudantes a desenvolver pensamento crítico que é um quesito necessário à formação.

Ao iniciar o doutorado em 2014 e a participação no Grupo de Pesquisa *"Prática Pedagógica no Ensino Superior de Enfermagem e no Cuidado à Saúde do Adulto"* (PraPEC), iniciei uma investigação sobre o trabalho docente no ensino de Enfermagem. Juntamente com minha orientadora, iniciei minha participação no projeto multicêntrico da "*Red Iberoamericana de Investigación em Educación em Enfermería* (RIIEE): situación de Iberoamericana". Ficou evidente neste projeto, a necessidade de investigar intervenções mobilizadoras que seriam aceitas pelos docentes para o ensino de Pensamento Crítico.

Neste sentido, os resultados do projeto multicêntrico fortaleceram minha intenção em desenvolver um estudo de intervenção que contemple a necessidade de instrumentalizar os docentes de Enfermagem para o ensino de PC por meio de atividades de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, e para melhor compreensão do leitor, serão apresentados os elementos que compõem este estudo. Na introdução, há uma discussão sobre o tema em estudo que envolve os conceitos de pensamento crítico e as práticas pedagógicas desenvolvidas para seu ensino; também a justifica que apresenta os motivos para o desenvolvimento deste estudo; apresentação e contextualização do problema de pesquisa e por meio da revisão de literatura a descrição de estudos que evidenciam a necessidade de desenvolvimento de investigação da temática apresentada anteriormente. Os objetivos explicitam o foco central da pesquisa. O referencial teórico-filosófico fornece bases sólidas sobre os conceitos de Pensamento Crítico, a Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade e da Atividade Oriendadora de Ensino. O Referencial Metodológico toma como alicerce, os conceitos e diretrizes para o desenvolvimento de uma intervenção educativa piloto.

1 INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1 O tema em Estudo

Intervenção Educativa desenvolvida para docentes de Enfermagem é fundamental para instrumentalizá-los para o ensino das habilidades de Pensamento Crítico (PC). Quando os estudantes são ensinados por meio de metodologias ativas utilizando-se situações vivenciadas no Estágio Curricular (EC), as habilidades de PC podem contribuir para a resolução de problemas. Intervenções desta natureza necessitam ser rigorosamente desenvolvidas de modo que seja permitido investigar o que foi oferecido. Sidani e Braden (1998) definem as intervenções educativas como *"tratamento, terapia, procedimentos ou ações implementadas cujos resultados são benéficos".*

Para ensinar habilidades de PC é importante que primeiramente o conceito de PC esteja claro e bem definido. PC pode ser considerado como um julgamento proposital, de autorregulação, que resulta em interpretação, análise, avaliação, inferência, assim como a explicação das provas conceituais, metodológicas e a consideração criteriológica ou contextual sobre as quais o julgamento foi baseado (Alves, Dessunti e Oliveira, 2014). Sendo assim, seu desenvolvimento é importante e relevante para o processo de formação de um pensador crítico. Nesse contexto, a intervenção para promover o desenvolvimento de atividades de ensino sobre as habilidades de PC deve estimular os estudantes de Enfermagem a utilizarem-no na resolução dos problemas de saúde. Assim, o processo de ensino e aprendizagem de PC merece atenção já no momento de formação do enfermeiro.

Currículos de Enfermagem presentes nas grades curriculares explicitam o que um estudante deve aprender para se tornar um enfermeiro no Brasil. No entanto, há necessidade de se evoluir no esclarecimento do conceito de PC, bem como nas intervenções educativas implementadas aos docentes de modo que os permitam trabalhar estratégias pedagógicas facilitadoras que o ajudem no desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem de PC.

Para contribuir com este esclarecimento, esta temácica sendo investigada pela *Red Iberoamericana de Investigación en Educación em Enfermería* (RIIEE) por

meio do projeto multicêntrico intitulado *Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico em los estudientes de enfermería: situación de Iberoamérica.* Tal temática foi definida na III reunião presencial da RIIEE, em 2011, em Coimbra-Portugal, quando foram apresentados 13 temas prioritários de investigação sendo o tema “Estratégias pedagógicas para o estudante alcançar a aprendizagem reflexiva e crítica foi o primeiro indicado”.

Desde 2012, a RIIEE vem aprofundando a discussão sobre esse tema e apresentando resultados de pesquisas do projeto multicêntrico nos seguintes eventos: no Colóquio Panamericano Investigación em Enfermería (Miami-EUA, 2012 e Cartagena das Índias – Colômbia, 2014) e na Conferência Iberoamericana de Educación en Enfermería Uruguai, 2013 e Rio de Janeiro, 2015.

No Brasil, em especial no ensino de Enfermagem, o desenvolvimento do PC vem sendo investigado justamente com o objetivo de promover a formação de um profissional crítico conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Enfermagem. Isso porque a formação crítica do estudante de Enfermagem é vista como uma forma de se alcançar o êxito profissional e sucesso nas tomadas de decisões por meio das habilidades e atitudes do PC.

Para isso, é fundamental que os docentes identifiquem suas ações que caracterizam as atividades de ensino e tenham claro o conceito de PC. Ademais, devem, também, ter condições de identificar por meio de suas experiências, as estratégias que possibilitem o ensino de PC para promover a aprendizagem e o desenvolvimento do PC do estudante.

Assim, a investigação desta pesquisa consiste em identificar a aceitabilidade e a viabilidade de uma intervenção educativa piloto que, por meio de um programa educativo, mobilize os docentes de Enfermagem de uma IES no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o ensino das habilidades de PC.

No curso de Enfermagem, os docentes em suas práticas pedagógicas, desenvolvem estratégias para que os conteúdos específicos de suas disciplinas sejam ensinados de maneira que os estudantes consigam aprender.

A ideia proposta neste estudo é permitir que, por meio de experiências e vivências pedagógicas, os docentes sejam estimulados e capacitados para avancar em suas estratégias já trabalhadas e, desse modo, tenham interesse em adquirir novos procedimentos que lhes permitam apreender. Dessa forma, os estudantes também serão envolvidos nessas novas estratégias em suas próprias atividades de aprendizagem.

O desenvolvimento de estudos que investigam o ensino de PC no Brasil avança consideravelmente. No ensino de Enfermagem, eles são conduzidos por docentes que estão constantemente envolvidos com práticas pedagógicas voltadas à temática. Já quando o alvo da investigação é o processo de ensino e aprendizagem, principalmente o de ensino, faz-se necessária uma atenção especial sobre os processos de formação permanente que são desenvolvidos para a melhoria da atividade docente.

Como proposta de pesquisa, foi desenvolvida junto aos docentes, uma intervenção educativa piloto que instrumentalizou os docentes para o ensino de PC. As situações vivenciadas no EC permitiu trabalhar as práticas pedagógicas e a identificação e organização das atividades de ensino e de aprendizagem das habilidades de PC.

Com o desenvolvimento desta intervenção educativa, foi possível identificar o conceito; a forma como os docentes ensinam, aplicam e avaliam o PC; abordar tais aspectos na intervenção e, assim, os docentes puderam propor o ensino de habilidades de PC por meio da atividade orientadora de ensino. Além disso, foi avaliada a viabilidade e aceitabilidade, além de e analisar todos os aspectos envolvidos e as ações necessárias para a sua implementação..

Em suas práticas pedagógicas diárias, os docentes de Enfermagem vivenciam situações diversas que exigem habilidades cognitivas para que o processo ensino-aprendizagem seja desenvolvido. Para o êxito de tais práticas, estes docentes precisam compreender as bases do PC desenvolver características de um pensador crítico para, assim, ensinar o estudante a pensar criticamente. Segundo Richard Paul (1995) quando pensamos criticamente, devemos analisar os

argumentos, raciocinar com diálogo, ler, escrever e ouvir criticamente. Estas habilidades são essenciais na abordagem racional de assuntos, problemas e situações.

Partindo do princípio que a RIIEE considera o PC como um processo *“complexo de desenvolvimentos intelectuais para a seleção de melhores respostas para solução dos problemas de enfermagem”,* é importante salientar que os estudos desenvolvidos para investigar o PC estão alicerçados num conceito norte-americano centrado em habilidades e atitudes. Ennis (1985) ressalta que o PC é um pensamento racional focado em decidir em que acreditar ou fazer uma atividade prática que possua crenças racionais ou ações como objetivo.

Pensar criticamente é ter habilidades cognitivas tais como *"análise, aplicação de padrões, busca de informação, raciocínio lógico, previsão e transformação do conhecimento”,* hábitos mentais que incluem "confiança, perspectiva contextual, criatividade, flexibilidade, curiosidade, integridade intelectual, intuição, perseverança e reflexão”. Essas habilidades precisam estar claras para os docentes, bem como as estratégias devem ser definidas, para, assim, serem desenvolvidas com os estudantes. Boos (2015) afirma que a percepção dos docentes pode influenciar a utilização de estratégias para ensinar PC em sala de aula. Entende-se, então, que os docentes só podem ensinar PC se os conceitos nele envolvidos forem bem compreendidos e as estratégias bem definidas. Para definição e desenvolvimento dessas estratégias, os docentes de Enfermagem precisam apreender as metodologias ativas que promovem o ensino de PC. Nas práticas pedagógicas desenvolvidas diariamente, deve haver reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Uma intervenção educativa permitirá a reflexão sobre o conceito de PC e sobre as estratégias utilizadas para o ensino de PC, implantada por meio da organização e de as atividades de ensino e de aprendizagem.

Para organizar tais atividades, utilizou-se a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) no qual é uma proposta de organização da atividade de ensino e de

aprendizagem que, sustentada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, se apresenta como uma possibilidade para realizar a atividade educativa, tendo por base o conhecimento produzido sobre os processos humanos de construção de conhecimento. Para (Moura, 2001), *"a AOE é intencional o que imprime uma responsabilidade ímpar aos que organizam o ensino".* Portanto, a AOE constitui-se como base teórico-metodológica é constituída especialmente de atividade de ensino elaborada pelo docente e de atividade de aprendizagem realizada pelo estudante.

De acordo com os pressupostos da AOE, na relação de ensino e aprendizagem a cultura aparece apropriada e interiorizada pelo indivíduo. Segundo Davidóv (1988), a interiorização constitui a transformação da atividade coletiva em uma atividade individual por meio da comunicação entre as pessoas durante atividades em grupos.

Da mesma forma, a atividade coletiva e individual está fundamentada nos pressupostos de Vigotski (1989), o qual afirma que o conhecimento ocorre em um primeiro momento socialmente e depois individualmente. A transformação do social para o individual não é imediata, pois ocorre em um longo processo de desenvolvimento.

Do mesmo modo, no desenvolvimento do PC, a transformação do conhecimento coletivo em um conhecimento individual também não é imediata. É necessária a interação dos docentes com os estudantes por meio das atividades de ensino e de aprendizagem. O processo de aquisição de conhecimentos inicia-se mediante a interação dos indivíduos que compõem o ambiente de ensino e aprendizagem.

Como o PC é adquirido e trabalhado no decorrer do dia a dia, as práticas pedagógicas realizadas nas diversas aulas ministradas pelos docentes devem ser desenvolvidas e guiadas por atividades que agreguem a história e a cultura dos indivíduos que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Entende-se que os aspectos históricos e culturais exercem influências sobre as atividades de desenvolvimento psíquico do ser humano. Logo, a Teoria histórico-cultural, de acordo com Vigotsky, revela que tanto coletivamente quanto individualmente o

desenvolvimento humano conta com a conceituação da atividade produtiva como desencadeadora de etapas no processo transformador e evolutivo do próprio homem. A atividade produtiva, neste caso o programa educativo, não só visa à comunicação e à aprendizagem dos docentes, como também assume importância fundamental para a compreensão das mudanças psíquicas no contexto do ensino de PC.

As estratégias pedagógicas desenvolvidas para o ensino de PC devem ser sistemáticas e organizadas. Assim, o docente e o estudante identificam, conjuntamente, a tarefa de cada um dentro do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto Moura (2002, p. 157) relata que *"tomar o ensino como uma atividade implica em definir o que se busca concretizar com a mesma, isto é, a atividade educativa tem por finalidade aproximar os sujeitos de um determinado conhecimento".* Neste caso, uma intervenção educativa voltada para a instrumentalização dos docentes de Enfermagem para o ensino do Pensamento Crítico. Nessa perspectiva, entende-se que ao utilizarem-se as habilidades e atitudes de PC aproximam-se os docentes do ensino de PC.

1.2 Justificativa

Um estudo desenvolvido para o ensino de PC é relevante e de grande importância para a Enfermagem brasileira e, para isso, deve ser dada atenção especial à atividade de ensino e de aprendizagem que ocorre no encontro dos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, docente e estudante. Desse modo, motivos que justificam o desenvolvimento desta pesquisa.

1. Há escassez de estudos que investigam o ensino de PC por docentes de Enfermagem. O foco das pesquisas está voltado para a maneira como os estudantes aprendem ou desenvolvem as habilidades de PC. Não foram identificados estudos que ensinem aos docentes a ensinar PC

2.A avaliação da aceitabilidade e a viabilidade de uma intervenção para o ensino do Pensamento Crítico é importante para que os estudantes desenvolvam habilidades e atitudes que apoiam a tomada de decisão frente às situações que se lhe apresentam na prática profissional.

3.Embora já passados 17 anos da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação em Enfermagem e Minuta das novas DCNs para a formação do enfermeiro, proposta pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) esteja em apreciação no Conselho Nacional de Educação, ainda há lacunas de estudos que abordem a exequibilidade de intervenções voltadas para ensinar pensamento crítico aos estudantes pelos docentes. Isso porque a formação de enfermeiros com capacidade para pensar criticamente, compõe o perfil profissional, proposto nas DCNs..

4.A Atividade Orientadora de Ensino apresenta-se como uma orientação teórico-metodológica para orientar o processo de ensino e aprendizagem do PC no ensino de Enfermagem. De acordo com Moura (20011). a AOE é intencional e muito contribui para o desenvolvimento humano. A AOE aproxima o estudante de um conhecimento proposto. O objeto de ensino do professor deve ser compreendido pelo estudante como objeto de aprendizagem

Nesse contexto, torna-se relevante o desenvolvimento de um estudo que invista na avaliação de uma intervenção educativa piloto para o ensino de PC. Por meio deste estudo, foi possível preencher as lacunas de conhecimentos que envolvem estratégias pedagógicas e metodologias ativas que conduzam o ensino das habilidades de PC por docentes. Almeja-se que, assim, os estudantes possam pensar e refletir sobre os caminhos que os levarão à resolução de problemas ou de uma situação, como, por exemplo, nas situações vivenciadas no estágio curricular supervisionado, etapa do curso de Enfermagem que precede a vida profissional. Considera-se o Estágio Curricular Supervisionado como momento importante para

abordar o estudante, uma vez que este vivencia situações semelhantes à prática profissional que requerem habilidades de pensar e de articular saberes para fundamentar a tomada de decisão. São situações complexas em que os estudantes precisam desenvolver o pensamento crítico para tomar decisão.

1.3 Problema de Pesquisa

O desenvolvimento de habilidades do PC deve ser ensinado por docentes. Pensar criticamente é uma capacidade que o estudante de Enfermagem precisa desenvolver ao longo da formação em Enfermagem e, no Estágio Curricular supervisionado, é um momento importante para avaliar se tais habilidades foram apreendidas pelos estudantes. As habilidades de interpretação, análise, avaliação, inferência, explanação e autorregulação e atitudes de humildade, coragem, perseverança, interesse, flexibilidade e curiosidade intelectual próprias do PC são necessárias para que o estudante possa desenvolver para a tomada de decisão.

Nos cursos de Enfermagem as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos docentes para o ensino de PC não avançam devido ao pouco conhecimento e clareza do conceito de PC; do pouco domínio das habilidades e atitudes que possibilitam ao estudante desenvolver sua capacidade de observar, analisar e apresentar resultados sobre as situações, bem como de apropriação de estratégias, embasadas em teorias para o ensino das habilidades de PC, de modo que os estudantes sejam capazes de exercitá-las por meio das situações vivenciadas no campo de estágio.

Logo, o problema deste estudo caracteriza-se pela falta de programas de formação que conduzam os docentes à apropriação do conceito de PC e à organização das atividades de ensino e de aprendizagem para trabalhar as habilidades de PC junto aos estudantes. A solução para esta situação é a implementação de uma intervenção educativa piloto que seja capaz de promover um entendimento apurado do processo de ensino e aprendizagem do PC.

No conceito de PC,, os docentes o associam ao de raciocínio clínico. O estudo de Chan (2013) evidenciou que o conceito de PC para os estudantes de Enfermagem ainda se assemelha ao de raciocínio clínico. O que foi corroborado na análise do conceito de PC feita por Carbogim, Oliveira e Püschel (2017).

Sidani e Braden (2011) descrevem que a clarificação do problema implica em delinear a sua natureza além das especificidades da população, o que se torna necessário para gerar uma compreensão relevante do problema e, subsequentemente, para projetar intervenções que respondam às características e aos contextos dos docentes.

Ao delinear a natureza do problema, Sidani e Braden (2011) classificam-no como real ou potencial. Um problema real é uma condição existente com a qual docentes realizam e que requer remediação. Resulta em uma alteração no modo de ensinar um determinado conteúdo durante a prática pedagógica. Nesse caso, as intervenções de Enfermagem visam tratar, resolver ou gerenciar os problemas com sucesso. Já um problema potencial refere-se a uma discrepância entre uma condição atual (isto é, a maneira como as coisas são) e uma condição ideal (como as coisas poderiam ser). Para exemplificar, as autoras mencionam que não pensar criticamente aumenta a probabilidade de decisões errôneas ou de assistência de Enfermagem inadequada. A habilidade de pensar criticamente está associada à tomada de decisões precisas. As intervenções de enfermagem visam prevenir o problema potencial, ou seja, reduzir as chances de sua ocorrência.

A partir deste entendimento, propõe-se uma intervenção educativa piloto para o ensino de PC para docentes de Enfermagem. Nelson (2017) evidenciou, por meio de seu estudo, que os docentes precisam avançar em metodologias que permitam a compreensão do PC e de seu ensino.

A compreensão e o hábito de pensar criticamente são complexos e exigem habilidades que nem sempre são praticadas e/ou vivenciadas nas atividades de ensino e aprendizagem. Com isso, torna-se mais difícil a elaboração de estratégias que permitam o ensino do Pensamento Crítico aos estudantes. A falta de entendimento do seu conceito leva à realização de estratégias que não são

organizadas, sistematizadas e não permitem a participação dos estudantes no processo de aprendizagem do PC. Dessa forma, elas podem levar os estudantes ao raciocínio clínico e não ao pensamento crítico.

Sendo assim, ancorada em pressupostos teóricos da Teoria Histórico-cultural e da Teoria da Atividade, o objeto de investigação pode ser sintetizado em **investigar por meio de uma intervenção educativa piloto, as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos docentes de Enfermagem para o ensino das habilidades do Pensamento Crítico*.***

Diante do exposto, a pesquisa se propõe a responder às seguintes perguntas: **Qual o conceito de pensamento crítico de docentes de Enfermagem? Como os docentes aplicam e avaliam o PC nos estudantes de Enfermagem no estágio curricular supervisionado? Uma intervenção educativa piloto implementada aos docentes de Enfermagem do estágio curricular supervisionado, para o ensino de PC é aceitável e viável?**

1.4 Hipóteses de Pesquisa

1. Os docentes conceituam pensamento crítico de forma semelhante ao raciocínio clínico. Sobre isso Carbogim, Oliveira e Püschel (2016) afirmam que o raciocínio clínico está associado ao envolvimento de processos mentais no cotidiano do enfermeiro para tomada de decisõe clínicas. Já o pensamento crítico, atua como *"regulador dos padrões de pensamento",* isto é, direciona o pensamento sobre o que se pretende aprender.

2. Por apresentarem pouco conhecimento sobre PC, os docentes não avançam no ensino e na avaliação das habilidades de PC para/de estudantes. Bittencourt e Crossetti (2013) mencionam que os docentes utilizam métodos tradicionais para ensinar PC e que não promovem a participação dos estudantes neste processo de ensino e aprendizagem destas habilidades e atitudes.

3. Uma Intervenção Educativa Piloto implementada aos docentes de Enfermagem do estágio curricular supervisionado para o ensino das habilidades de PC é viável e aceitável.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2. REVISÃO DE LITERATURA

Apesar de haver intenções de estudos de intervenção sobre o ensino do PC, pouco se investigou sobre a fidelidade destas intervenções implementadas aos docentes. Estudos que produzam e sintetizem evidências sobre as intervenções são necessários para melhor conduzir o ensino das habilidades de PC.

Para corroborar com a proposta da RIIEE na investigação do PC no ensino de Enfermagem, propõe-se apresentar os avanços dos estudos de intervenções sobre a temática e as lacunas de conhecimentos que poderão fundamentar novos estudos. Buscamos identificar a produção científica sobre intervenções educativas que avançam no ensino de PC, em 2016 e 2017 nas seguintes bases de dados: LILACS, MEDLINE, ERIC, SCIELO e CINAHAL utilizando os seguintes descritores: pensamento crítico, enfermagem, habilidades, estudantes e docentes. Foram usados os seguintes descritores: pensamento crítico, enfermagem, habilidades, estudantes e docentes. Também foram identificados artigos relacionados ao ensino do PC na Enfermagem. Após leitura e análise dos artigos, selecionaram-se estudos originais que evidenciam o ensino de PC e intervenções propostas para o ensino do PC.

2.1Fundamentos e Conceito de Pensamento Crítico

Na prática profissional do enfermeiro o PC pode ser compreendido como um conjunto de "*habilidades e atitudes necessárias ao processo do raciocínio clínico*" (Cerullo, 2010).

A palavra habilidade deriva do latim *"habilitate"* que significa ação com vistas a um objetivo. Envolve a capacidade de realizar algo, como sistematizar, construir, avaliar, mensurar, ler, observar e interpretar. Cabe salientar que a capacidade da pessoa em mobilizar suas habilidades (saber fazer), seus conhecimentos (saber) e suas atitudes (saber ser) para solucionar determinada situação problema é chamada de competência (Perrenoud, 2000). O termo *"atitude"* significa circunstância de pensamento e de vontade que indica a orientação seletiva de alguém diante de um

problema ou de uma situação que diga respeito a pessoas, objetos, instituições etc., podendo envolver uma dimensão cognitiva, afetiva ou comportamental (Michaelis, 2009).

A palavra raciocínio deriva do latim *"raciocinium"* – e significa - cálculo, avaliação, uso da razão (Houaiss, 2001).

O termo "pensamento crítico" tem sido empregado na literatura para indicar os processos mentais envolvidos na habilidade de julgar racionalmente. A palavra pensar/pensamento deriva do Latim "*pensare"* que traduz um significado de suspender, equilibrar, se referindo aos pratos da balança, fato que originou em nossa língua também a palavra *pesar*. Traduzindo o sentido figurado, o de "pesar os prós e os contras" passou a ser utilizado como ponderar, examinar e por fim gerou *pensar* no sentido de refletir, meditar, raciocinar, formar ideias, elaborando a representação conceitual e a ordenação lógica (Ennis, 1979; Houaiss, Villar, 2001).

A etimologia da palavra crítica/critico vem da palavra grega *Kritikos*, capacidade para julgar e *Krinein*, separar, selecionar, decidir, julgar (Origem da Palavra, 2004-2014).

A seguir, serão apresentados o conceito de PC que fundamentam o desenvolvimento deste estudo.

A RIIEE divulgou em 10 de Dezembro de 2013, na sua 5ª Reunião Presencial durante a XII Conferência de Educación em Enfermería, realizada em Montevidéu, no Uruguai, seu conceito de pensamento crítico-reflexivo na área da Enfermagem:

> "O pensamento crítico-reflexivo é um processo de raciocínio complexo, sistemático, dialógico e deliberativo, autodirigido e orientado para a ação, cujo fim primordial é selecionar, com base em processos intelectuais e emocionais (cognitivos, experienciais e intuitivos), as melhores opções de respostas que favorecem a solução de problemas em Enfermagem, em contextos bem definidos e de acordo com os princípios éticos da profissão" RIIEE, 2013[a].

[a] Red Iberoamericana de Investigación en Educación em Enfermería (RIIEE). Conceito de Pensamento crítico-reflexivo adotado pela RIIEE [apresentado na XII Conferência de Educación em Enfermería; 2013 set 9-13; Montividéu, Uruguai]

Paul (1995) define o PC como forma de pensar, refletir sobre a informação recebida e tomar uma decisão. Para o autor, é necessário que seja emitido um julgamento após uma observação de uma situação ou de um problema.

Para Paul e Elder (2006) o PC é "*a arte de pensar sobre o seu tempo de pensamento enquanto você está pensando de forma a tornar o seu pensamento melhor: mais claro, mais preciso e mais defensável* " (p. 17). Os autores utilizam esta declaração para explicar que seu modelo instrucional de PC está pautado em três elementos do pensamento: Elementos de raciocínio, Padrões Intelectuais e Traços Intelectuais. São elementos do raciocínio capazes de identificar traços intelectuais. E, a meu ver, podem e devem ser empregados no ensino de graduação de Enfermagem, por meio da ação pedagógica dos docentes.

No cenário da Enfermagem, Alfaro-Lefevre (1996) define o PC como um pensamento controlado, proposital sendo mais apropriado para levar benefícios e ter mais resultados sobre as situações em que se deve usar.

Carbogim, Oliveira e Püschel (2016) realizaram um estudo com o objetivo de analisar o conceito de pensamento crítico no ensino e na prática clínica de Enfermagem, sob a ótica evolucionista de Rodgers. O estudo foi desenvolvido pela necessidade de clarificar o conceito de PC, uma vez que termos como pensamento analítico, pensamento crítico-criativo, pensamento não linear e pensamento crítico-holístico vêm sendo utilizados como sinônimo de PC. Nesse aspecto, o estudo evidencia também a necessidade de formação de um pensador crítico com habilidades cognitivas para os processos de análises, raciocínio lógico e julgamento clínico. Os autores destacam que o PC é um "processo dinâmico" no qual os enfermeiros podem desenvolver para a prática clínica.

Na síntese do estudo Carbogim, Oliveira e Püschel (2016), mencionam que o PC pode ser definido como *"habilidade cognitiva que envolve um processo de análise, raciocínio lógico e julgamento clínico, orientado para a resolução de problemas". Para os autores o* PC "*caracteriza-se por um pensamento de ordem superior, que envolve conhecimentos, experiências, disposições (atitudes ou hábitos*

de mente) e habilidades intelectuais". É nesse conceito que a pesquisa ora apresentada se ampara.

Uma investigação criteriosa e sistemática de especialista denominado "Relatório de Delphi", coordenada por Peter A. Facione apresenta o seguinte conceito de PC:

> Nós entendemos que o pensamento crítico seja o julgamento de autoregulação intencional que resulta em interpretação, análise, avaliação e inferência, bem como explicação da prova, conceitual, metodológica, criteriológica ou considerações contextuais sobre a qual o julgamento se baseia. PC é uma força libertadora na educação e um recurso poderoso na vida pessoal e cívica. Embora não seja sinônimo de bom pensamento, PC é um fenômeno humano generalizado e autocorrigível. O pensador crítico ideal tem mente aberta, é habitualmente curioso, bem informado, confiante da razão, flexível, imparcial na avaliação, honesto em enfrentar preconceitos pessoais, prudente em fazer julgamentos dispostos a reconsiderar, claro sobre as questões, ordenado em questões complexas, diligente na busca de informações relevantes, razoável na seleção de critérios, é persistente na busca de resultados que são tão precisos quanto o assunto e as circunstâncias que assim o permitem. Assim, educar bons pensadores críticos significa trabalhar em direção a esse ideal. Ele combina o desenvolvimento de habilidades de PC com estímulo a estas disposições que consistentemente produzem informações úteis e que são a base de uma sociedade racional e democrática (Facione, 1990 p.2).

Esse relatório foi fruto de uma rodada de questões que conduziram os especialistas a trabalharem na busca de um consenso compartilhando suas opiniões racionais. Para melhor compreensão, após a apresentação dos conceitos serão descritos os meios de desenvolvimento do Pensamento crítico propostos por alguns estudiosos nessa temática.

Para Ennis (2007) o PC expressa a atividade reflexiva prática que busca uma ação ou crença sensata. O pensador crítico é sensato, reflexivo, focado em decidir no que acreditar ou fazer. Para isso são necessárias as habilidades e disposições de pensamento, apresentando respectivamente relação com aspectos cognitivos e afetivos da pessoa. Esse autor acredita então que as habilidades e disposições do PC são oriundas de uma atividade prática baseada na busca equilibrada da razão.

Glaser (1941) menciona que o PC é uma parte do conjunto das habilidades de pensamento, mas não se restringe a habilidades. Compreende assim uma atitude de estar disposto a considerar de maneira consciente os problemas e assuntos que surgem no âmbito de uma situação; o conhecimento dos métodos de investigação e

raciocínio lógico; e certa habilidade na aplicação desses métodos. Dessa forma, o PC cobra do pensador uma persistência para examinar as crenças e os conhecimentos sob o crivo de evidências plausíveis e que permita novas conclusões (Chaffee, 2009; Fisher, 2013).

Paul e Elder conceituam o PC como *"a arte de pensar sobre seu pensamento e como você está pensando de forma a tornar o seu pensamento melhor: mais claro, mais preciso e mais defensível (p. 17)".*

Richard Paul (1995), considerado uma autoridade em Pensamento Crítico, afirma que o

> PC é automonitorado, autocorretivo, autodisciplinado e autodirigido. Pressupõe a concordância com rigorosos padrões de excelência e de comando consciente de seu uso. Implica uma comunicação eficaz e capacidade de resolver problemas, bem como compromisso para superar o nosso egocentrismo nativo e sociocentrismo.

Para Paul (1995), o desenvolvimento do PC exige que o pensador seja disciplinado em suas ações.

Segundo Passos (2011), Paul propõe o uso dos elementos do pensamento como caminho para o alcance de habilidades do PC. Para ele, o raciocínio requer uma integração da cognição e da afetividade. Ele explica que o conteúdo de qualquer disciplina deve ser visto e ensinado com um modelo de pensamento. Podem ser chamados de “modelo” por que é generalista fato que possibilita ser aplicado a qualquer contexto e capaz de orientar qualquer indivíduo de qualquer área no desenvolvimento de PC.

O modelo de pensamento apresentado por Richard Paul é um dos caminhos que levam o estudante a desenvolver as habilidades de disposições do Pensamento Crítico. Por isso estimula os estudantes na construção de uma linha de raciocínio de uma situação para propor uma solução. Em relação à estratégia pedagógica, Sullivan (2012) menciona que este modelo é um facilitador para os docentes de Enfermagem em ensinar os estudantes a pensarem criticamente de forma mais eficaz.

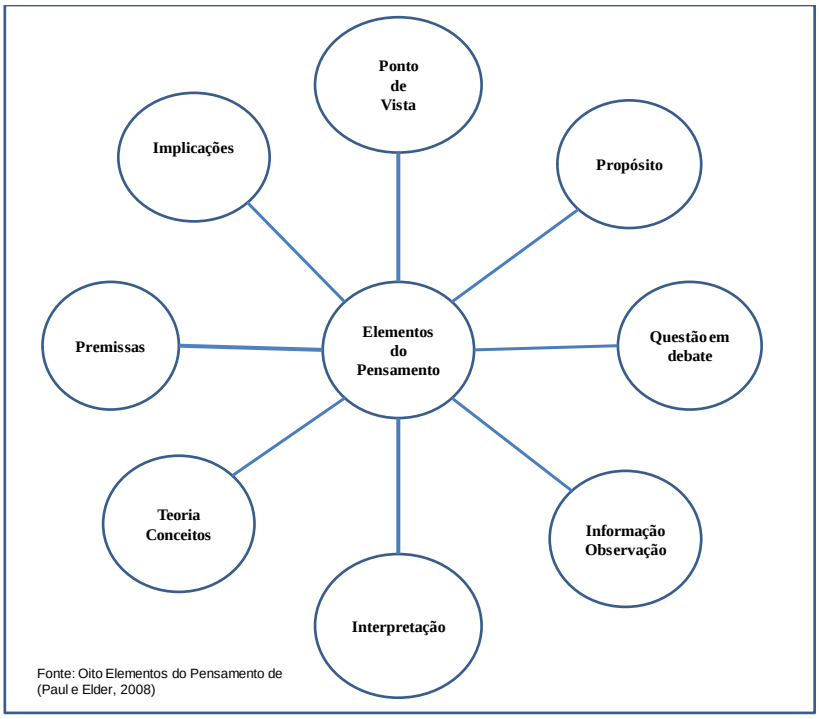
a) Modelo de Richard Paul – Elementos do Pensamento.

O modelo de Paul (1995)[22] inclui elementos de raciocínio, padrões intelectuais universais usados para avaliar raciocínio e habilidades dos estudantes. Paul (1995) apresenta sua abordagem para raciocínio crítico como um modelo geral de raciocínio que pode ser aplicado a qualquer problema ou assunto que requer raciocínio.

Estudo desenvolvido por Reed (1998) procurou identificar habilidades para pensar criticamente sobre História Norte-Americana e sobre assuntos diários; atitudes para pensar criticamente; e conhecimento sobre o conteúdo de História Norte-Americana. O grupo experimento (n=29) recebeu aproximadamente 90 minutos de instrução explícita distribuída durante o semestre sobre como utilizar o modelo de raciocínio crítico de Paul para analisar e interpretar documentos primários. O grupo controle (n = 23) foi ensinado de uma maneira mais tradicional. Estudantes fizeram três pré-testes e quatro pós-testes para avaliar a efetividade do modelo de instrução por meio dos instrumentos: o “Documents Based Question” (DBQ) do “Advanced Placement Examination”, o “Ennis-Weir Critical Thinking Essay” (EWCTET), o “California Critical Thinking Dispositions Inventory” (CCTDI) e um Exame de conteúdo de História. O grupo experimental obteve resultado significativamente maior no DBQ e EWCTET e não houve diferenças significativas no CCTDI e no Exame de conteúdo de História.

Para o desenvolvimento do modelo de pensamento, Paul e Elder (2007) explicam que o princípio deste pensamento está no ponto de vista que enxergamos uma situação ou problema. É de extrema importância que seja valorizada a situação para que seja feita uma tomada de decisão eficaz. Além do ponto de vista identificado na apresentação de um problema ou situação, devemos utilizar os elementos propostos por Richard Paul (Ponto de Vista, Propósito, Questão em debate, Informação, Interpretação, Teoria/Conceito, Premissas e Implicações), para ajudar a esclarecer nosso raciocínio sobre a questão.

O quadro 1, mostra os oito elementos do pensamento proposto por Richard Paul no qual este estudo utiliza como modelo para orientação pedagógica dos docentes de uma IES sobre o ensino de habilidades de PC.



Quadro 1. Elder e Paul (2008)

Para melhor compreensão, Paul **(2008):** propõe algumas perguntas facilitadoras que norteiam o estudante no desenvolvimento de habilidades e disposições de PC, descritas a seguir:

1. **Ponto de vista -** se refere ao quadro de referência, a perspectiva, a orientação. Neste item, o observador deve fazer os seguintes questionamentos: Qual o meu ponto de vista com relação ao assunto? Existem outros pontos de vista a considerar?

2. **Finalidade:** objetivo. Neste item, deve ser identificada a finalidade da tomada de decisão.

3. **Questão em debate:** problema. Aqui, o observador identifica o problema e posteriormente busca a solução. Pode ser feita a seguinte pergunta: Qual é a questão-chave? Eu estou tentando responder?

4. **Informações:** dados, fatos, observações, experiências. As informações devem ser identificadas de forma clara e precisas, pois delas partem as futuras decisões sobre o problema. Desta forma, o observador pode fazer a seguinte questão: Quais são as informações que eu preciso para responder à minha pergunta?

5. **Interpretação e inferência:** conclusões, soluções. Neste item, o estudante deve construir por meio das informações sua própria interpretação sobre a situação. Após isso, pensar na solução utilizando as perguntas: Qual é a minha conclusão? Será que os meus dados apoiam a minha conclusão? Quais são as outras conclusões?

6. **Conceitos:** teorias, definições, leis, princípios, modelos. O observador precisa ter em mente os conteúdos necessários para abordar o problema e traçar uma solução. Poderá usar como referência neste item as perguntas: Qual é o conceito mais básico na questão? Estou sendo claro sobre os conceitos que estou usando?

7. **Pressupostos:** pressuposto, dando por certo. Que suposições eu estou usando no meu raciocínio?

8. **Implicação e consequências:** Aqui cabe a avaliação dos resultados ou das decisões determinadas. Quais são as implicações?

Para Paul e Heaslip (1995), após a apresentação de uma situação ou problema, os docentes devem ajudar os estudantes na construção de um pensamento sólido e transformá-lo em conhecimento. Neste aspecto, para esses autores utilizar os elementos do pensamento de Paul é estimular o estudante a pensar criticamente.

Não se pode afirmar que esse modelo é único. Estudos (Reed,1998) sobre PC vem sendo desenvolvidos por meio de identificação de habilidades e sub-

habilidades, conforme proposta do Relatório de Delphi de Facione (1990), mensurada por meio de escalas de avaliação descritos a seguir.

b) – Relatório Delphi - Habilidades e Sub-habilidades proposta por Facione.

O termo “Delphi” vem de um método utilizado por Facione em 1990 que por meio da opinião de especialistas, investigou sistematicamente os conceitos e as avaliações do raciocínio crítico. Enfatiza que os participantes devem estar dispostos a compartilhar seus conhecimentos e a trabalhar na busca de uma resolução consensual sobre os assuntos e opiniões. Para tanto, foram convidados 46 especialistas sobre raciocínio crítico, dos quais 52% eram da área de Filosofia, 22% da área de Educação e 20% da área de Ciências Sociais e 6% de Ciências Físicas (Facione, 1990).

O quadro 2, descreve o resultado do Relatório Delphi, as seis habilidades e suas sub-habilidades do raciocínio crítico. Cada uma das seis habilidades é considerada central para o desenvolvimento do raciocínio crítico.

Habilidades	Sub-habilidades
Interpretação	Categorização Decodificando a significância Elucidando o significado
Análise	Examinando ideias Detectando argumentos Analisando argumentos
Avaliação	Avaliando alegações Avaliando argumentos
Inferência	Questionando evidência Conjecturando alternativas Extraindo Conclusões

Explanação	Afirmando resultados Justificando procedimentos Apresentando argumentos
Autorregulação	Autoexame Autocorreção

Fonte: Facione (1990).

Segue-se a descrição das habilidades e sub-habilidades definidas no Relatório Delphi, que servirá de referência para o desenvolvimento do conteúdo do Programa Educativo proposto para este estudo:

1. **Interpretação:** compreender e expressar o significado de uma larga variedade de experiências, situações, dados, julgamentos, convenções, crenças, regras, procedimentos ou critérios.

   Categorização – entender as informações e categorizá-las.

   Decodificando a significância – detectar ou descrever o conteúdo das informações.

   Elucidando o significado - tornar explícito por meio das descrições as idéias identificadas.

2. **Análise:** identificar os relacionamentos inferenciais pretendidos e realizados dentre afirmações, questões, conceitos, descrições ou outras formas de representações que pretendem expressar crenças, julgamentos, experiências, razões, informações ou opiniões.

   Examinando ideias – Definir termos. Comparar ideias ou conceitos. Identificar os conceitos.

   Detectando argumentos – determinar se o conjunto de ideias expressam alguma razão ou razões que suportam ou contestam alguma alegação.

Analisando argumentos – identificar ou contestar alguma alegação, opinião ou ponto de vista.

3. **Avaliação:** avaliar a credibilidade de afirmações ou outras representações que são contas ou descrições de percepção, experiência, situação, julgamento, crença ou opinião de uma pessoa; e avaliar a força lógica dos relacionamentos inferenciais realizados ou esperados entre afirmações, descrições, questões ou outras formas de representação.

   Avaliando alegações – reconhecer e avaliar os fatores relevantes. Avaliar a aceitabilidade.

   Avaliando argumentos – julgar a aceitabilidade expressa daquele argumento.

4. **Inferência:** identificar e assegurar elementos necessários para elaborar conclusões racionais; elaborar conjecturas e hipóteses; considerar informações relevantes e extrair os resultados advindos dos dados, afirmações, princípios, evidências, julgamentos, crenças, opiniões, conceitos, descrições, questões ou outras formas de representações.

   Questionando evidência – em particular, reconhecer premissas que requerem suporte e formular uma estratégia para procurar e levantar informação que pode subsidiar aquele suporte.

   Conjecturando alternativas – formular múltiplas alternativas para resolver um problema. Elaborar pressupostos e projetar a área de possíveis consequências de decisões, posições, políticas, teorias ou crenças.

   Esboçando conclusões – aplicar modos de inferência apropriados para determinar qual posição, opinião ou ponto de vista deveria ser em um determinado problema ou assunto.

5. **Explanação:** afirmar os resultados do raciocínio de alguém; justificar aquele raciocínio em termos de considerações evidenciais, conceituais,

metodológicas, criteriológicas e contextuais sobre as quais aquele resultado foi baseado; apresentar o raciocínio de alguém de forma que fique claramente expresso.

Afirmando resultado – produzir informações, descrições, ou representações com acurácia dos resultados das atividades de raciocínio de alguém para que seja possível analisar, avaliar, inferir ou monitorar estes resultados.

Justificando procedimentos – apresentar as considerações evidenciais, conceituais, metodológicas, criteriológicas e contextuais, as quais utiliza para formar suas interpretações, análises, avaliações ou inferências.

Apresentando argumentos – dar razões para aceitar uma alegação.

6. **Autorregulação:** monitorar conscientemente suas próprias atividades cognitivas, os elementos utilizados nestas atividades e resultados elucidados, particularmente por meio de habilidades de análise e avaliação de julgamento inferenciais com uma visão de questionar, confirmar, validar ou corrigir seu raciocínio ou resultados.

   Autoexame – refletir sobre seu próprio raciocínio e verificar ambos, o resultado produzido e a correta aplicação e execução das habilidades cognitivas envolvidas.

   Autocorreção - onde a autocorreção revela erros e deficiências, desenhar procedimentos racionais para remediar ou corrigir, caso possível, estes enganos e suas causas.

Para Richard Paul (1995), para o desenvolvimento do PC não basta apenas ter habilidades, é necessário ter atitudes para utilizá-las. São elas: humildade, coragem, perseverança, curiosidade, interesse e flexibilidade intelectual. Segundo o filósofo, não é fácil tornar-se um pensador crítico. Deve se trabalhar muito, pois as pessoas por natureza são egocêntricas, etnocêntricas e com tendências de serem irracionais.

c-) Escalas de Avaliação do Pensamento Crítico

A seguir são apresentadas escalas construídas para avaliar habilidades e atitudes de um pensador crítico.

1. *Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test* ***(EWCTET)*** – Segundo Ennis; Weir, (1985) trata-se de um teste redacional para avaliar habilidades de raciocínio crítico. Este instrumento mensura a habilidade de responder a argumentos quando eles aparecem naturalmente em uma discussão. O teste é composto de uma página escrita pelo editor de um jornal que procura convencer o público sobre a adoção de uma lei que proíba estacionar em ruas públicas durante o período noturno. A carta possui oito parágrafos numerados e um parágrafo sumário. Os participantes tinham de analisar cada parágrafo da carta-teste com o objetivo de escrever uma curta redação concordando ou discordando de cada argumento exposto nos parágrafos. Os responsáveis por desenvolver o teste proveram uma planilha com os critérios para avaliar cada um dos nove parágrafos escritos em resposta à carta. De acordo com a planilha, os estudantes podem atingir notas de -9 a 29, já que para as análises dos primeiros oito parágrafos pode-se atingir de -1 (analisou incorretamente) ate 3 (analisou e justificou corretamente) para cada um e no último parágrafo os critérios de correção permitem avaliá-lo de -1 ate 5. O tempo máximo de duração recomendado é de 40 minutos.

2. *California Critical Thinking Dispositions Inventory* ***(CCTDI)*** – Para Facione (2010) e Reed (1998) trata-se de um teste comercial em escala Likert para avaliar as atitudes de pensamento crítico. Utiliza o consenso de raciocínio crítico produzido pelo Delphi Report. Foi criado para avaliar a atitude de pensamento crítico dos estudantes. O teste possui 75 afirmações a partir das quais os estudantes devem indicar seu nível de concordância ou discordância em uma escala Likert de seis pontos (Facione, 2010; Reed, 1998).

> O teste que leva de 15 a 20 minutos para ser aplicado, tem seus itens divididos em sete escalas que representam diferentes atitudes de um pensador crítico: buscando a verdade, mente aberta, analiticidade, sistematicidade, autoconfiança, curiosidade e maturidade cognitiva. Para cada atitude existem aproximadamente onze afirmações. Como se trata de um teste comercial, o gabarito não é disponibilizado. Sendo assim, após a aplicação, os formulários de respostas devem ser enviados para a *Insight Assessment*, que, após atribuir as pontuações, envia os dados tabulados em planilha Excel para o pesquisador. (Facione, 2010; Reed, 1998).

Em análise, percebe-se que o modelo de Richard Paul e as habilidades e sub-habilidades propostas no Relatório de Delphi emanam de um exame minucioso da informação adquirida.

2.2 O Pensamento Crítico na Enfermagem

O pensamento Crítico é uma habilidade desejável nos enfermeiros e indispensável em estudantes de Enfermagem que deparam cada vez mais com o avanço tecnológico, com complexas questões éticas e legais e assistência a pacientes com demandas cada vez mais complexas, que exigirão o uso da interpretação, análise e avaliação (Brunt, 2005; Mundy;Denham, 2008).

Na Enfermagem o PC é utilizado na resolução de problemas relacionados à assistência ao paciente. Neste sentido, Carbogim, Oliveira e Püschel (2016) afirmam que a tomada de decisão do enfermeiro deve levar em conta as evidências provenientes da experiência profissional, da literatura científica e das demandas do paciente, com vistas à segurança e à qualidade dos serviços de saúde.

Bartol (2008, p. 159) menciona que por meio do PC, a Enfermagem pode evoluir na qualidade da assistência oferecida ao paciente. Assim, no ensino de Enfermagem, a capacidade de pensar criticamente deve ser constantemente

estimulada por meio de discussões para que o estudante seja capaz de pensar criticamente. O docente tem papel importante neste processo, porque estimula a pensar e direciona o estudante para a resolução do problema.

Como mencionado, raciocínio clínico e pensamento crítico são usados com frequência na literatura e no ensino de enfermagem como sinônimos para descrição dos processos associados ao trabalho dos enfermeiros junto aos pacientes. Outros termos são utilizados – pensamento analítico, julgamento clínico, julgamento crítico, tomada de decisão clínica, pensamento criativo, solução de problemas, pensamento reflexivo, raciocínio diagnóstico, contudo, Carbogim, Oliveira e Püschel (2016) explicitam conceitos relacionados a esses termos que apresentam o mesmo significado.

Carbogim, Oliveira e Püschel (2016) mencionam que o PC é uma atividade prática baseada na busca sensata da razão, por meio de habilidades e disposições, sendo imprescindível, por parte do indivíduo, possuir inclinação ou atitude para desempenhá-las. Nesse processo, ressalta a importância de pensar sobre o pensamento (metacognição) enquanto via necessária para o desenvolvimento das habilidades de PC.

Com isso acredita-se que essa habilidade torna-se essencial na atividade acadêmica e profissional do Enfermeiro, na medida em que a compreensão do todo está condicionada à análise das partes, seja no aprendizado de um procedimento na anamnese de um paciente na Sistematização da Assistência de Enfermagem.

A aquisição de habilidades de pensamento crítico na Enfermagem é importante por três razões. A primeira diz respeito à necessidade de o enfermeiro utilizar julgamento independente, ou seja, de atuar com base numa avaliação racional da situação e não de forma preconceituosa e/ou de submissão sem questionamento, às imposições de outros profissionais e das instituições. A segunda refere-se aos ideais de libertação do indivíduo, em que o profissional pode livrar-se do controle de crenças e atitudes injustificadas, tomar conta de sua vida indagando tanto as próprias ideias como as dos outros. A terceira trata da necessidade de

desenvolver, em benefício do receptor de cuidados, a racionalidade no julgamento clínico e científico inerente ao processo de enfermagem (Bandam, 2011).

Para Alfaro-Lefevre (1996), é melhor descrever o que é pensamento crítico do que defini-lo e para descrever a autora lista as características, ou atitudes, dos indivíduos que demonstram pensamento crítico. São elas:

Pensadores críticos são:

- ✓ Conhecedores de seus preceitos e limitações, o que alguns chamam “Ter humildade intelectual”.
- ✓ Imparciais, isto é, são extremamente cientes da poderosa influência de suas próprias percepções, valores e crenças, mas buscam considerar todos os pontos de vista semelhantemente.
- ✓ Inclinados a exercitar um esforço consciente para trabalhar de maneira planejada, reunindo informações, resistindo à exatidão e persistindo até quando as soluções não forem óbvias ou necessitarem de diversas etapas.
- ✓ Bons comunicadores, compreendendo que uma troca recíproca de ideias é fundamental para entender o fato e achar soluções melhores.
- ✓ Empáticos, colocando seus próprios sentimentos de lado, e imaginando-se no lugar dos outros a fim de entendê-los genuinamente. Alguns chamam isso “Ter empatia intelectual”.
- ✓ Mentes abertas, ou seja, estão dispostos a considerar outras perspectivas e adiam o julgamento até que todas as evidências sejam ponderadas.
- ✓ Pensadores independentes, fazendo seus próprios julgamentos e decisões, ao invés de permitir que outros façam isso por ele.
- ✓ Curiosos e perspicazes, questionando profundamente e interessando-se em entender, dando ênfase a pensamento e sentimentos.
- ✓ Humildes, reconhecendo que ninguém tem todas as respostas ou está imune a erro.
- ✓ Honestos consigo e com os outros, admitindo quando seus pensamentos podem estar imperfeitos ou requerem mais reflexão. Alguns chamam isso “Ter integridade intelectual”*.

- ✓ Prevenidos, em vez de reativos, antecipando problemas e agindo antes de ocorrerem.
- ✓ Organizados e sistemáticos em suas abordagens, para solucionar problemas e tomar decisões.
- ✓ Flexíveis, aptos a explorar e imaginar alternativas, e mudar abordagens e prioridades quando necessário.
- ✓ Cientes das regras da lógica, reconhecendo a função da intuição, mas buscando evidências e ponderando riscos e benefícios antes de agir.
- ✓ Realistas, reconhecendo que nós não vivemos num mundo perfeito, e que as melhores respostas não são sempre as respostas perfeitas.
- ✓ Jogadores de equipe, dispostos a colaborar para trabalhar em direção ao alvo comum.

- ✓ Criativos e comprometidos com a excelência, continuamente avaliando, buscando clareza e exatidão e procurando maneiras de aperfeiçoar como as coisas são feitas.

Ainda segundo a autora, um sinônimo para pensamento crítico é raciocínio, sendo que nós podemos nos aperfeiçoar em pensarmos critica e reflexivamente, buscando conhecimentos, instruções e praticando conscientemente com esse objetivo.

Para Sullivan (2012) o PC emana de uma reflexão bem feita. Nesse sentido, o curso de Enfermagem possui diversos momentos e ambientes que investigam a reflexão e possibilitam discussões construtivas e interativas. Por exemplo, na sala de aula, no laboratório ou em qualquer ambiente de desenvolvimento prático, o processo ensino-aprendizagem e a interação professor/estudante, são fundamentais para proporcionar formação crítico-reflexiva por meio das discussões clínicas. O estágio supervisionado, por exemplo, é um momento oportuno em que os estudantes de Enfermagem se encontram com o paciente e sua família e com a equipe de saúde constituindo, portanto, em momento de transição do mundo acadêmico para o mundo profissional, uma vez que estão cursando o último ano do curso de Enfermagem. Por isso, é profícuo para avançar na aprendizagem do PC.

Sena (2010) afirma que por meio da interação paciente/família os estudantes apropriam de novos conhecimentos para atuação como profissionais enfermeiros, no trabalho com o indivíduo e sua família. Desta forma, o estudante de Enfermagem é estimulado a pensar criticamente sobre a assistência prestada ao paciente.

Crossetti e colaboradores (2009) compreendem o momento do estágio, como uma oportunidade do desenvolvimento do pensamento crítico que definem como uma tarefa cuidadosa em que o enfermeiro pensa mediante um *"propósito motivado pelas necessidades do paciente, família e da comunidade".* Declaram que esta habilidade pode ser compreendida pelo enfermeiro e pelo estudante quando em processo de formação. As autoras realizaram uma revisão da literatura, constituída por 64 artigos e identificaram 27 estratégias que podem levar ao desenvolvimento do pensamento crítico, sendo as mais citadas: questionamento, estudo de caso, ensino *on line* e aprendizagem interativa, mapa conceitual e aprendizagem baseada em problemas. O estudo revelou que o pensamento crítico de um enfermeiro deve se iniciar na sua formação, quando já vivenciam as oportunidades para desenvolver as avaliações e as práticas clínicas.

2.3 O Ensino de Pensamento Crítico

A seguir serão apresentados estudos publicados que apontam a relevância e pertinência do ensino de PC na graduação de Enfermagem.

Huang (2014) menciona que o pensamento crítico é um tema central e importante entre as profissões da área da saúde entre elas a Enfermagem. Mesmo na atual era da tecnologia da informação, é necessária a discussão sobre PC entre os profissionais e uma maior compreensão sobre a metacognição. Assim, compreende-se que o ensino de PC é de extrema importância para o desenvolvimento da assistência de Enfermagem.

Bittencourt e Crossetti (2013) destacam a importância do ensino de PC e apontam que a utilização das habilidades do pensamento crítico é importante e está relacionada ao desenvolvimento do Processo de Enfermagem. Neste sentido, deve-

se propor estratégias que facilitem o ensino de PC para que os estudantes tenham êxito nas tomadas de decisões.

Cerullo e Cruz (2010) explicam que o raciocínio clínico se desenvolve a partir dos conhecimentos científicos e profissionais, permeado por decisões éticas e valores dos enfermeiros e, ainda, que existem diversas estratégias pessoais e institucionais que podem aprimorar o pensamento crítico e o raciocínio clínico dos enfermeiros, e que há necessidade de realizarem-se pesquisas e avaliações de programas de formação sobre raciocínio clínico que integrem as respostas psicossociais às fisiológicas das pessoas cuidadas pela Enfermagem.

Para que haja esta integração é necessário que na grade curricular dos cursos de Enfermagem seja incluído o ensino de PC por meio de metodologia ativas. Sobre isso, Chan (2013) desenvolveu um estudo onde buscou compreender como o pensamento crítico é percebido no ensino de Enfermagem. Foi possível identificar por meio da análise dos 17 artigos, que há necessidade de esclarecer diferentes perspectivas sobre os conceitos de PC para os docentes de Enfermagem durante o processo de formação dos mesmos. O estudo revelou que os docentes, são capazes de avaliar a eficácia de novas estratégias que reforcem o desenvolvimento do PC nos estudantes de Enfermagem.

Para melhor compreender o processo de ensino de PC no currículo de Enfermagem um estudo realizado em 2015 buscou comparar as habilidades e disposições de PC nos conteúdos dos programas de ensino de Enfermagem entre os estudantes (calouros e veteranos). Como resultado, o estudo mostra que nenhuma correlação foi identificada entre os estudantes. Eles eram pouco qualificados para o desenvolvimento do pensamento crítico e o uso das habilidades e disposições não se alterou significativamente durante o seu tempo na graduação. O estudo sugere revisão nos currículos de Enfermagem e o preparo dos docentes para o ensino de PC.

Nesta perspectiva, os currículos de Enfermagem merecem atenção quanto ao preparo e a qualificação dos docentes para a formação de um enfermeiro que seja capaz de pensar criticamente para tomar decisões. Neste sentido, Silva e Rodrigues

(2008) realizaram um estudo que teve como objetivo analisar a reforma curricular implantada no ano de 2003 em um curso de Enfermagem em uma universidade estadual na Região Oeste do Paraná. Mencionaram que a proposta curricular corrobora com a formação de um enfermeiro que atue de modo crítico e reflexivo para além dos aspectos biológicos, que considere os resultados sociais, econômicos e culturais e que tenha competência e habilidade em sua assistência. Como resultado, o estudo revelou que a formação crítica reflexiva traduz uma *"capacidade de analisar, discutir e diagnosticar necessidades da população"*. As autoras afirmam que o desenvolvimento do pensamento critico contribui para o estudante nas discussões dos problemas de saúde bem como nas suas soluções.

Em relação às estratégias de ensino apresentadas como adequadas ao desenvolvimento do PC, pesquisa bibliográfica conduzida por Lima e Cassiani já no ano de 2000 apontavam que as estratégias não eram novas, uma vez que já foram aplicadas inúmeras vezes e estavam descritas e avaliadas em diversos trabalhos nacionais como as Dissertações de Mestrado de Pereira (1996) e Scholz (1991).

As autoras (Lima e Cassiani, 2000) concluem afirmando que a metodologia tradicional de ensino não favorece o desenvolvimento do pensamento crítico porque não permite a participação ativa do estudante. Sendo assim, para implantarmos mudanças com novas metodologias, as autoras afirmam que os professores precisam estar *"instrumentalizados"* não somente com estratégias, mas também com concepções inovadoras do processo de ensino e aprendizagem, visto que o desenvolvimento do PC deve acontecer em todo o momento, pois sempre temos conclusões do que observamos e refletimos. Logo, é preciso que os docentes tenham especial atenção no processo mental dos estudantes quando estes estão no processo de resolução de uma situação problema como, por exemplo, casos clínicos que envolvem condutas terapêuticas e propedêuticas. As autoras indicam as discussões e reflexões com foco na inferência e no raciocínio dedutivo[b] e concluem com a seguinte afirmação: *"é importante que os enfermeiros sejam ensinados como*

---

[b] ***Raciocínio Indutivo*** *"é o processo de desenvolvimento de conclusões e generalizações a partir de observações específicas. Já o* ***raciocínio Dedutivo*** *é o processo de desenvolvimento de previsões específicas a partir de princípios gerais".* POLIT, D. F.; BECK, C. T: HUNGLER B. P. Fundamentos de pesquisa em enfermagem**:** métodos, avaliação e utilização. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 487p.

pensar, ao invés de o que pensar". Tal afirmação evidencia a importância do docente no ensino das habilidades do PC aos estudantes.

Dentro desta perspectiva, Serrano (2005) evidenciou que os professores devem usar suas habilidades criativas para tentar desenvolver habilidades intelectuais compatíveis com o nível de aprendizagem dos estudantes e assim concretizar o processo educativo. Os autores mencionam que o ensino baseado em resolução de problemas é um dos métodos que ajuda no desenvolvimento do PC. O estudo propõe um roteiro contendo passos e orientações aos educadores para tornar possível o ensino das habilidades de PC.

Revisão Integrativa de Crossetti (2009) identificou 64 artigos nos quais foi possível identificar que as metodologias utilizadas para o desenvolvimento do PC foram: ensino *online* e aprendizagem interativa, mapa conceitual e aprendizagem baseada em problemas. As autoras, concluem que o desenvolvimento de habilidades do pensamento crítico por meio dessas estratégias pode proporcionar a formação de profissionais mais críticos e reflexivos.

Revisão Sistemática realizada por Oliveira (2014) constatou que a *Problem-Based Learning (PBL)*, o Mapa Conceitual, a simulação e a escrita reflexiva são as estratégias mais utilizadas e testadas para avaliação e desenvolvimento das habilidades no PC. A metanálise desse estudo mostrou a efetividade do (PBL) para o desenvolvimento do PC em estudantes de graduação em Enfermagem.

Sullivan (2012) menciona que existem muitos modelos que estimulam o pensamento para o desenvolvimento do PC. No entanto, estes modelos têm sua aplicabilidade no foco hospitalar em decisões complexas. No estudo, o modelo de Richard Paul é apresentado como um elemento estimulador de habilidades do PC no ensino de Enfermagem e em todas as áreas de atuação do enfermeiro. Trata-se dos "Elementos do Pensamento" que têm por finalidade apresentar perguntas facilitadoras que ajudam na construção e no desenvolvimento do raciocínio crítico do estudante.

2.4 Estratégias Pedagógicas para o Ensino de Pensamento Crítico

O termo *stratégía* vem do grego e do latim *strategia,* é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos. Portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem.

Ao determinar a estratégia a ser desenvolvida, o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem. Ser um estrategista. No sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento.

Por meio das estratégias aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo. Esses meios ou formas comportam determinadas dinâmicas, devendo considerar o movimento, as forças e o organismo em atividade.

A seguir serão descritas em síntese no quadro três, as principais estratégias pedagógicas apresentadas e indicadas por Alves e Anastasiou (2007), que são possíveis de serem executadas para o desenvolvimento do PC.

Estratégia	Descrição
Aula expositiva dialogada	É uma exposição de conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a passividade e imobilidade intelectual dos estudantes.
Estudo de texto	É a explanação de idéias de um ator a partir do estudo crítico de um texto e/ou busca de informações e exploração de idéias dos autores estudados.

Portfólio	É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação.
Mapa Conceitual	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo.
Estudo dirigido	É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão para que e como é preparada.
Solução de Problemas	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas.
Seminário	Trata-se do estudo de um tema a partir de fontes diversas a serem estudadas e sistematizadas pelos participantes, visando construir uma visão geral, como diz a palavra. “fazer germinar” as idéias. Portanto, não se reduz a uma simples divisão de capítulos ou tópicos de um livro entre grupos.
Estudo de caso	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.

Quadro 3 – Elaboração do autor.

Diante de todas as estratégias citadas acima, a Aprendizagem Baseada em Problemas mostra-se como uma das mais desenvolvidas para o desenvolvimento do PC.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning (PBL)* é uma estratégia educacional, centrada no estudante, que o ajuda a desenvolver o raciocínio e a comunicação, habilidades essenciais para o sucesso em sua vida profissional, neste método o estudante é constantemente estimulado a aprender e a fazer parte do processo de construção desse aprendizado. (Faustino, p. 1571. 2013).

O PBL é uma metodologia efetiva para ensinar PC. Revisão Sistemática da literatura Oliveira (2016) evidenciou que a PBL é uma estratégia de ensino que demostrou efetividade no desenvolvimento de PC em estudante de Graduação em Enfermagem a partir da análise de quatro estudos do tipo ECR (Ensaio Clínico Randomizado).

Esta metodologia propicia o desenvolvimento de atividades educativas que envolvem participação individual, discussões coletivas, críticas e reflexivas. Essa metodologia compreende o ensino com uma visão complexa que proporciona aos estudantes a convivência com a diversidade de opiniões, convertendo as atividades metodológicas em situações ricas e significativas para a produção de conhecimento e a aprendizagem para a vida. Propicia o acesso a maneiras diferenciadas de aprender e, especialmente, de aprender a aprender.

Veiga (pag. 165, 2012) afirma que os docentes anseiam por procedimentos de ensino que deem conta da visão crítica e reflexiva na educação pois o professor, ao propor problemas, instiga os estudantes ao diálogo, propiciando, assim, um posicionamento crítico e dialético que implica um movimento constante de ação, reflexão e ação.

Por meio do PBL os estudantes lidam com problemas previamente elaborados, que são trabalhados em grupos pequenos, sob supervisão do docente. Os problemas são de um fenômeno ou evento, como por exemplo, uma situação clínica, a ser analisada pelo grupo, que deve utilizar seu conhecimento prévio. A partir deste ponto os estudantes procuram entender os próximos processos decorrentes da situação, surgindo novas interrogações, o que ajudará em um novo ponto de partida para o estudo individual e coletivo (Albanese, 1993).

Schmidt (1983) sugere que se organizem as etapas da ABP constituídas por sete passos já descritos na literatura: 1. Leitura do problema e identificação e esclarecimento de termos desconhecidos; 2 . Identificação dos problemas propostos pelo enunciado; 3. Formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior (os estudantes se utilizam nesta fase dos conhecimentos de que dispõem sobre o assunto); 4. Resumo das hipóteses; 5. Formulação dos objetivos de aprendizado (trata-se da identificação do que o estudante deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas); 6. Estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado; 7. Retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior.

Faustino (pag. 1580. 2013) declara que por ser um método ativo, e que prepara bem o profissional para situações práticas, considera que é um método a ser explorado por docentes de cursos de enfermagem, como alternativa no processo de ensino e aprendizagem.

2.5 Intervenções sobre o Pensamento Crítico no ensino de Enfermagem

As Intervenções Complexas (IC) desenvolvidas para o ensino de PC devem ser implementadas de modo que a fidelidade, aceitabilidade e viabilidade sejam identificadas e avaliadas. Desta forma, podem revelar como o ensino de PC se perpetua dentre os docentes de Enfermagem.

Simpsom e Courtney (2014) buscaram desenvolver, implementar e avaliar estratégias para aprimorar o pensamento crítico de enfermeiros do Oriente Médio. Foram utilizadas estratégias como questionamento, debate, dramatização e atividade de grupo pequeno. O objetivo dessas estratégias foi promover habilidades de pensamento crítico, incentivar a resolução de problemas e desenvolver a tomada de decisão clínica. Segundo os autores, a intervenção foi bem sucedida e fizeram as seguintes recomendações: uso de provas práticas no processo de aprendizagem, apoio aos docentes que se dedicam em novas estratégias para a promoção do desenvolvimento do PC, abordagens criativas para transformar os estudantes em

participantes interativos no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas..

Nelson (2017) por meio de uma intervenção educativa procurou descrever métodos que os professores devem utilizar para facilitar o PC dos estudantes de Enfermagem. O estudo apresentou o desenvolvimento de um curso para promoção das habilidades de PC pelos estudantes de Enfermagem. Como conteúdo, o curso continha áreas de organização da aprendizagem, tarefas de leitura, tempo para a aula e/ou as lições a serem realizadas. Como resultados, o estudo demonstrou que os educadores de Enfermagem precisam avançar no uso de ferramentas que permitam verificar evidências de melhores práticas de abordagens educacionais. Ressalta, ainda, a necessidade de os docentes aprenderem, experimentarem e implementarem novos métodos de ensino que desenvolvam o PC. Então, tornam-se salutares os propósitos desta pesquisa de investigar a aceitabilidade e a viabilidade por parte dos docentes para seguir nos avanços da melhoria das práticas educacionais recomendadas e citadas acima.

Um estudo (2016) de intervenção que buscou analisar o desenvolvimento de competências de estudantes de diferentes áreas do conhecimento por meio de uma proposta de ensino crítico, que aliou a utilização das metodologias ativas às tecnologias de informação e comunicação. Como resultado, o estudo mostrou que houve melhoria dos escores avaliativos, o que leva a inferir ter havido eficiência das estratégias de ensino e aprendizagem. Também foi possível concluir que o desenvolvimento das competências pesquisadas é importante para outras áreas do conhecimento, uma vez que estas incluem a aprendizagem de aspectos relacionados à cidadania, ética, comunicação, ao trabalho em equipe e raciocínio crítico e reflexivo, entendidos como requisitos universais para a formação de qualquer estudante universitário.

Em síntese, verifica-se que a literatura apresenta estudos de intervenções que avançam no desenvolvimento dos conceitos de PC, metodologias efetivas como a PBL e Mapas Conceituais e a preocupação por parte dos docentes em introduzir a temática nos currículos de Enfermagem para que os estudantes tenham condições

de serem formados com a capacidade de utilizar as habilidades e disposições de PC para as tomadas de decisões.

Embora haja estudos que utilizaram o modelo de Richard Paul para promoverem o entendimento de PC e seu desenvolvimento, não se identificou estudos de intervenções implementadas aos professores para o ensino de PC. Alves e Oliveira (p. 39, 2014) reforçam a escassez de estudos que avançam na implementação e avaliação de intervenções voltadas ao ensino de PC por docentes de Enfermagem.

Na literatura científica é identificada uma vasta produção bibliográfica que evidencia a importância de se ensinar PC aos estudantes. Os estudos explicitam que o PC promove no estudante a capacidade de desenvolver competências conceituais, procedimentais e atitudinais para embasar a solução de problemas. Como também se identificam vários artigos que medem as habilidades e disposições de PC. Porém questiona-se estas habilidades e disposições podem ser medidas? Podem ser ensinadas?. Outros artigos evidenciam as estratégias voltadas ao desenvolvimento de PC por meio de escalas de mensuração.

Boso e Gross (2015) afirmam que o entendimento de PC é fundamental para os educadores de Enfermagem. Os autores afirmam que os docentes possuem conhecimentos sobre os conceitos de PC, porém nem sempre possuem habilidades necessárias para ensinar PC. Neste sentido, estes docentes devem estar preparados e instrumentalizados para desenvolverem as habilidades e disposições de PC em seus estudantes.

Para Simpson e Courtney (2008) o PC deve ser desenvolvido por programas educacionais que permitam a evolução na maneira de pensar criticamente sobre uma determinada situação. Segundo os autores, estes programas podem ser trabalhados por meio de estratégias como a problematização o *Problem Based Learning* e discussão em grupos. Pensar criticamente sobre uma determinada situação contribui para uma assistência segura, competente e de qualidade.

Thompsom e Stamplay (2011) afirmam em revisão sistemática da literatura que para o desenvolvimento de PC é necessário o uso de intervenções educativas

pelos docentes de Enfermagem para que se construa uma maneira de pensar clara e precisa sobre a tomada de decisão. Estas intervenções devem ser criadas e implementadas de forma detalhada para que possam ser replicadas.

Como visto, a literatura aponta a real necessidade da evolução de estudos de intervenções que avancem na avaliação da exequibilidade para eficácia e eficiência de uma intervenção voltada ao ensino de PC. Torna-se relevante o desenvolvimento deste estudo, por entender que o PC é fundamental para a tomada de decisão na prática de Enfermagem. A aprendizagem deste conceito deve começar na formação inicial do enfermeiro e, para isso, os docentes precisam ensinar PC aos estudantes. Além disso, há indicativos amparados na legislação de ensino federal e nas diretrizes curriculares para a formação do enfermeiro com um perfil crítico. Sendo assim, além de conceitos e de habilidades técnicas e pedagógicas para ministrar os conteúdos curriculares, o docente precisa conhecer e utilizar estratégias formativas que o auxiliem a desenvolver o pensamento crítico nos estudantes, o que exige formação do professor para esse fim. Para direcionar e orientar a implementação da intervenção educativa na formação dos docentes para o ensino de PC, pretende-se seguir os preceitos da Atividade Orientadora de Ensino proposta por Moura (2010) pois ela sustenta e media as atividades de ensino e aprendizagem.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

Criar, implementar e avaliar a aceitabilidade e a viabilidade de uma intervenção educativa piloto para o ensino de Pensamento crítico no estágio curricular supervisionado.

3.2 Específicos

- Criar e implementar uma intervenção educativa piloto para docentes de Enfermagem, voltada ao ensino de PC no estágio curricular supervisionado.

- Analisar o conceito de Pensamento Crítico antes, durante e após a intervenção educativa piloto.

- Analisar como os docentes ensinam, aplicam e avaliam o Pensamento Crítico de estudantes de Enfermagem no estágio curricular supervisionado.

- Analisar a aceitabilidade e a viabilidade da intervenção educativa piloto para o ensino de PC por docentes de Enfermagem no estágio curricular supervisionado.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial Teórico-Pedagógico proposto para esta pesquisa se baseia na Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky para a compreensão do desenvolvimento humano. Na Teoria da Atividade de Leontiev para entendimento deste desenvolvimento por meio da atividade. E na Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como proposta para mediar a atividade de ensino e aprendizagem na implementação de uma intervenção educativa piloto voltada ao ensino de PC.

Justifica-se o referencial escolhido por entender que o desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem têm sua origem nas características histórico-culturais do ser humano. Estas características influenciam nas atividades psíquicas dos indivíduos. A AOE pode influenciar fortemente n organização e sistematização das atividades de ensino e de aprendizagem.

4.1 O ensino de Pensamento Crítico sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural

A intervenção educativa proposta para esta pesquisa seguirá as premissas da Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky. Justifica a escolha deste referencial por entender que os conceitos desta teoria fazem relação entre a construção do conhecimento e a realidade histórica-cultural do docente e discente, dentro de um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento do pensamento. A atividade de ensino faz relação com o desenvolvimento histórico-cultural por considerar que as funções psiquícas possuem suas origens na relação com a história a cultura do ser humano.

Vigotsky toma por base o materialismo histórico para apresentar suas ideias e estudos sobre o desenvolvimento humano.

Karl Marx (1818-1883), ao fundar a doutrina marsxista na década de 1840, revolucionou o pensamento filosófico, especialmente pelas conotações políticas explícitas nas suas idéias, colocadas, em seguida, também por Friedrich Engels (1820-1895).

Economista, filósofo e socialista alemão, Karl Marx nasceu em Trier em 5 de Maio de 1818 e morreu em Londres a 14 de Março de 1883. Estudou na universidade de Berlim, principalmente a filosofia hegeliana, e formou-se em Iena, em 1841, com a tese *Sobre as diferenças da filosofia da natureza de Demócrito e de Epicuro.* Em 1842 assumiu a chefia da redação do *Jornal Renano* em Colônia, onde seus artigos radicais-democratas irritaram as autoridades. Em 1843, mudou-se para Paris, editando em 1844 o primeiro volume dos *Anais Germânico-Franceses,* órgão principal dos hegelianos da esquerda (Marx, 1976).

Entende-se o materialismo como *"um conjunto de doutrinas filosóficas que busca explicações para os problemas diretamente relacionados ao plano da realidade no mundo material ao longo da história".* Trata-se de uma tese do marxismo, que com auxílio do conceito de modo de produção da vida material busca explicações para o conjunto de acontecimentos do plano real envolvendo o social, o político, o econômico e o cultural (Marx, p.226. 1976). Para o materialismo histórico, a produção e o intercâmcio de seus produtos constituem a base de toda a ordem social. As causas últimas de todas as modificações sociais e das subversões políticas devem ser procuradas não na cabeça dos homens, mas na transformação dos modos de produção e de seus intercâmbios.

Na teoria marxista, o materialismo histórico busca explicar a história das sociedades humanas, em todas as épocas, através dos fatos materiais, essencialmente econômicos e técnicos. A sociedade é comparada a um edifício no qual as fundações, a infra-estrutura, seriam representadas pelas forças econômicas, enquanto o edifício em si, a superestrutura, representaria as ideias, costumes, instituições (políticas, religiosas, jurídicas,etc) (Marx, p.227. 1976).

Uma tradução mais simplista do materialismo histórico para explicar a realidade poderia ser: a produção material é o pilar da ordem social, é algo que sempre existiu nas sociedades. Já Dialética é uma palavra de origem grega que significa diálogo, discussão (Scottini, 2009). Assim, o Materialismo Histórico-Dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do

pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (Pires, 1997).

Vigotsky (2001, p.08) afirma que sua psicologia possui traços do materialismo, uma vez que todo o comportamento do homem como constituído de uma série de movimentos e reações é dotado de todas as propriedades da existência material. Para Vigotsky os fenômenos psiquícos não podem partir de explicações idealistas que justificam as emoções, os sentimentos, a subjetividade e o subconsciente como algo em si mesmo. Para ele, essas manifestações possuem causas materiais e históricas. Ainda afirma que

> A natureza dotou o homem de uma necessidade estética que possibilita que este tenha idéias, estéticas, gostos e sensações. Porém, estabelecer com exatidão que gostos, idéias e sensações terá o homem social em questão, em uma determinada época histórica, não é diretamente dedutível da natureza do homem. Essa resposta só nos pode ser dada por uma interpretação materialista da história (Vigotsky, 1991).

Vigotsky afirma que nossos comportamentos possuem causas materiais e históricas. Por isso, é importante e relacionar o comportamento do homem à sua classe social, uma vez que a percepção materialista da história compreende a gênese dos interesses e formas materiais como motor principal do processo histórico.

Fundamentado numa perspectiva marxista, Vigotsky (1991) propõe a compreensão do insconsciente que leve a uma ação concreta por meio da educação: o indivíduo inserido na realidade social e coletiva. Para ele, tudo no homem pode ser educado desde que existam condições reais para essa educação, e o inconsciente individual e coletivo seja compreendido como parte inseparável da realidade histórica e material da humanidade, compreendida como um todo e não como um fragmento abandonado. Neste sentido, consideramos no nosso estudo que os docentes e discentes por meio de suas experiências histórico-culturais e mediados pela educação devem utilizar o pensar criticamente para interpretarem os fenômenos envolvidos na infra e superestrutura, de modo a desenvolverem uma

Enfermagem que toma o cuidado de pessoas inseridas em uma realidade social e coletiva como centralidade de suas ações.

O ponto de partida da teoria de Vigostky foi a consideração de que processos psicológicos mais elevados têm uma origem cultural. Assim, é importante compreender os conceitos e as ideias que permeiam o desenvolvimento do pensamento construídos por Vigotsky. Para isso, são apresentadas as leituras de Vigotsky a partir de alguns autores citados a seguir

Vigotsky possui três ideias centrais que caracterizam sua obra.

A primeira ideia é que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da “interação dialética” do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Ou seja, quando o homem modifica o ambiente por meio de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro (Vigotsky, 1991).

A teoria de Vigostky tem um tecido complexo, fundado na lógica dialética: cada problema, conceito e método relaciona-se a um diferente domínio de fenômenos psiquícos que o autor se propõe a estudar, os quais se encaixam num conjunto bastante harmonioso.

A segunda ideia central de Vigotsky é a origem cultural das funções psíquicas. As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a *priori*, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá por meio da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (Vigotsky, 1991).

A terceira ideia diz a respeito ao fato de que o cérebro é visto como órgão principal da atividade mental. O cérebro, produto de uma longa evolução, é o substrato material da atividade psíquica que cada membro da espécie traz consigo ao nascer. No entanto, esta base material não significa um sistema imutável e fixo. O cérebro é entendido como sistema aberto cuja estrutura e modos de funcionamentos são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual (Vigotsky, 1991).

Por meio da compreensão das ideias, é possível entender que a teoria psicológica de Vigotsky é a do caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores (únicos dos seres humanos), ou seja, a ideia de que esses processos têm a característica de alto grau de universalização e descontextualização da realidade empírica imediata como, por exemplo, é o caso do desenvolvimento da escrita, originam-se na vida social. Vigotsky afirma que não é somente por meio da aquisição da linguagem falada que o indivíduo adquire formas mais complexas de se relacionar com o mundo que o cerca. O aprendizado da linguagem escrita representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa.

Sobre a questão da mediação simbólica, Vigotsky esclarece que o uso de instrumentos e dos signos, embora diferentes, estão mutuamente ligados ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo. Por isso, desenvolveu muitas pesquisas com o objetivo de investigar o papel mediador dos instrumentos e signos na atividade psicológica e as transformações que ocorrem ao longo do desenvolvimento do indivíduo (Vigotsky, 1991).

O desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana, são resultados do surgimento do trabalho, e que por meio deste trabalho o homem, ao mesmo tempo se transforma na natureza (objetivando satisfazer suas necessidades), se transforma. Para realizar sua atividade, o homem se relaciona com seus semelhantes e fabrica os meios, os instrumentos: “ o uso e a criação de meios de trabalho”. Isto quer dizer que as relações dos homens entre si e com a natureza são mediatas pelo trabalho. A partir deste princípio, Vigotsky procura analisar a função mediadora presente nos instrumentos elaborados para a realização da atividade humana. O instrumento é

provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza humana (Vigotsky, 1991).

Percebe-se que Vigotsky atribui grande importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos que medeiam a relação do indivíduo com o mundo, e que acabam por fornecer também seus mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo. Nesse sentido, o aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivívuo do contexto social que se insere.

Para Cavalcanti (p, 187, 2005). Vigotsky buscava elaborar categorias e princípios para desenvolver uma teoria psicológica que desse conta do psiquismo humano, fundamentando-se na dialética. Uma preocupação inicial, nessa busca, era a de estabelecer interlocução com os psicólogos russos da época demonstrando que a consciência e o comportamento, objetos da investigação psicológica, não poderiam ser entendidos separadamente, mas como uma totalidade unificada. Sendo assim, tinha como motivação em sua obra identificar o mecanismo do desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo (formação da consciência) por meio da aquisição da experiência.

Vigotsky em vários momentos de seus estudos associa o processo de desenvolvimento e comportamento ao processo interativo entre o organismo e o meio perpassado pelas emoções. Segundo ele, as emoções funcionam como um regulador interno do nosso comportamento e que associadas aos estímulos externos podem levar o homem a inibir ou exteriorizar essas ou aquelas emoções.

Quando associadas ao processo educacional, as emoções têm o papel de influenciar sobre todas as formas do comportamento humano.

> Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no estudante as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse alunado. (Vygotsky, 2001, p. 143).

Entendendo o processo de desenvolvimento profundamente marcado pelo aspecto emocional, pode-se salientar que a imaginação pode ser vista como uma mola propulsora de novos sentimentos que associados à memória, ao pensamento e às emoções, contribuem para que o homem deixe sua marca social no mundo, bem como desenvolva novas ferramentas sociais tanto para o bem quanto para o mal, mas, acima de tudo, para mostrar seu potencial criador que o difere dos outros animais, isto pelo fato de que o homem é o único animal que consegue planejar antes aquilo que colocará em prática depois, ou seja, planeja e concretiza seu plano (Vigotsky 2001).

A partir dos conceitos da teoria histórico-cultural e na teoria pretende-se criar implementar e avaliar uma intervenção educativa com base na Atividade Orientadora de Ensino para o Ensino de Pensamento Crítico por Docentes de Enfermagem. Com base nessa teoria, o sujeito (docente de enfermagem) interage de maneira cognitiva e comportamental (atividade) com o artefato de mediação (programa educativo) motivado pela realização do objetivo ou objeto: neste caso, a capacidade ou a estratégia utilizada para ensinar PC. A mediação com essa ferramenta fornece um meio de gerar ou adaptar contextos interacionais que permitam o desenvolvimento de situações que levem à construção de conhecimentos significativos. É importante ressaltar que as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Sendo assim, a proposta de desenvolver uma intervenção que promova a investigação e o envolvimento do processo ensino aprendizagem precisa ser orientada, organizada e monitorada. Neste contexto, o papel do docente de Enfermagem é fundamental. Por meio da relação social, o estudante precisa conhecer os caminhos que o levará ao uso das habilidades e disposições de PC.

Partindo do pressuposto que a AOE é uma atividade de ensino, faz-se necessário seguir as a premissas da Teoria da Atividade de Leontiev para explicar a atividade pedagógica do docente de Enfermagem no ensino do Pensamento Crítico.

4.2 A Teoria da Atividade

Os fundamentos da teoria da atividade estão atrelados ao conceito do desenvolvimento do psiquismo compreendido por Vigotski. O conceito de atividade como um dos princípios centrais no estudo do desenvolvimento psíquico já se apresentava para Vigotsky, em seus primeiros escritos, com a ideia de que “a atividade socialmente significativa e o principio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro por meio de relações sociais” (Asbahr, 2005, p. 109). Isso significa que a atividade propriamente humana tem um caráter consciente por meio do qual se formula “um resultado ideal, ou fim a cumprir, como ponto de partida, e uma intenção de adequação, independentemente de como se plasme, definitivamente, o modelo ideal originário” (Sanchez Vásquez, 2007, p. 221).

Ancorado nesse referencial, no qual se configuram os pressupostos da psicologia histórico-cultural, e que consciência e atividade figuram como dois elementos fundamentais em unidade dialética. Ao abordar a discussão de atividade e consciência, Davydov (1982) destaca que:

> tomar consciência das operações mentais supõe reconstitui-las na imaginação com o fim de lograr sua expressão discursiva, o que necessariamente está relacionado com a generalização dos processos psíquicos. E este reflexo de conversão da consciência em sua própria atividade engendra esse tipo especial de generalização que está presente no conceito cientifico e nas formas superiores do pensamento humano (p. 221-222).

Sobre a relação dos trabalhos de Vigotsky e Leontiev sobre o tema da Atividade, interessa destacar alguns pontos de entrevista do neto de Leontiev, Dmitri A. Leontiev, concedida a Tunes e Prestes em novembro de 2007:

> a teoria da atividade representa um certo modo de desdobramento da teoria de Vigotski. As ideias deste estudioso podem ser desdobradas e a teoria da atividade não tem qualquer contradição com elas. Ela não é o único modo possível de desdobramento de tais ideias, que podem ser desenvolvidas em outras direções. Todavia, isso não aconteceu. Não era a única possibilidade, mas foi a única que se concretizou em tal escala. E uma parte do projeto de

> Vigotski. Vigotski já falava de atividade. Muito do que se fala sobre a relação entre as concepções de Vigotski e de Leontiev é subjetivo e carece de critérios objetivos de comparação. Para se examinar a continuidade de uma teoria em relação a outra faz-se necessário ter critérios objetivos. Quando comparamos os pontos de vista de um mesmo autor, no inicio do seu trabalho científico e em tempos posteriores, não é raro termos a impressão de se tratarem de teorias completamente diferentes. Ou seja, até uma mesma pessoa pode mudar de direção. Porém existem dois fatos importantes. O primeiro é que entre a teoria da atividade e aquilo que foi formulado pelo próprio Vigotski não há contradições e o segundo é que não foi concretizada nenhuma outra versão, mas somente a teoria da atividade (TUNES; PRESTES, 2009, p. 27).

Percebe-se por meio do texto anterior, orientado pelos pressupostos teóricos estabelecidos por Vigotsky, foi Leontiev quem sistematizou os princípios da Teoria da Atividade. Segundo este, por atividade entende-se “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 1988, p. 68).

O motivo está diretamente relacionado à satisfação de uma necessidade e esta que “gera nos sujeitos um plano de ação que lhe permita concretizá-la” (Moura, 1998, p. 3). Assim, quando a configuração de determinada situação e proveniente de uma necessidade, que conduz a um motivo para o seu tratamento é, consequentemente, a realização de ações e operações, então essa situação configurada pode ser entendida como uma Atividade.

A seguir é apresentado um esquema representacional que Cedro (2009) elaborou para apresentar a compreensão da teoria da atividade proposta por Leontiev:

Necessidade ↔ Motivos → Atividade

↓↕

Objetivo → Ação

↓↕

Condições → Operação

Figura 1 – A estrutura da atividade humana (Cedro, 2008, p. 27)

Para Cedrom, a atividade é movida por uma necessidade e um motivo que resulta em uma ação e operação.

Segundo Nunez (2009), a atividade pode ser entendida como “o modo, especificamente humano, pelo qual o homem se relaciona com o mundo. E um processo no qual se reproduz e se transforma, de modo criativo, a natureza, a sociedade e o próprio sujeito” (p. 64). Ao se referir a Atividade como um modo especificamente humano de se relacionar com o mundo, o autor nos remete a outros conceitos fundamentais, como consciência e personalidade, inerentes à atividade humana.

Atividade pode ser definida como um movimento ou uma ação com o objetivo de produzir um resultado. Sánchez Vázquez (1977, p. 186) afirma que essa compreensão da “atividade em geral” não especifica o tipo de agente, a natureza da matéria-prima, nem mesmo qual a espécie de atos que caracterizariam a atividade. Assim, de acordo com esse autor, o tipo de agente pode ser “físico, biológico ou humano”, a natureza da matéria-prima pode ser um “corpo físico, ser viva, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social” e os atos podem ser “físicos, psíquicos ou sociais”. O resultado dessa diversidade de possibilidades também se reflete no produto que “pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social”.

Moretti (2007) menciona que a atividade assim compreendida não é exclusivamente do ser humano. O que a caracteriza é a necessária articulação entre

os atos que a constituem. Essa articulação se dá com vistas à modificação da matéria sobre a qual o agente atuou, ou seja, o produto da atividade.

Não se pode caracterizar uma atividade como humana pelo simples fato de ter como agente o homem uma vez que este, como animal biológico, também está sujeito a ações articuladas, mas vinculadas a um plano meramente natural.

A atividade humana tem necessariamente um caráter consciente, o que implica, nesse processo de objetivação do projeto ideal, que o resultado da atividade existe duas vezes e em tempos diferentes: como resultado ideal – portanto, projeto e finalidade da atividade - e como produto real - resultado dos atos determinados pela vontade dentro das condições objetivas de produção. Como consequência do processo de trabalho, ou seja, da atividade humana adequada a um fim, o produto real pode estar muito distante do que foi projetado idealmente. No entanto, o homem busca, intencionalmente, adequar o real ao ideal (Vázquez, 1977). Assim,

> para que se possa falar em atividade humana basta que nela se formule um resultado ideal, ou fim a atingir, como ponto de partida, e uma intenção de adequação, independentemente de como se plasme, em definitivo, o modelo ideal original. (Sánchez Vázquez, 1977, p.188).

Assim, para que uma atividade se configure como humana é essencial que seja movida por uma intencionalidade. Essa intencionalidade, por sua vez, busca responder à satisfação das necessidades que se impõem ao homem em sua relação com a natureza. Se por um lado essas necessidades podem ser de ordem biológica como alimentar-se, abrigar-se, reproduzir-se, ou seja, necessidades que são comuns aos animais, por outro lado, no decorrer da história, à medida que o homem domina o processo de satisfação dessas necessidades imediatas, passa a criar para si novas necessidades não vinculadas necessariamente à satisfação das condições físicas e que, portanto, tornam-se necessidades especificamente humanas uma vez que “a necessidade humana tem que ser inventada ou criada” e que, desta forma, o homem “não é apenas um ser de necessidades, mas sim o ser que inventa ou cria suas próprias necessidades” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 142).

Leontiev (1988) menciona que ao estudar o desenvolvimento da psique, devemos começar, analisando o desenvolvimento da atividade do estudante, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. O autor afirma que a atividade não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividades são os principais em certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral. Ou seja, devemos priorizar uma determinada atividade para o momento certo de aprendizagem do indivíduo. Neste sentido, leontiev atribui o termo "atividade Principal" para se referir " *a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento".* Todas as atividades são oferecidas de modo que o estudante tenha condições e aprenda de fato.

Com relação às noções de ação e operação, importa compreender o lugar que cada uma ocupa na estrutura da atividade. Nesse sentido, segundo Sforni (2004):

> Cabe reforçar que uma operação não é simplesmente um ato mecânico que é aprendido como tal. Para que a operação possa ser trazida à consciência, quando diante de uma situação-problema, é fundamental que ela tenha se formado inicialmente como ação, processo em que cada movimento e consciente para o sujeito, e somente depois transformado em prática automatizada. Caso a operação não tenha percorrido esse processo, não sendo consciente, permanece estanque, vinculada apenas a situação na qual foi aprendida. Não é efetivamente de domínio do sujeito, pois não pode ser acionada conscientemente diante de outra situação (p. 102).

Aproximando essas ideias ao contexto da intervenção educativa e, em especial, do desenvolvimento das habilidades de PC promovidas por estratégias de ensino, acredita-se que essa só tem sentido quando configura uma atividade. Isso implica afirmar que, na pratica de ensino, a organização do ensino deve possibilitar que o sujeito, professor, seja colocado em atividade.

O processo de ensino e aprendizagem das habilidades de PC no ensino de Enfermagem pode ser facilmente compreendido como a atividade que é movida pela necessidade de ensinar e aprender. Como mencionado, torna-se necessária a continuidade de desenvolvimento de estudos sobre o PC por acreditar que no processo de ensino e aprendizagem o PC deve constituir uma temática a ser ensinada e aprendida. Assim, a atividade de ensino na docência apresentada é movida por uma condição também movida por um objeto (propor estratégias para a aprendizagem). Ribeiro (2011) por meio da figura a seguir, apresenta a atividade de ensino sustentada por objeto, necessidades e motivos de aprendizagem.

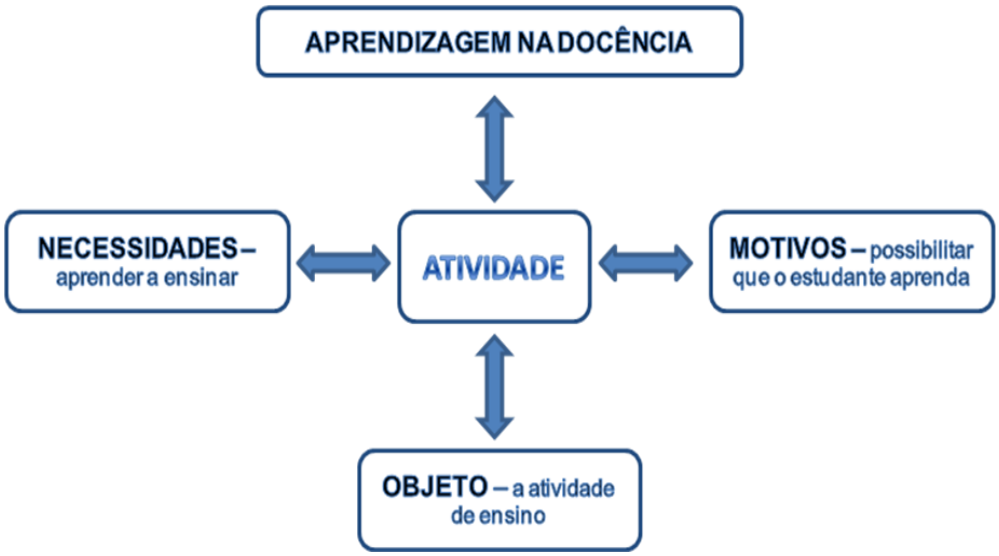


Figura 2 – Atividade e aprendizagem na docência.

É a necessidade de elaborar estratégias de ensino para promover o ensino do PC, que deverá deflagrar ações e operações voltadas ao motivo, neste caso as habilidades de PC. Como destaca Asbahr (2005) “uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto; a isso chamamos de motivo. O motivo e o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto” (p. 110). Uma vez dominadas determinadas ações no desenvolvimento da atividade, elas passam à condição de operações, dando lugar a novas ações, produzidas, necessariamente, por novos motivos e necessidades.

Ainda sobre ações e operações, destaca-se a contribuição de Sforni (2004), que sinaliza os seguintes aspectos.

> 1. para que uma ação tenha significado para o sujeito, é necessário que ela seja produzida por um motivo;
>
> 2. para que as ações passem para um lugar inferior na estrutura da atividade, tornando-se operações, é preciso que novas necessidades ou motivos exijam ações mais complexas;
>
> 3. para que, subjetivamente, o sujeito sinta novas necessidades ou motivos que o estimulem a agir em um nível superior, é preciso que esteja inserido em um contexto que produza, objetivamente, a necessidade de novas ações;
>
> 4. para que uma operação seja automatizada de forma consciente, é necessário que ela se estruture inicialmente na condição de ação (p. 104).

Considerando a compreensão desses aspectos, é necessário tomar a reflexão e o pensamento como uma ação consciente, parte constitutiva da atividade do sujeito. Se a reflexão e o pensamento não forem tomados como um motivo consciente, não poderá constituir-se como ação e, por conseguinte, em um nível superior não configura novas necessidades e, portanto, novas ações. Desse modo, a reflexão não dirigida ao objeto acaba por não promover um movimento de tomada de consciência, inerente a um autêntico processo reflexivo.

4.3 Atividade Orientadora de Ensino no ensino de Pensamento Crítico

Moura (2010) menciona que a AOE se apóia nos pressupostos da Teoria da Atividade. Compreender o conceito de atividade como unidade de análise do desenvolvimento humano e as principais relações que o caracterizam pode orientar a organização do ensino. Para Moura “tomar o ensino como atividade implica definir o que se busca concretizar com a mesma, isto é, a atividade educativa tem por finalidade aproximar os sujeitos de um determinado conhecimento” no sentido de possibilitar a apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente.

Vigotsky (1989, p. 59) entende que a atividade humana está relacionada com as práticas estabelecidas histórico e coletivamente na sociedade. Então, a Teoria da Atividade de Leontiev tem seu aporte teórico-metodológico no materialismo histórico-dialético e, partindo das idéias de Vigotsky sobre o desenvolvimento do psiquismo como um processo sócio-histórico, pode ser definida como *"o processo psicológico que satisfaz uma necessidade do homem na sua relação com o mundo".* Para Leontiev (1983) a atividade tem como característica o motivo pelo qual o sujeito se dispõe a agir a partir de uma necessidade. O autor afirma que

> toda ação humana está orientada para um objeto e, sendo assim, a atividade tem um caráter objetal. Ao buscar apropriar-se do objeto, mediante ações, o ser humano se aproxima das propriedades e das relações com os objetos e, dessa forma, vai construindo as imagens correspondentes a esse objeto. Isso constitui o processo de internalização da atividade externa.

A teoria histórico-cultural da atividade tem, assim, como tarefa central, investigar a própria estrutura da atividade e sua interiorização.

Para Leontiev, o estudo do desenvolvimento psíquico humano encontrou sua expressão na concepção da atividade psíquica como uma forma peculiar de atividade, *"como um produto e um derivado da vida material, da vida externa, que se transforma em atividade da consciência"*. A teoria histórico-cultural da atividade tem, assim, como tarefa central, investigar a própria estrutura da atividade e sua interiorização. Sendo assim, toda ação humana está orientada para um objeto e, sendo assim, a atividade tem um caráter objetal. Ao buscar apropriar- se do objeto, mediante ações, o ser humano se aproxima das propriedades e das relações com os objetos e, dessa forma, vai construindo as imagens correspondentes a esse objeto. Isso constitui o processo de internalização da atividade externa.

Ainda sobre ao contexto da teoria da atividade, Longarezi (2007, pag. 70) menciona que na atividade, os processos interativos entre homem-mundo são percorridos por uma real necessidade apresentada pelas condições históricas concretas. O objeto, como meio de satisfação de uma necessidade, apresenta-se, na consciência, na qualidade de motivo. Sobre isso, Leontiev (1978, p. 107-108) explica que o caráter psicológico do processo coincide com o objetivo que levou o

sujeito a executá-la. O motivo, aquilo que mobiliza o sujeito a agir, precisa coincidir com o objeto. O autor ressalta que:

> a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se "objetiva" nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

Necessidade, objeto e motivo são componentes estruturais da atividade. Além desses, a atividade não pode existir senão pelas ações, constituindo-se pelo conjunto de ações subordinadas a objetivos parciais advindos do objetivo geral. Assim como a atividade relaciona-se com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos.

A relação que podemos estabelecer entre a teoria da atividade de Leontiev a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) refere-se à própria natureza da atividade humana como fonte geral do psiquismo.

Acredita-se que a AOE, estimula o estudante na construção do raciocínio sobre um objeto que neste caso são os casos clínicos ou uma situação que necessita da atuação do enfermeiro em promover a saúde ou prever alguma complicação clínica. Pode-se dizer que a aprendizagem não depende somente de condições biológicas, mais é mediada culturalmente. Ela ocorre na relação do sujeito com o meio físico social.

A Atividade Orientadora de Ensino (AOE) é utilizada para *"mostrar como o ensino está organizado e intervém no desenvolvimento intelectual do sujeito".* Também visa ao desenvolvimento das funções psíquicas do sujeito. Neste caso, a ação do professor é intencional justamente para gerar a atividade do estudante. Assim, é importante que o objeto de ensino se constitua numa necessidade do estudante.

A AOE tem como uns de seus principais objetivos, promover a interação entre os sujeitos, mediados por um conteúdo, de modo que compartilhem significados para que haja interação professor/estudante na busca de soluções de uma situação-

problema. Com essa finalidade, alguns elementos compõem a sua organização. Moura (2001, p.155) destaca que a AOE:

> tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, etc.). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende.

Desse modo, a AOE, como expressão da unidade entre teoria e prática, é composta por conteúdos, objetivos e métodos dimensionados pelas interações histórico-culturais dos três elementos fundamentais do ensino: o objeto do conhecimento, o professor e o estudante (Moura, 2011).

O esquema representacional a seguir ilustra o papel fundamental do pesquisador na atividade de ensino e dos docentes participantes deste estudo na atividade de aprendizagem.

Figura 3: Fonte: Moura (2010, p. 98).

Dentro de uma visão educativa, o trabalho da AOE não é simplesmente transmissão de conhecimento, mas sim de organização do ensino por meio de

situações-problema desencadeadoras da aprendizagem. Moura (2000) menciona que:

> A atividade é do sujeito, o problema, desencadeia uma busca de solução, permite um avanço do conhecimento desse sujeito por meio do processo de análise e síntese e lhe permite desenvolver a capacidade de lidar com outros conhecimentos a partir dos conhecimentos que vai adquirindo à medida que desenvolve a sua capacidade de resolver problemas.

A situação-problema ou um caso clínico fundamenta se na compreensão de que a *estrutura da atividade orientadora é a da própria gênese do conceito: o problema desencadeador, a busca de ferramentas intelectuais para solucioná-lo, surgimento das primeiras soluções e a busca de otimização destas soluções"* (Moura, 1992).

Para Moura (2010), na AOE, ambos professor e estudante, são sujeitos em atividade e como sujeitos se constituem indivíduos portadores de conhecimentos, valores e afetividade, que estarão presentes no modo como realizarão as ações que têm por objetivo um conhecimento de qualidade nova. Tomar consciência de que sujeitos em atividade são indivíduos é primordial para considerar a AOE como um processo de aproximação constante do objeto: o conhecimento. A atividade, assim, só pode ser orientadora. Nesse sentido, a AOE toma a dimensão de mediação ao se constituir como um modo de realização de ensino e de aprendizagem dos sujeitos que, ao agirem num espaço de aprendizagem, se modificam e, assim, também se constituirão em sujeitos de qualidade nova.

Desse modo, as ações do professor devem ser organizadas de forma a possibilitar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos e das experiências histórico-culturais da humanidade. Entretanto, dada à vastíssima experiência da humanidade, mais importante que ensinar todo e qualquer conhecimento, o que seria tarefa impossível, é ensinar aos estudantes um modo de ação generalizado de acesso, utilização e criação do conhecimento, o que se torna possível ao se considerar a formação do pensamento teórico. Nesse movimento, a qualidade de mediação da AOE se evidencia, ao possibilitar que o sujeito singular se aproprie da experiência humana genérica (Moura (2010).

Uma intervenção educativa piloto implementada aos docentes de Enfermagem pode ser norteada por meio da AOE. Segundo Moura (2010, p.95) a organização do ensino é permeada pela atividade e pela formação da consciência. Para o autor “tomar o ensino como uma atividade implica definir o que se busca concretizar com a mesma, isto é, a atividade educativa tem por finalidade aproximar os sujeitos de um determinado conhecimento”, no sentido de possibilitar a apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente.

Por meio da AOE os docentes terão a oportunidade de reunirem-se e de maneira coletiva discutir uma atividade de ensino movida por uma ação, que é a atividade orientadora de ensino para que o desenvolvimento das habilidades de PC possa ser trabalhado com os estudantes.

Neste sentido, o programa educativo proposto neste estudo permite ao docente a compreensão de que o ensino do Pensamento Crítico é fundamental, que o conceito e que as habilidades de PC devem permear a organização das ações do docente, de modo a que possa propor aos seus estudantes problemas desencadeadores para o ensino e aprendizagem do conceito e das habilidades de PC.

A situação problema segundo Moura (1992) pode ser uma história virtual, um jogo, um problema contextualizado. A intenção do professor ao usá-la como recurso didático é que o conceito a ser ensinado se transforme em uma necessidade cognitiva ou material, para seus alunos de modo que as ações que esses desenvolverão na busca da solução do problema estejam de acordo com o motivo que os leva a agir e, desse modo, eles possam, de fato, estar em atividade..

Para Moretti (2007) o docente na AOE cria condições para que os sujeitos interajam pela busca da solução, em um movimento contínuo na construção coletiva da solução que opere em todas as direções entre indivíduos, grupos e o coletivo de sala de aula. Neste sentido, a configuração e a execução do Programa Educativo serão desenvolvidas pelo grupo de docentes de maneira coletiva e na interação constante de todos. De forma que sejam discutidas e identificadas as estratégias mais adequadas à realidade local e que sejam possíveis de serem aplicadas em

suas atividades pedagógicas. A discussão em grupo nos faz entender que a AOE está inserida numa atividade mais geral (atividade de ensino) cuja necessidade que a motiva é ensinar e, para isso, é necessário organizar o ensino para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Assim, a AOE transforma-se em uma das ações da atividade de ensino.

A atividade de ensino é um processo contínuo. O professor, movido pela necessidade, encontra-se em atividade de ensino antes, durante e depois de seu encontro com os alunos no ambiente de aprendizagem.

Antes da aula, o docente deve apropriar-se dos conceitos de PC, bem como das habilidades necessárias para seu desenvolvimento. Em seguida, deve elucidar a situação-problema que permita ao aluno deparar-se com a necessidade de aprender e elaborar o plano de ações, introduzindo o problema no grupo, organizando o ambiente e identificando os recursos a serem utilizados.

Durante a aula, o docente deve reunir os estudantes em grupo promovendo a aprendizagem por meio de trabalhos em grupos.

Depois da aula, o docente faz uma reflexão sobre as ações propostas em sala e o quanto estas ações foram ou não ao encontro das necessidades de aprendizagem. Além de avaliar as produções elaboradas pelos estudantes para possíveis soluções dos problemas e identificar o grau de dificuldade do problema e se estes se adequam à realidade dos estudantes.

Neste processo, por meio da reflexão sobre as atividades teóricas e práticas realizadas, o docente tem condições de avaliar seu trabalho e suas atividades de ensino. Moretti (referência) explica então que na perspectiva histórico-cultural, o homem se constitui pelo trabalho, entendendo este como uma atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos. Então, o docente se constitui docente pelo seu trabalho na atividade e ensino. Em particular, ao objetivar a sua necessidade de ensinar e, consequentemente, de organizar o ensino para favorecer a aprendizagem.

5.REFERENCIAL METODOLÓGICO

5. REFERENCIAL METODOLÓGICO

Para melhor compreensão do processo e desenvolvimento da Intervenção Educativa Piloto proposto para este estudo tomamos como referencial os fundamentos metodológicos de Sidani & Braden (2011), que descrevem e orientam pesquisadores, na construção e no desenho de estudos de intervenções em saúde.

Sidani e Braden (2011) definem a intervenção como

> "tratamentos, terapias, procedimentos ou ações implementadas pelo enfermeiro aos pacientes, em uma situação particular promovendo resultados desejados e que sejam benéficos" (p. 15).

Com base nesta definição, Sidani e Braden (2011) propõem um método rigoroso e sistemático para projetar, implementar e avaliar intervenções para que sejam apropriadas, aceitáveis, eficazes, seguras e eficientes. Apropriadas quando abordam especificamente o problema de uma população ou de uma situação. Aceitáveis quando são agradáveis e favoráveis a um determinado grupo. Eficazes quando produzem melhores resultados e implementadas com cuidado, gerando mudanças significativas. Intervenções seguras estão associadas a consequências negativas como desconfortos físicos ou psicológicos que podem ser gerados. A eficiência de uma intervenção é aquela que por meio de seus custos produzem os resultados benéficos pretendidos dentro do contexto dos recursos humanos e financeiros utilizados para implementá-los.

Para que uma intervenção apresente tais características, Sidani e Braden (2011) apresentam os passos que configuram o desenvolvimento de uma intervenção.

O quadro 4, apresenta estes passos com seus devidos conceitos nos quais foi definida e orientada a configuração da intervenção educativa piloto proposta neste estudo.

Etapas	Conceito
Clarificação do Problema	Identificação e descrição da natureza do problema.
Design da Intervenção	É a elucidação dos elementos essenciais que compõem uma intervenção.
Teoria da Intervenção	• Descreve as condições que influenciam a implementação das intervenções e a obtenção de resultados; • Esclarece os mecanismos responsáveis pelos efeitos; • Estabelece os critérios de escolha dos intervencionistas; • Orienta a avaliação da intervenção.
Implementação da Intervenção	É a realização das atividades específicas a que se pretende por meio dos componentes e dos ingredientes ativos.
Avaliação da Intervenção	É um processo sistemático pelo qual é identificado o mérito, o valor ou os valores das intervenções.

O desenho de uma intervenção é composto por etapas que determinam todos os procedimentos necessários para a implementação da intervenção.

Nesse sentido, a intervenção educativa apresentada neste estudo foi construída a partir do referencial metodológico de Sidani e Braden (2011), sendo composta pela identificação das estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes para o ensino das habilidades de PC e pela AOE para organização das atividades de aprendizagem. Conforme apresentado quadro 5 a seguir.

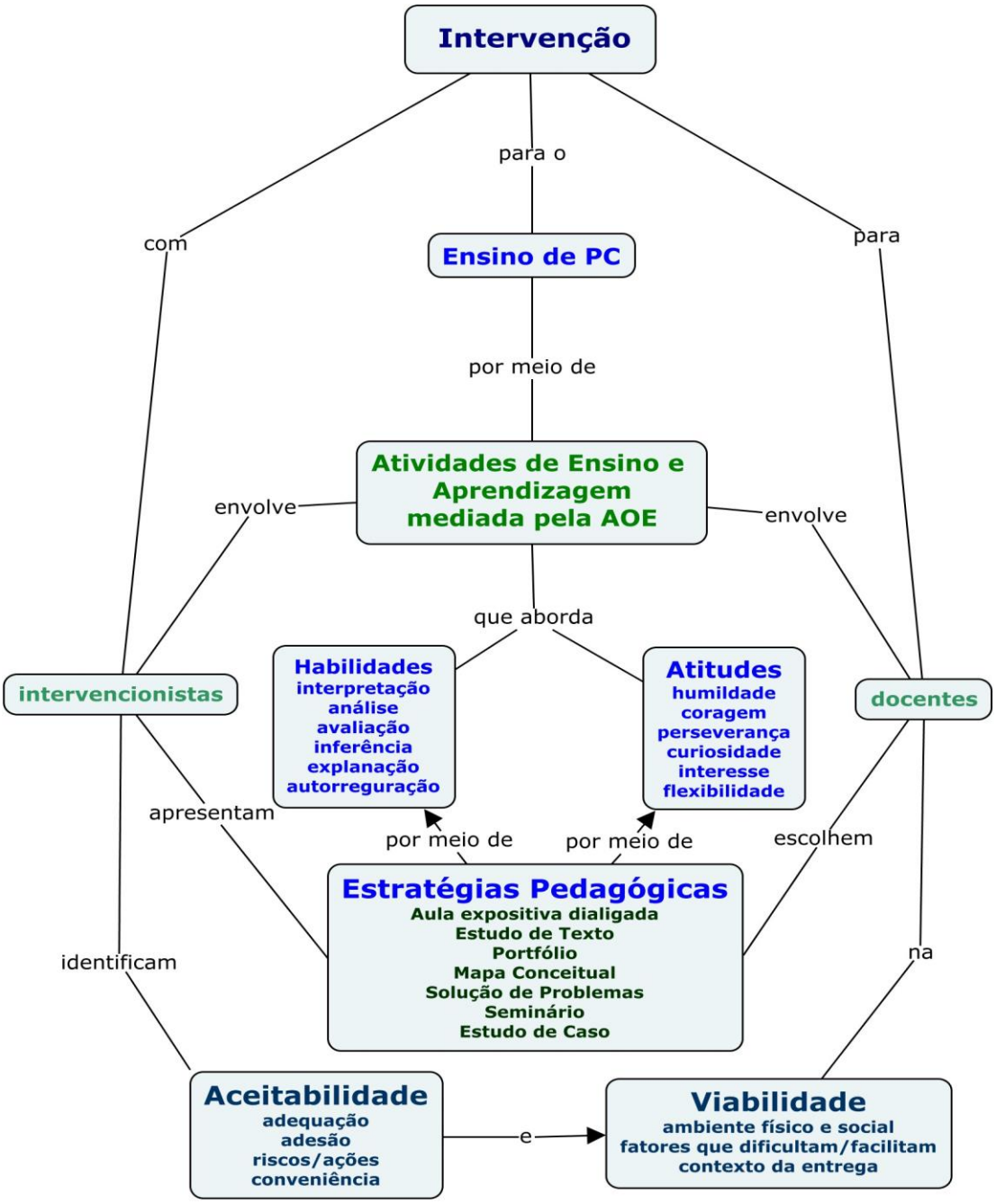
Etapas	Intervenção Educativa	
Clarificação do Problema	• Não há programas de formação para instrumentalizar os docentes para o ensino de PC e suas habilidades. • Conhecimento limitado dos docentes sobre PC	
Design da Intervenção	• **Conceito:** Intervenção Educativa que mobiliza os docentes para o ensino e a aprendizagem das habilidades de PC. • **Componentes da Intervenção:** conceito de PC e suas habilidades, identificação de situações que estimulam o PC, identificação e organização das estratégias de ensino e aprendizagem das habilidades de PC. • **Ingrediente ativo:** Conceito e Habilidades de PC	
Teoria da Intervenção	• Disponibilidade e interesse dos docentes em participar da reunião do Grupo Focal; • Participação de todos os membros nas atividades grupais; • Leitura e análise de situações modelos para o ensino e a aprendizagem do Pensamento Crítico; • Identificação e organização das estratégias de ensino e das atividades de aprendizagem sobre PC; • Seleção e preparo dos intervencionistas; • Identificação da aceitabilidade e viabilidade por meio de indicadores.	
Implementação da Intervenção	**Intervenção desenvolvida em 3 partes:** • 1ª Parte: recepção dos docentes • 2ª parte: Grupo Focal – identificação de situações vivenciadas no Estágio Curricular. • 3ª Parte: atividade em grupo com os docentes sobre as habilidades de PC.	
• **Fidelidade da intervenção** Processo de avaliação da intervenção por meio de indicadores que avaliam a aceitabilidade e a viabilidade	**Indicadores Aceitabilidade** Adequação Implementação Conveniência Riscos Adesão	**Indicadores Viabilidade** Recursos Materiais Fatores que Facilitam/Dificultam Entrega Tempo

Passa-se a descrever com maior detalhamento os aspectos que foram apresentados no quadro 5 anterior.

A clarificação do problema foi detalhadamente descrito na introdução desta pesquisa.

Em relação ao design de uma intervenção, Sidani e Braden (2011) mencianam que este é um fator importante que deve ser elaborado antes de projetar a intervenção.

O mapa conceitual a seguir descreve o design da intervenção educativa para o ensino de PC.



Conforme o mapa conceitual acima, a intervenção educativa piloto foi desenhada com base nos resultados que se pretende alcança.

Neste sentido, a intervenção consistiu em:

- Desenvolver o conceito de PC;
- Apresentar e discutir situações da prática de Enfermagem, para as quais eram trabalhadas as habilidades de PC.
- Descrever situações vivenciadas no EC em que seriam abordadas habilidades de PC.
- Apresentar os fundamentos da AOE como forma de organizar as atividades de Ensino e de aprendizagem das habilidades de PC.
- Realizar trabalho grupal para preenchimento do quadro da AOE de modo a organizar e descrever as atividades de ensino e de aprendizagem da habilidade indicada.

A descrição das condições de implementação e avaliação da intervenção e os critérios de seleção dos intervencionistas serão descritos a seguir nos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

5.1Tipo de Estudo

Trata-se de um estudo piloto de intervenção educativa com delineamento quase-experimental, desenvolvido em **quatro fases** (descritas no procedimentos para coleta de dados).

Na pesquisa quase-experimental, *o delineamento inclui apenas o grupo experimental, sem o grupo controle: utiliza-se o momento antes e depois de uma aplicação no grupo; assim, cada sujeito é o seu próprio controle (Utsumi, 2007)* **.** Para corroborar, Cozby (2003) ressalta a importância de que os delineamentos quase-experimentais, apesar de serem utilizados para diversos objetivos, são especialmente utilizados na avaliação de programas, em que se propõe atingir algum efeito positivo sobre um grupo de indivíduos.

A seguir serão apresentados estudos com delineamento quase experimental.

Como exemplo o estudo de (Quintero, 2017) com delineamento quase-experimental para determinar se a aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas nos estudantes de Engenharia Biomédica de uma universidade privada de Bogotá poderia favorecer a obtenção de competências genéricas, especialmente de pensamento crítico. O estudo revelou a real necessidade do fortalecimento de estratégias para garantir que os estudantes devem mudar sua predisposição para o PC.

Para desenvolver o estudo proposto, optou-se pela abordagem qualitativa por considerá-la adequada na identificação do conhecimento de PC e da maneira como utilizam as estratégias para o ensino das habilidades. As pesquisas qualitativas permitem ao pesquisador desvelar por meio de suas entrevistas, novos conceitos, novas abordagens, determinações de categorias que sistematizam o pensamento a ser discutido (Minayo, 2008, p.57).

Para corroborar com o desenho proposto neste estudo, torna-se importante apresentar pesquisas que tomaram como abordagem, a análise qualitativa para examinar intervenções educativas.

Estudo de Martorella (2014) desenvolvido com o objetivo de avaliar a aceitabilidade e viabilidade da massoterapia em Unidade de Terapia Intensiva utilizou o método qualitativo para descrever a aceitação dos pacientes em relação à massoterapia e a viabilidade foi examinada por meio de anotações e gravações de vídeos. Sidani (2011) afirma que o ambiente social influencia a intervenção ou o tratamento. Neste sentido, o comportamento dos participantes pode ser analisado por meio do método qualitativo.

Byrne (2013) desenvolveu um estudo em que examinou o desenvolvimento e avaliação de ensaios de Intervenções de atenção primária à saúde para promover a prevenção de doenças coronárias, também utilizou o método qualitativo para descrever por meio das entrevistas após reuniões com grupos focais, as experiências e atitudes dos participantes em relação aos componentes de intervenção que foram explorados.

Desse modo, o estudo com abordagem qualitativa e de natureza quase experimental tem sido utilizado para o desenvolvimento de abordagens educativas.

Nossa proposta consistiu na construção e implementação de uma intervenção educativa piloto para identificar e organizar as atividades de ensino e de aprendizagem das habilidades de PC.

Um estudo piloto é definido como um teste para desenvolvimento de uma pesquisa, assim ele é realizado em menor proporção para verificar a viabilidade dos recursos metodológicos e operacionais, sustentando melhores condições de realização de uma pesquisa a ser efetuada em seguida (Mackey; Gass, 2005). O estudo piloto é importante para o aprimoramento, avaliação e revisão dos materiais e métodos, bem como as fases e recursos para desenvolvimento de uma pesquisa, possibilitando adequações e melhorias dos recursos e processos utilizados (Canhota, 2008; Mackey; Gass, 2005).

5.2 Local do estudo

A pesquisa foi realizada em cinco Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de Enfermagem, localizadas na Baixada Santista, no Estado de São Paulo. As instituições disponibilizam em média 100 vagas a cada semestre. Os estudantes geralmente são jovens de classe média, a maioria com curso Técnico de Enfermagem em atividade laboral.

Estas IES foram escolhidas por atenderem aos critérios de inclusão do estudo, descritos no item 4.3.

A intervenção educativa ocorreu na IES em que o pesquisador possui vínculo pelos seguintes motivos: por se encontrar geograficamente em região central do município de Santos, de fácil acesso a todos os participantes, disponibilidade de dia e horário para a realização da reunião do Grupo Focal, autorização para a utilização do estacionamento para os participantes e disponibilidade do laboratório de informática para o acesso dos docentes após intervenção.

A IES na qual o pesquisador possui vínculo oferece o curso de Enfermagem desde 1997, quando ocorreu o primeiro processo seletivo. Tem como base legal a Resolução n. 3 de 7/11/2001, fundamentada no Parecer CNE/CES 1.133 de 07/08/2001 e demais normas legais que regem o ensino superior. O curso de Enfermagem tem duração de oito semestres, oferecido no período matutino e noturno com regime de matrícula semestral. Possui carga horária total de 4100 horas, divididas em: 3100 horas/aula em disciplinas obrigatórias, 100 horas em atividades complementares, 800 horas/aula para o estágio curricular supervisionado e 80 horas/aula para o projeto e produção científica. Disciplinas optativas: Libras 20 horas/aula, Marketing 20 horas/aula, Gestão e Empreendedorismo 20 horas/aula, Educação e Movimentos Históricos 20 horas/aula.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) possui orientações estratégicas para o planejamento e a condução das atividades acadêmicas do Curso de Graduação em Enfermagem, sempre referenciadas pela missão da Instituição, por sua vocação e objetivos, pela legislação vigente, e pelo contexto social, político, econômico e cultural no qual está inserida.

O Curso de Graduação em Enfermagem traz em sua estrutura pedagógica os referenciais construtivistas e as prerrogativas do ensino por competências, como instrumentos de formação de um estudante capaz de atender às demandas de um saber fazer autônomo, considerando as necessidades individuais, a construção da cidadania e a sua inserção no mercado de trabalho.

Desta forma, compreende em seus pressupostos a formação de um profissional competente para atuar nas diferentes atividades permitidas pela Lei do Exercício Profissional, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades pessoais e a possibilidade de contribuição deste profissional para o crescimento e aprimoramento da Ciência da Enfermagem. Sendo assim, se propõe a formar um *enfermeiro generalista, crítico e reflexivo, capaz de atuar nas diferentes atividades previstas na Lei do Exercício Profissional.*

A matriz curricular contempla: Formação Social, Política, Humanística, Biológica e Instrumentos para o Cuidar em Enfermagem; Fundamentação Biológica

e Instrumentos para o Cuidar na Saúde do Adulto; Processo e Instrumentos para o Cuidar na Saúde da Mulher, Saúde Mental/Psiquiátrica, Nutrição e Formação Ética; Processo de Cuidar na Saúde da Criança e do Adolescente, Enfermagem da Família e Gerenciamento em Enfermagem; Processo de Cuidar da família e do paciente crítico e na recuperação da saúde, Prática Clínica, Estatística Descritiva e Gerenciamento do Cuidado; Processo de Cuidar do Idoso, Metodologia, Gestão e Empreendedorismo, Prática, Estágio e Trabalho de Curso I; Práticas de Gestão/Resultados, Metodologia, Estágio e Trabalho de Curso II. Os conteúdos são descritos no Projeto Político-Pedagógico.

5.3 Participantes da Pesquisa

Sobre as características dos participantes Sidani e Braden (2011) mencionam que elas são identificadas e determinadas por meio do perfil pessoal e das experiências com o ensino. Estas características podem influenciar a aceitação e a adesão à intervenção e servem de base para adaptar a intervenção e sua implementação, afetar diretamente os mediadores e / ou os resultados, ou moderar a eficácia da intervenção para alcançar os resultados finais.

Partindo destas premissas, participaram do estudo, docentes do curso de Enfermagem das cinco IES da região Metropolitana da Baixada Santista, que ofereciam disciplinas com aulas práticas em laboratório e acompanhavam o Estágio Curricular na época da coleta de dados, bem como possuíam experiência no ensino superior de Enfermagem de pelo menos cinco anos.

Após identificação dos docentes, os participantes foram convidados e esclarecidos sobre a pesquisa, a metodologia e a forma de coleta de dados. Todos os participantes deste estudo concordaram em participar assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A reunião do grupo focal, ocorreu após a assinatura do TCLE (Anexo A).

A escolha dos docentes de Enfermagem participantes da pesquisa se deu pelo fato de ministrarem disciplinas com conteúdo teórico-prático e acompanharem os estudantes no Estágio Curricular. Justifica-se então, por considerar que neste momento os docentes estavam envolvidos com a orientação dos estudantes para a tomada de decisão voltada aos cuidados de Enfermagem e ao desenvolvimento do raciocínio crítico na implementação da Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE).

As Instituições de Ensino Superior participantes neste estudo apresentam as seguintes características.

“IES – A”: Localizada no município de Santos. Oferece o curso de Enfermagem em quatro anos. O Estágio Curricular possui Carga Horária total de 960 horas, englobando o 7º e 8º semestres do curso e é realizado nas Unidades Básicas de Saúde, Unidade Hospitalares e Ambulatórios da Secretaria Municipal de Saúde de Santos. Os docentes acompanham os estudantes em todas as atividades desenvolvidas no estágio.

“IES – B”: Localizada no município de Santos. Oferece o curso de Enfermagem em cinco anos. O Estágio Curricular possui Carga Horária total de 820 horas sendo realizado no quarto ano nas instituições hospitalares públicas e privadas para as especialidades de clínica médica, clínica cirúrgica, pronto socorro, infectologia e terapia Intensiva adulto. No quinto ano, o estudante cursa o estágio nas Unidades Básicas de Saúde da Secretaria Municipal de Santos e nas unidades hospitalares, o estágio de Gestão em Enfermagem.

“IES – C”: Localizada no município da Praia Grande. O curso é oferecido em cinco anos. O EC inicia no último ano e possui carga horária total de 800 horas. O estudante fica em média vinte dias em cada especialidade (maternidade, pediatria, clínica médica e cirúrgica, urgência e emergência, psiquiatria, centro cirúrgico, gestão, saúde coletiva e terapia intensiva) de segunda a sexta feira. Em todas as unidades os docentes acompanham os estudantes nas atividades do estágio curricular.

“IES – D”: Localizada no município da Guarujá. O curso de Enfermagem é oferecido em quatro anos e está em mudança para cinco anos. O estágio curricular inicia já no terceiro semestre do curso nas disciplinas de semiologia. No quarto e quinto semestre, são oferecidas as disciplinas de saúde da mulher e da criança nas Unidades de Saúde da Família (USAFA), Unidade Básica de Saúde (USB) e unidades hospitalares. No sexto semestre, são oferecidas as disciplinas de Clínica cirúrgica e unidade de terapia intensiva. No sétimo e oitavo semestre, é oferecido o estágio nas unidades básicas de saúde e administração em Enfermagem. Dentre as duas, o estudante tem a opção de escolher em qual unidade deseja iniciar o estágio. Os docentes acompanham os estudantes durante todas as atividades práticas até o sexto semestre e no estágio de gestão do sétimo semestre. No estágio do sétimo semestre, os estudantes são supervisionados pelos enfermeiros das USAFAs e UBSs. O estágio curricilar possui carga horária total de 874 horas.

“IES – E”: Localizada no município de Santos. O curso é oferecido em quatro anos e meio. O Estágio possui carga horária total de 940 horas. No sétimo e oitavo semestre, os estudantes cursam o estágio nas especialidades (maternidade, pediatria, clínica médica e cirúrgica, urgência e emergência, psiquiatria, centro cirúrgico, gestão, saúde coletiva e terapia intensiva). No nono semestre, os estudantes cursam o estágio de gestão em Enfermagem. Em todos os estágios, os docentes acompanham os estudantes diretamente.

5.4 Procedimento de Coleta de Dados

Primeiramente foi feito contato via e-mail e por telefone com os 17 docentes que atuavam no estágio curricular para esclarecer os objetivos da pesquisa e convidá-los para participarem da pesquisa.

Para os que aceitaram, a coleta de dados foi desenvolvida em **quatro fases.**

A primeira fase (pré-intervenção) o pesquisador realizou entrevista semiestruturada (Apêndice A) com cada docente para obtenção de dados relativos à caracterização dos participantes em relação a sexo, idade, tempo de formação, titulação; e às questões norteadoras do estudo, referentes ao conceito de PC,

estratégias usadas para o ensino de PC no estágio curricular. Foi feito pré-teste do roteiro utilizado.

Rosa e Arnoldi (2008) explicam que a opção pela técnica de coleta de dados por meio da entrevista deve ser feita quando o pesquisador precisa valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. E só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões corretas a respeito do assunto.

Minayo (2008) corrobora afirmando que a entrevista semiestruturada possibilita abordagem ampla e profunda de um tema, para compreensão do objetivo do estudo, a partir dos depoimentos coletados.

A escolha pela entrevista se deu pelo fato de fornecer, como fonte de informação, dados que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, que tratam de sua reflexão sobre a realidade e constituem uma representação da realidade.

As entrevistas foram gravadas para garantir a autenticidade das falas e posteriormente transcritas na íntegra. O local e o horário foram previamente agendados de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

A segunda fase foi constituída por **três partes**, descritas a seguir.

A primeira parte iniciou-se com a recepção dos docentes participantes, quando foi oferecido a eles um café de boas-vindas.

Após acomodá-los na sala, foi realizada uma dinâmica para mobilização dos participantes da pesquisa. Essa dinâmica teve como objetivo aproximar os docentes para se conhecerem mutuamente, promover um momento de descontração e de aproximação para as atividades que seriam desenvolvidas, bem como para aproximá-los do tema em estudo.

Os docentes posicionaram-se em círculo e de forma espontânea e voluntária, cada um fez a apresentação pessoal e relatou sua experiência no ensino superior de Enfermagem.

Após apresentação de cada docente, foi entregue o material para aula expositiva dialogada. Este material foi composto por uma sequência de slides em PowerPoint contendo o conceito de PC e de suas habilidades, as estratégias pedagógicas utilizadas para o ensino de PC e a apresentação e descrição do processo que compõe a AOE para organizar as atividades de ensino e aprendizagem

Para a realização deste encontro, foi anteriormente reservada uma sala de aula com capacidade para cinquenta pessoas. O recurso utilizado para a aula expositiva dialogada foi o equipamento de multimídia com projetor.

Na segunda parte foi feita uma reunião com os participantes da pesquisa, utilizando a técnica de Grupo Focal. O Encontro foi mediado pelos intervencionistas e coordenado pelo pesquisador principal. Neste momento de uma maneira coletiva e ampla, foi discutido, o conceito de PC na perspectiva dos docentes. Para o pesquisador foi importante compreender de maneira individual e coletiva as concepções de PC dos docentes, a fim de melhorar a condução e a configuração do Programa Educativo e o avanço nas discussões propostas no grupo focal.

A utilização da técnica Grupo Focal (GF) na pesquisa é justificada porque permite estudar temas de contexto coletivo (Gatti 2005 e Leopardi 1995). Neste caso, o conceito de PC pelos docentes e a exploração do tema por meio da discussão coletiva compreendendo diferenças e contradições sobre o conceito de PC. Portanto, por meio desta técnica, o pesquisador teve condições de checar as hipóteses (já descritas) em relação ao problema investigado neste estudo.

Kitzinger (2000) menciona que o GF é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

Em relação à formação do GF, Minayo (2000) descreve que essa é determinada pelo pesquisador de forma que os critérios de sua formação estejam de

acordo com os objetivos da investigação. Por isso, seu planejamento deve ser desenvolvido com propósito.

Para a realização da reunião com o GF, foi utilizada a mesma sala em que houve a aula expositiva dialogada. Foi oferecido aos docentes material do tipo papel e caneta para possíveis anotações.

Sobre os recursos do GF, Leny (2009) recomenda que para a realização do GF, o local deve ser neutro e de fácil acesso aos participantes. Quanto aos equipamentos requeridos, poderão ser compostos por gravadores, microfones e câmeras e outros que o pesquisador achar por bem utilizar. Porém, estes equipamentos estarão condicionados à expressa permissão dos participantes.

A identificação do conceito de PC de forma coletiva se fez necessária, visto que para as atividades de identificação e descrição das estratégias de ensino para o desenvolvimento do PC, foi necessário que todos os docentes compartilhassem do mesmo entendimento sobre PC.

Neste contexto, Moura (2002) explica que as ações individuais ou coletivas só podem ser entendidas quanto interpretadas em contexto de sistemas e atividades onde determinadas ações podem ser realizadas de forma independente, mas sua compreensão, orientada para o objetivo, se dá mediante análise de sistemas de atividades como um todo.

Na terceira parte, os docentes, já organizados em subgrupos de três componentes, foram estimulados a expor suas experiências e vivências pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento de PC e suas habilidades. Nesta atividade, os docentes foram orientados a identificar na vivência do EC, as situações que consideravam trabalhar as habilidades de PC junto aos estudantes. Para o desenvolvimento desta atividade, todos os participantes receberam papel e caneta para fazerem possíveis anotações e, posteriormente, as discussões entre grupo.

Cada subgrupo recebeu por escrito, uma situação que foi anteriormente validada por juízes.

Os docentes foram orientados a identificar uma estratégia pedagógica e indicar as atividades de ensino e de aprendizagem pertinentes.

Em seguida, foi apresentado aos docentes um quadro para organização e descrição das estratégias e das atividades discutidas no grupo. O quadro abaixo apresenta as lacunas que foram preenchidas pelos docentes para organizarem as atividades de ensino e de aprendizagem que correspondia à AOE.

O preenchimento estava relacionado à necessidade, motivo, ações e operações das atividades de ensino e de aprendizagem após discussão sobre a habilidade indicada.

Figura 3: Fonte - Moura 2010.

O processo de preenchimento do quadro foi acompanhado pelo pesquisador e pelos intervencionistas.

Mortorella (2014) menciona que os intervencionistas ou facilitadores são sujeitos importantes na implementação da intervenção.

Os critérios estabelecidos por Sidani e Braden (2011) foram aplicados para a escolha dos dois intervencionistas nesta pesquisa, quais sejam:

- Apresentarem as mesmas características sóciodemográficas que os participantes da pesquisa, ou seja, eram docentes do curso de Enfermagem. Sendo um da IES a que pertence o pesquisador e o outro de uma IES participante do estudo;
- Terem experiência no ensino superior de Enfermagem, em especial no estágio curricular;
- Terem recebido orientação relativa às atividades da intervenção;
- Demonstrarem boa comunicação e bom relacionamento interpessoal.

Sidani e Braden (2011) orientam que na maioria das intervenções, o intervencionista é o meio pelo qual os ingredientes ativos são fornecidos às pessoas. Assim, para o êxito da implementação da intervenção educativa piloto, cada intervencionista foi orientado sobre os passos a serem seguidos na entrega da intervenção.

Sidani e Braden (2011) citam que as orientações são importantes, pois apontam as habilidades dos intervencionistas; servem de referência no momento da implementação e esclarece sobre os recursos necessários para a implementação da intervenção.

Para escolher os intervencionistas deste estudo, o pesquisador observou e identificou os critérios já estabelecidos e descritos, em um dos docentes pertencente à mesma IES a que pertence o pesquisador. A escolha do outro, foi por meio de indicação dos docentes participantes desta pesquisa.

Sendo assim, foi enviado e um e-mail de convite ao docente indicado. Após o aceite, o intervencionista recebeu as orientações necessárias para a participação nesta pesquisa.

Para ter condições de entregar a intervenção proposta, cada interventor foi submetido a uma orientação do pesquisador sobre o estudo, suas atribuições e possíveis dúvidas. Assim, na implementação da intervenção os facilitadores tinham as seguintes atribuições:

- Acomodar os docentes na sala para a reunião do Grupo Focal;
- Orientar os docentes na identificação de situações vivenciadas no Estágio Curricular que consideram trabalhar PC;
- Orientar os docentes no preenchimento da figura 3 que organiza as atividades de ensino e de aprendizagem
- Orientar na organização das estratégias de ensino e de aprendizagem;
- Conduzir os docentes ao laboratório de informática para responder ao questionário de avaliação da aceitabilidade e viabilidade.

Todas as situações apresentadas aos docentes participantes foram submetidas à validação.

A validação de um instrumento ou de um conteúdo por juízes serve para adequação dos especialistas em termos da importância, representatividade do instrumento sobre o que se pretende aplicar. Esse processo de validação por juízes baseou-se na técnica de Delphi que permite buscar o consenso de um grupo (juízes ou experts) a respeito de um determinado fenômeno (Gallardo, 2008)**.**

As situações foram validadas por juízes especialistas seguindo os critérios: atuar da docência da graduação em Enfermagem por mais de cinco anos; ter desenvolvido estudos sobre o PC; ter utilizado estratégias de ensino para o desenvolvimento do PC; ser brasileiro ou estrangeiro, com domínio na língua portuguesa.

Foram selecionados treze juízes, sendo oito brasileiros e cinco estrangeiros (México, Espanha e Chile) para calibração das situações.

Todos os juízes receberam por e-mail um convite e por meio de um formulário *“Google Forms”,* as orientações e o instrumento para avaliação das situações, de acordo com a clareza, a pertinência e a relevância.

O prazo determinado para resposta dos juízes foi de 15 dias. Esse prazo foi prorrogado por mais 20 dias.

Dois convidados ao receberem o e-mail responderam que não desejavam participar por não disporem de tempo hábil para avaliar o instrumento.

Ao final do prazo, cinco juízes brasileiros e dois estrangeiros (México) avaliaram as situações.

Os juízes apontaram sugestões para maior clareza das situações que foram acolhidas. Após, as situações foram reenviadas aos juízes que o validaram, com concordância de 95% em relação aos critérios avaliados.

A terceira fase foi composta pela aplicação de um questionário para preenchimento, por meio do *Google Forms,* constituído de questões para avaliar a aceitabilidade e a viabilidade da intervenção educativa.

Para avaliar a fidelidade da intervenção educativa piloto voltado ao ensino do PC por docentes de Enfermagem foram utilizados os indicadores de aceitabilidade e viabilidade da intervenção educativa implementada para avaliar a sua eficácia e eficiência. Sidani e Braden (2011) explicam que a eficácia e a eficiência são qualidades relacionadas com os efeitos da intervenção, ou seja, tanto a eficácia quanto a eficiência dizem respeito à demonstração da medida em que a intervenção produz os resultados pretendidos. Na nossa pesquisa, a fidelidade foi avaliada por meio de um questionário com indicadores que revelam a aceitabilidade da intervenção em relação ao ensino de PC, apresentado no quadro 6.

Quadro 6: Aceitabilidade e Viabilidade: definição dos indicadores

CONCEITO	INDICADOR	DEFINIÇÃO
Aceitabilidade	**Adequação**	Adequação da intervenção para o ensino de Pensamento Crítico
	Implementação	As etapas da Intervenção Educativa permitiram a compreensão de Pensamento Crítico
	Conveniência	Julgamento dos docentes sobre uma intervenção educativa para o ensino das habilidades de Pensamento Crítico
	Riscos	Riscos possíveis de acontecer aos participantes da intervenção
	Adesão	Disponibilidade dos docentes de participação da Intervenção Educativa
Viabilidade	**Recursos Materiais**	Disponibilidade e preparação
	Fatores que dificultam/facilitam	Fatores que contribuem ou não na implementação da intervenção
	Contexto de Entrega	Ambiente Físico e Social
	Tempo	O tempo utilizado para a entrega da intervenção
	Disponibilidade dos intervencionistas	Disponibilidade dos intervencionistas nas atividades da Intervenção Educativa

Quadro 6 – Elaborado pelo autor

Segundo Lebow (1987) a aceitabilidade refere-se à visão geral ou atitude dos clientes em relação ao tratamento, operacionalizada em termos de julgamentos sobre intervenções. É provável que julgamentos de aceitabilidade incluam a avaliação de se o tratamento é apropriado para o problema, se ele é justo, razoável e se o tratamento atende a noções convencionais sobre o tratamento. Foram feitos os seguintes questionamentos para identificar a aceitabilidade dos docentes sobre a intervenção implementada:

- **Adequação -** Você considera esta Intervenção Educativa adequada para mobilizar docentes para o ensino de PC?

- **Implementação -** As etapas da Intervenção Educativa possibilitam trabalhar as estratégias para o ensino das habilidades de PC?

- **Conveniência -** Você acha conveniente a utilização de uma Intervenção Educativa para o ensino de PC?

- **Riscos -** Existe algum risco na participação da intervenção?

- **Adesão -** Quais motivos justificaram sua participação na Intervenção Educativa para o ensino de PC?

Para Becker (2008) a viabilidade tem a ver com a praticidade de implementar a intervenção. Refere-se à adequação da logística, ou seja, aos recursos e procedimentos necessários para realizar a intervenção. O foco está em determinar a capacidade de realizar os componentes e atividades da intervenção conforme planejado e identificar dificuldades na aplicação de qualquer aspecto da intervenção.

Sobre a viabilidade, Sidani e Braden (2011) explicam que quando uma intervenção é implementada inadequadamente, os participantes podem ficar insatisfeitos ou com falta de vontade de submeter-se à intervenção. Os intervencionistas podem ficar frustrados por conta dos resultados não alcançados. Consequentemente, torna-se impossível avaliar os efeitos da intervenção.

Neste contexto, identificar dificuldades na implementação da intervenção nos estágios iniciais da avaliação é essencial. Compreender a natureza da dificuldade e os fatores que contribuem para a dificuldade é um pré-requisito para encontrar a solução mais adequada. Na nossa pesquisa, a fidelidade foi avaliada por meio de um questionário com indicadores que revelam a viabilidade da intervenção em relação ao ensino de PC, descritos a seguir.

- **Recursos Materiais -** Os recursos utilizados como papel, caneta, projetor multimídia foram adequados para a realização da reunião?

- **Fatores que dificultam e facilitam -** Quais os fatores que dificultam/facilitam a aprendizagem de PC por meio de uma intervenção educativa?

- **Contexto de entrega -** Qual sua percepção sobre o ambiente físico utilizado para a entrega da intervenção?

- **Tempo -** O tempo utilizado para a realização das atividades foi suficiente?
- **Disponibilidade dos intervencionistas -** Os intervencionistas ajudaram na realização das atividades da Intervenção Educativa?

Na **quarta fase,** após três meses da intervenção educativa, os docentes foram novamente contatados para responderem a um questionário abordando o conceito de PC, o conceito das habilidades de PC, o significado de ensinar essas habilidades e se aplicavam as atividades anteriormente organizadas no estágio curricular.

Para melhor visualizar todas as fases da coleta de dados, o quadro 7 apresenta as ações, os objetivos, estratégias e recursos utilizados para implementar a intervenção

		Estratégia	**Recursos**	**Tempo**
1ª FASE	**Entrevista - semiestruturada**	Entrevista Individual Encontros	Gravador Papel e caneta	15 a 27m
2ª FASE	**1ª Parte - Apresentação do conceito de PC e das Habilidades de PC** **Objetivo:** • Apresentar o conceito e as habilidades de PC **Ação:** exposição oral pelo pesquisador sobre os conceitos de PC, as habilidades e disposições necessárias para o ensino de PC, estratégias de ensino mais indicadas pela literatura para o ensino de PC.	Exposição Dialogada		01h30m

	2ª Parte – O uso das habilidades de PC no Estágio Curricular **Objetivos:** • Identificar situação da prática que possibilitam ensinar habilidades de PC no Estágio Curricular • Discutir situações da prática clínica, apresentadas pelo pesquisador, conforme habilidade de PC indicada e apresentar estratégias para ensinar tal habilidade. • **Ação:** discussão grupal sobre as estratégias de ensino que utilizam no Estágio Curricular; descrever situações do EC que permitem utilizar as habilidades de PC.	Atividade em grupo	Papel/caneta	**30m**
	3ª Parte - Atividade Orientadora de Ensino para o ensino de PC **Objetivos:** • Utilizar a AOE para organizar o ensino das habilidades de PC. • Preencher o quadro da AOE para o ensino da habilidade de PC **Ação:** Por meio de uma situação apresentada, os docentes deveriam utilizar a AOE para planejar o ensino da habilidade de PC.	Atividade em grupo		01h40m
3ª FASE	**Avaliação da Aceitabilidade e da Viabilidade da Intervenção Educativa** **Objetivos:** • Avaliar o trabalho produzido pelo grupo • Avaliar a Intervenção Educativa **Ação:** os grupos apresentaram os resultados do trabalho grupal para o ensino das habilidades de PC. Após, preencheram o questionário para avaliar a aceitabilidade e a viabilidade de um Programa Educativo para o ensino das habilidades de PC.	Devolutiva de grupo Preenchimento de questionário. “Google Forms”.	Computador Conexão à internet	40 m

4ª Fase	**Entrevista Pós-Intervenção** **Objetivos:** • Identificar o conceito apreendido de PC e de suas habilidades • Identificar como os docentes aplicam na prática pedagógica o ensino das habilidades de PC.	Entrevista Individual	Questionário	15 a 27m

Quadro 7 – Elaborado pelo autor

5.5 Análise dos dados

Para uma interpretação efetiva dos dados coletados por meio das entrevistas e da reunião do GF, os relatos dos participantes do estudo foram ouvidos e transcritos na íntegra. Posteriormente, os dados foram lidos e agrupados conforme análise de conteúdo dos núcleos de sentido presentes nos relatos dos entrevistados em relação ao assunto investigado.

A análise de conteúdo segundo Bardin (1970) tem como objeto a palavra, pois parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material. Para isso, geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e a articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem.

Bardin (1970) define a análise de conteúdo como

> “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. p.43.

A técnica utilizada para identificar o conceito de PC por meio das entrevistas e a reunião do GF, foi a análise temática. Para Minayo (2008) a análise temática está ligada a uma *"afirmação a respeito de determinado assunto"* (p.315). Fazer uma análise temática consiste em *"descobrir os núcleos de sentidos que compõem uma comunicação, cuja presença ou ausência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado"* (p.316).

A análise temática desdobra-se em três etapas:

1) a pré–análise;

2) a exploração do material;

3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Bardin(1970) explica que **a pré-análise** é a fase de organização dos dados, tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento de operações sucessivas, num plano de análise. A pré-análise tem por objetivo a organização. Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A Exploração do material consiste essencialmente na "operação de codificação, decomposição ou enumeração a partir da leitura exaustiva e repetida dos relatos ou textos, em função de regras previamente formuladas.

Na terceira fase da análise, os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Estes dados são submetidos a testes de validação. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações, contudo na interpretação ele poderá tanto utilizar os resultados da análise com fins teóricos ou pragmáticos ou servirá essa de orientação para uma nova análise Bardin (1970).

Ainda se ressalta que a análise dos dados qualitativos é um processo ativo e interativo. Nessa análise, quatro processos intelectuais têm participação (Bardin,1970):

a) *Compreensão* – é dado sentido aos dados e a apreensão do que está acontecendo. É feita uma descrição minuciosa e vívida do fenômeno em estudo;

b) *Síntese* – noção do que é típico em relação ao fenômeno e de como ocorre a variação. Ao final, podem ser feitas algumas afirmações gerais sobre o fenômeno e os participantes do estudo;

c) *Teorização* – envolve a distribuição sistemática dos dados. Nesta fase, o pesquisador desenvolve explicações alternativas do fenômeno em estudo e retém essas explicações para determinar se elas „ajustam-se" aos dados e

d) *Recontextualização* – envolve o maior desenvolvimento da teoria, de forma que seja explorada a sua aplicabilidade a outros ambientes ou grupos.

A exploração do material consiste essencialmente em encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado. A categorização – que consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas – é uma etapa delicada, não havendo segurança de que a escolha de categorias a priori leve a uma abordagem densa e rica (Bardin, 1970).

Os dados coletados por meio do preenchimento do formulário do *Google Forms*, para avaliação da aceitabilidade e viabilidade da intervenção educativa piloto, são apresentados em gráficos.

6 RESULTADOS

6 RESULTADOS

Os resultados são apresentados nas seguintes ordem

6.1 Dinâmica das entrevistas individuais e das atividades grupais.

6.2 Caracterização dos participantes da pesquisa.

6.3 O conceito de PC pelos docentes.

6.4 Modo e estratégias utilizadas para ensinar e avaliar pensamento crítico

6.5 Organização das atividades de ensino e de aprendizagem das habilidades de pensamento crítico

6.6 O ensino das habilidades de pensamento crítico pelos docentes

6.7 A aceitabilidade e a viabilidade da intervenção educativa.

6.8 Avaliação das atividades na perspectiva dos Intervencionistas

:

6.1 Dinâmica das entrevistas individuais e das atividades grupais

De acordo com os procedimentos metodológicos, as entrevistas foram previamente agendadas com os participantes da pesquisa. Foi dada aos docentes a oportunidade de escolher o local para a realização das entrevistas. Nove dos docentes participantes optaram pela IES que sediou a intervenção educativa. Quatro dos docentes optaram pela realização da entrevista na IES de origem.

Todas as entrevistas foram realizadas em ambientes calmos, agradáveis, silenciosos e arejados. A duração que variou de 15 minutos a 27 minutos.

Na intervenção educativa, a primeira parte da coleta de dados foi constituída pela aula expositiva dialogada. No início, foi feita a apresentação geral de todos os docentes. Na apresentação, cada docente fez apresentação pessoal, falou sobre a experiência profissional, tempo de docência no ensino de Enfermagem e o tipo de estágio que acompanhavam junto aos estudantes.

Durante a aula expositiva dialogada, foram discutidas as questões levantadas pelos docentes sobre o uso do PC e como aplicá-lo na Enfermagem. Foi possível perceber que embora os participantes fossem docentes, eles desconheciam a necessidade de ensinar PC para a Enfermagem.

No decorrer das atividades grupais, os docentes participaram ativamente, desenvolveram boa relação entre eles, o que facilitou o trabalho em grupo, a disponibilidade em participar das atividades propostas e o alcance dos resultados obtidos.

Na discussão, apresentação e organização das atividades de ensino, todos os docentes demonstraram abertura para expressar opiniões, discutirem e construírem a Atividade Orientadora de Ensino ao ensino das respectivas habilidades de pensamento crítico.

A reunião do Grupo Focal foi realizada na IES em que o pesquisador possui vínculo. Foram planejadas e programadas duas salas de aulas pequenas, de modo

que o som e a iluminação contribuíram para que as discussões fossem ouvidas por todos os participantes do subgrupo durante a atividade grupal.

A formação dos subgrupos ocorreu de maneira livre e espontânea. Após o pesquisador orientar as atividades propostas, cada participante fez convites uns ao outros para composição do grupo para realização das atividades.

6.2 Caracterização dos participantes da Pesquisa

Participaram do estudo, treze docentes que concordaram em serem entrevistados e em participarem da reunião do GF. Sendo onze docentes que ministram aulas entre as IES “A”, “B” e “C” e dois docentes da IES “D”.

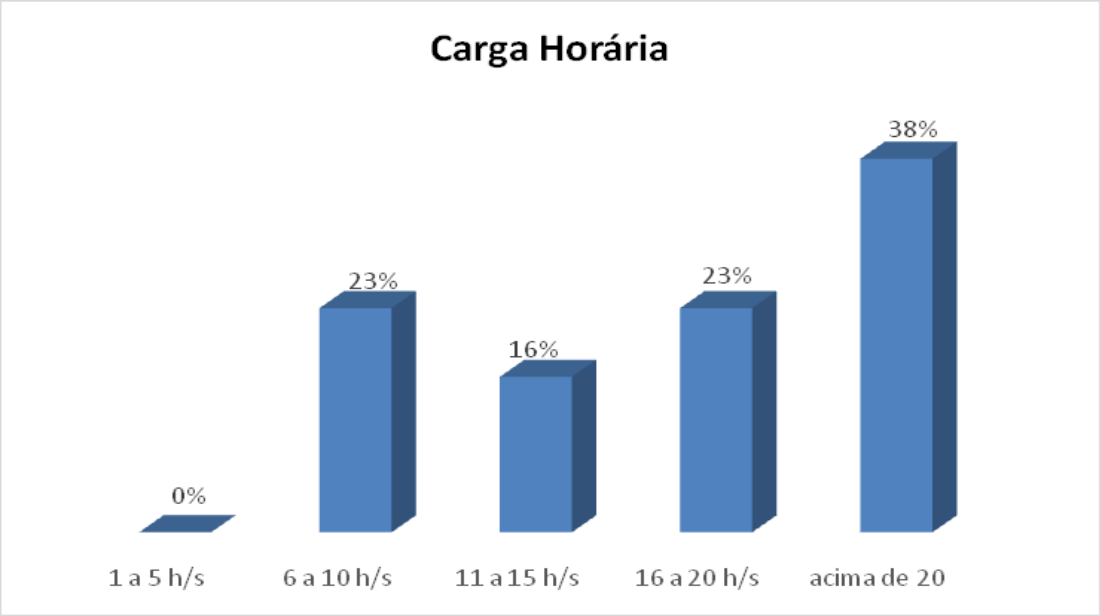
A caracterização dos docentes quanto a idade, gênero, titulação, tempo de formação, tempo em que leciona tipo de IES que leciona e a carga horária (CH), são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição das respostas referente à Idade, Gênero e Titulação.

CARACTERÍSTICAS	N	%
IDADE		
31 a 40	**05**	**38,5**
41 a 50	04	30,8
51 a 60	04	30,8
GÊNERO		
Feminino	**12**	**92,3**
Masculino	01	07,7
TITULAÇÃO		
Doutor	**04**	**30,8**
Mestre	**04**	**30,8**
Especialista	05	38,5
TEMPO DE FORMAÇÃO		
1 a 5	02	15,4
6 a 10	01	07,7
11 a 19	04	30,8
Acima de 20 anos	**06**	**46,2**
TEMPO DE DOCÊNCIA		
1 a 5	03	23,1
6 a 10	01	07,7
11 a 19	**08**	**61,6**
Acima de 20 anos	01	07,7

A maioria dos docentes é do gênero feminino, formada há mais de 20 anos, tem mestrado e doutorado e tempo de docência entre 11 e 19 anos. Todos têm vínculo empregatício em IES de origem privada, em regime de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Gráfico 1: Distribuição das respostas em relação à Carga Horária de ensino.



Em relação à carga horária de ensino, 38% (n=5) dos docentes ministram acima de 20h/aula por semana distribuídas em aulas práticas e teóricas.

Quanto às disciplinas que ministram, os docentes relataram que essas são atribuídas pelos coordenadores conforme especializações que possuem e áreas de atuação.

As disciplinas ministradas mais citadas foram: Suporte Básico de Vida, Prática Gerencial em Saúde Coletiva, Biossegurança, Gestão em Enfermagem, Enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva, Enfermagem em Centro Cirúrgico, Farmacologia, Enfermagem em Saúde Mental e Psiquiatria, Enfermagem na Saúde

do Idoso, Psicologia Aplicada à Enfermagem, Enfermagem na saúde da Mulher e da criança, políticas de Saúde, Epidemiologia.

Tendo apresentado a caracterização dos docentes, serão apresentados a seguir os resultados referentes às entrevistas e às atividades da intervenção educativa.

6.3 O Conceito de Pensamento Crítico

6.3.1 O Conceito de Pensamento Crítico nas entrevistas e no grupo focal

O conceito de PC foi extraído das entrevistas e da reunião do grupo focal e apresentados no quadro 8 a seguir. Na primeira coluna do quadro são descritas as falas extraídas das entrevistas individuais. Na segunda coluna são apresentadas as falas extraídas da reunião do grupo focal.

As falas foram transcritas e identificadas por meio da letra “D” (docentes), seguidas de um número arábico que representa a sequência em que foram feitas as entrevistas.

Quadro 8: O Conceito de PC dos docentes apreendido de forma individual e coletiva.

CATEGORIA	INDIVIDUAL	COLETIVA
Conceito de PC	*"... é um **conhecimento proposital** quando você quer alcançar algum objetivo..."* D1 *"... mais pra você **analisar** essa situação e tomar uma atitude você tem que conhecer. Então o conhecimento é a base do pensamento crítico..."* D2 *"... pensamento crítico é quando se **observa** uma situação e é feita uma análise daquela situação fazendo uma reflexão buscando o aluno pra refletir de acordo com aquela situação dentro do conteúdo técnico científico..."* D4 *"... quero dizer que seja possível que o individuo que está raciocinando consiga enxergar esse assunto na sua maior **profundidade** possível..."* D5 *"... é um **processo** de tomada de decisões onde a gente toma decisões dos cuidados e na parte administrativa onde nós traçamos todas as orientações e os cuidados a serem realizadas..."* D6 *"... É refletir a partir de determinado conceito a partir de determinado assunto de determinado tema você pensar criticamente se questionar, fazer várias reflexões a cerca daquele tema..."* D7 *"... é um processo de **reflexão** a partir da observação e análise da situação..."* D8	*"é um **processo mental sistematizado**, que tem o objetivo de buscar soluções e/ou respostas adequadas para situações-problemas embasadas em conhecimento teórico e em experiências vivenciadas, baseadas no conhecimento científico, ético e **processos emocionais**. É desenvolver a **capacidade de julgamento**".* *"Capacidade de despertar no aluno a argumentação e análise de pontos de vistas diferentes devidamente fundamentados".* *"É ter conhecimento sobre determinado assunto e saber resolver; é a tomada de decisão dentro de um contexto. Ter postura reflexiva como base fundamental para desenvolver o PC. A maturidade emocional é importante neste processo".*

No quadro 9, foi possível identificar que os discursos apresentados pelos docentes trazem antes da intervenção, um conjunto de palavras para se referir a PC, como observar, analisar ou refletir sobre uma situação. Quando abordados individualmente, os docentes de modo geral trazem elementos no conceito de PC que envolvem conhecimento, reflexão sobre conteúdo técnico-científico ou determinado tema. Somente um docente (D6) trouxe um conceito mais elaborado de PC como um processo para tomada de decisão para o cuidado ou para uma ação administrativa.

O conceito apreendido na discussão grupal, nas falas emergem elementos mais elaborados do conceito, tais como: processo mental sistematizado, buscar soluções e/ou respostas adequadas, embasadas em conhecimento teórico e experiências, processos emocionais, capacidade de julgamento, postura reflexiva, maturidade emocional e capacidade de argumentação.

No quadro 9, são apresentadas as unidades de sentido “observação, análise e reflexão” que estiveram presentes nos discursos individual e coletivo. No entanto, coletivamente apresentam mais elementos do conceito, o que pressupõe processos mentais mais elaborados, advindos da abordagem do conceito feito pelo pesquisador e pela discussão grupal.

Individualmente	Coletivamente
Observação Análise Reflexão } **Tomada de Decisão**	Processo mental sistematizado Conhecimento teórico e em experiências vivenciadas É desenvolver a capacidade de julgamento. Argumentação Conhecimento Postura reflexiva Maturidade emocional

Quadro 9 – Elaborado pelo autor.

É possível verificar que no grupo focal, nas trocas e discussões sobre a temática, os docentes expressam o conceito de PC com unidades de sentidos que servem de base para a tomada de decisão. Para eles, o PC envolve processo mental e é permeado por uma postura reflexiva, maturidade emocional, conhecimento teórico e capacidade de argumentação. Estas características vão além de observar, analisar ou refletir.

Ainda sobre o conceito de PC, foi possível verificar que nas entrevistas individuais e no momento coletivo, o termo “reflexão” foi bem citado pelos docentes. Segundo os participantes, esta unidade está presente sempre em toda e qualquer situação que envolve o desenvolvimento de PC.

Neste sentido, o quadro 10 abaixo ilustra a reflexão como eixo central nas atividades vivenciadas no EC. Segundo os docentes, a reflexão permeia estas atividades e permitem que os estudantes pensem criticamente nas diversas situações.

REFLEXÃO	**Análise -** Ao analisar um exame laboratorial ou uma situação de ordem administrativa.
	Tomada de Decisão: ao refletir sobre uma conduta a ser tomada
	Observação: ao observar e tomar nota sobre uma situação ou problema.
	Comportamento: ao apresentarem a postura crítica diante de uma situação.
	Raciocínio Clínico: diante de um caso clínico onde se exige a interpretação dos achados.

Quadro 10 – Elaborado pelo autor.

6.3.2 O conceito de Pensamento Crítico três meses após a intervenção educativa.

Três meses após a Intervenção Educativa, os docentes responderam um questionário que abordava o conceito de PC, o conceito da habilidade trabalhada em subgrupo, o significado de ensinar a habilidade e atualmente quais estratégias utilizam para ensinar as habilidades de PC no estágio curricular. As respostas relativas ao conceito de Pensamento Crítico são apresentadas a seguir.

O subgrupo que discutiu a habilidade de interpretação conceituou PC como

> *"...É um julgamento, uma reflexão sobre o que deve ser feito em resposta a uma observação ou situação..." D1*

> *"...a capacidade que o indivíduo tem de obter respostas através da observação, análise , interpretação, avaliação, julgamento e aplicação de conhecimento adquirido ou vivenciado frente a novas situações ao qual o mesmo é exposto para a tomada de decisões..." D3*

Os docentes apresentam expressões relacionadas a reflexão, observação, análise, interpretação, avaliação, julgamento e aplicação de conhecimento para tomada de decisão. Ficam evidenciados processos mentais mais elaborados que envolvem conhecimento adquirido ou vivenciado frente a novas situações.

Os docentes que participaram do subgrupo da habilidade de análise entendem que PC é

> "...aquele baseado em conhecimento teórico, no qual busca sempre a exatidão por meio da ciência, sem preconceitos, sobre determinado assunto. Deve-se sempre buscar fontes confiáveis"... D5
>
> "...um processo de decisão frente a uma situação que vai além de somente resolver o problema de forma imediata É uma ampla avaliação para que possa chegar a uma conclusão. Sempre aberto a mudanças e ideias, buscando sempre o conhecimento de forma ampla, para poder interagir com a realidade"... D9

Para os docentes, o conceito de PC ainda é baseado em conteúdos teóricos apreendidos pelos estudantes para resolver situações ou problemas. Estes conteúdos são considerados como fontes verdadeiras e fidedignas para nortear a decisão.

Percebemos que após a intervenção, é incorporado ao conceito apresentado, a necessidade de ter ampla avaliação sobre uma situação, livre de preconceitos e abertos à mudanças.

Sobre o conceito da habilidade de análise, entendem como

> *"... a capacidade de juntar as partes para formar um todo, ou de decompor o todo. Refletir sobre um determinado assunto com profundidade, saber diferenciar dados relevantes dos não relevantes..." D5*
>
> *"... é a habilidade de explorar por meio de um conhecimento, uma informação para se chegar na solução desejada..." D9*

Fica evidenciado que o conceito de PC se associa ao conceito da habilidade de análise, junção de partes para formar um todo, pela decomposição do todo, reflexão com profundidade, exploração de uma informação.

O subgrupo que participou da discussão da habilidade de avaliação, o conceito de PC é expresso como

> *"... é a capacidade de refletir um ou vários temas e, posteriormente formar conceito que capacitem a argumentação"..." D7*

Expressam que a habilidade de avaliação é

> *"... ter a capacidade de avaliar todas as informações obtidas por meio de critérios estabelecidos como conhecimento técnico de um procedimento, conhecimento de normas ou rotinas ou até mesmo o conhecimento clínico patológico sobre uma situação de restabelecimento da saúde de um paciente..." D7*

> *"... a capacidade de extrair do conteúdo as informações mais relevantes que irão contribuir para a consolidação do aprendizado..." D11*

Na concepção dos docentes, os estudantes devem avaliar as informações por meio dos critérios estabelecidos para se alcançar um resultado.

Já a habilidade de inferência, os docentes definem que

> *"...é manifestar uma conclusão"... D6*

Faz parte do desenvolvimento do PC, a capacidade de manifestar uma conclusão mediante um processo de reflexão sobre uma informação ou uma situação.

O conceito apresentado pelo subgrupo que discutiu a habilidade de explanação entende que PC

> *"... é um julgamento com um certo propósito, de forma reflexiva sobre o que se deve acreditar ou o que se deve fazer frente ao que observamos, ao que experienciamos, ou frente àquilo que se expressa ou se argumenta..." D4*

A fala apresentada expressa que o PC é um julgamento com um propósito para uma ação.

O conceito da habilidade de explanação é expresso como

> *"...a habilidade de clarificar, de detalhar, de explicar algo a alguém, no caso dos docentes, para os seus alunos..." D4*

Fica evidenciada apreensão do conceito de explanação clarificar, de explicar algo a alguém.

O subgrupo de docentes que discutiu a habilidade de autorregulação conceitua PC como

> *"...É um julgamento, uma reflexão sobre o que deve ser feito em resposta a uma observação ou situação"... D1.*

Para o subgrupo, o conceito de PC permanece baseado na tomada de decisão sob reflexão.

Em relação ao conceito da habilidade de autorregulação, entendem que

> *"... a capacidade de monitorar as próprias atividades cognitivas. Ou seja, usar o pensamento para realizar o autoexame e a autocorreção..." D1*

Na concepção dos docentes, o monitoramento da consciência, permite a autoavaliação que por sua vez permite a autocorreção.

6.4 Como ensinam, aplicam e avaliam o Pensamento Crítico.

Nas entrevistas e no grupo focal foram apreendidos os modos como os docentes ensinam, aplicam e avaliam o pensamento crítico, assim como as estratégias de ensino utilizadas no EC. Nas discussões grupais foram identificadas as experiências das situações vivenciadas que permitem trabalhar as habilidades de PC.

Segundo os docentes as situações citadas, descritas posteriormente nos resultados de cada habilidade, contribuíram e permitiram a aprendizagem do PC.

Para melhor apresentação e organização das falas, o quadro abaixo apresenta as categorias de análise que emergiram a partir da entrevista individual e do momento de discussão coletiva entre os docentes.

Quadro 11: Modo e estratégias utilizadas pelos docentes para ensinar PC.

CATEGORIA	INDIVIDUALMENTE	COLETIVAMENTE
Como ensinam e como aplicam	*"...**estudos de casos situações problemas** e aí eu peço sempre colaboração do aluno pra pensar em uma resposta, né, de como que deve ser o atendimento no suporte básico. Tem situações voltadas também na dinâmica da equipe. Também há situações, por exemplo, no primeiro semestre, a gente trabalha muito com desenvolvimento de empatia de imparcialidade, né? Não somente na parte clínica, mas também desenvolve algumas ferramentas pra que ele tenha o sucesso no atendimento de uma maneira geral..."* D1 *"... nós temos um documento que a própria IES nos orienta que é o **diagnóstico situacional** de enfermagem e eu utilizo muito, algumas coisas do Coren de Minas que eu gosto bastante, e que lá traz um passo a passo para aluno de enfermagem desenvolver um **planejamento estratégico,** diagnóstico situacional da unidade onde ele está estagiando..."* D2 *"...então a todo o momento o conteúdo administrado de forma técnica-científica e depois nos damos exemplos de **situações** pra serem analisadas de acordo com o conteúdo estudado..."* D4 *"... primeiramente, eu faço com que eles façam uma escolha, isto é como decidir o que fazer com aquela **problemática.** Solicito qual o **planejamento** e onde eles querem chegar com aquela tomada de decisão qual querem chegar com aquela tomada de decisão qual*	• Priorizando situações que permitam o desenvolvimento das habilidades de PC • Utilizam o método de pergunta e respostas para estimular a resolução de problema • Utilizam Casos Clínicos e apresentação de seminário como atividade de aprendizagem sobre as situações clínicas • Realizam discussões em grupo como meio de aplicar os conceitos adquiridos e tomar decisão. • Estímulo na leitura de artigos como material de apoio para a prática clínica. • Desenvolvendo o diagnóstico situacional do ambiente de estágio. •

	objetivo e qual é o dever que tem que ser feito..." D6 *"... A partir do conteúdo que eu vou apresentando né eu vou* ***questionando*** *onde aplicam a assistência. Qual determinado conceito e vou tentando trazer isso dele..."* D3 *"...eu tento com que eles sejam capazes de elaborar os seus próprios* ***questionamentos*** *e desses questionamentos elaborados por eles que eles sejam capazes de buscar as* ***respostas****..."* D5 *"... propondo primeiramente um tema por meio de um artigo, por meio de um assunto da situação cotidiana, seja um noticiário, a situação que está acontecendo no país ou mesmo dentro da própria disciplina eu lanço o desafio e* ***reflexão.*** *Eu coloco uma* ***discussão entre grupo****, ouço a opinião de cada um e depois vamos jogando os* ***questionamentos,*** *o porquê de pensar dessa forma do que não dessa forma, né, então de uma certa forma acaba sendo debate pra que as pessoas possam refletir pra que não aceitem um único ponto de vista ou uma única resposta como verdade..."* D7 *"...* ***identificação dos problemas*** *dos dados colhidos,* ***avaliação*** *dos problemas e as soluções que vão tomar acima de tudo isso que eles identificaram, estabelecer as prioridades e prever os riscos e benefícios das determinações que vão tomar..." D6* *"... De uma maneira geral nós aplicamos estas estratégias em atividades em sala de aula, tanto em grupo como individual; também é solicitado ao aluno que ele empregue essas* ***estratégias*** *de seu dia a dia e ele traga pra nós relato de como foi essa estratégia; de quais dificuldades e facilidades que ele percebeu ao colocá-la em prática.*	

Estratégias utilizadas para ensinar PC	*"... **identificação dos problemas** dos dados colhidos, avaliação dos problemas e as soluções que vão tomar acima de tudo isso que eles identificaram estabelecer as **prioridades** e prever os riscos e benefícios das determinações que vão tomar..." D6* *"... De uma maneira geral nós aplicamos estas estratégias em atividades em sala de aula tanto em grupo como individual também é solicitado ao aluno que ele empregue essas estratégias de seu dia-a-dia e ele traga pra nós relato de como essa estratégia, quais as dificuldades e as facilidades que ele percebeu em colocá-las em prática..." D7*	• Estimular a intervenção do estudante na **resolução de problemas** a partir de seus conhecimentos teóricos • **Análise e interpretação** de situações clínicas • Investigar **conhecimento prévio** dos estudantes para associar às situações que requerem solução. • Estimulando a **discussão em grupo** para proposta de soluções • Extraindo dos estudantes argumentos teóricos • Estabelecimento de **prioridades** (questionamentos sobre a relação risco/benefício) • Estimular a interpretação assistencial/gerencial das atividades solicitadas no campo de estágio. • Promover atividades para **identificar as potencialidades** • Identificar as **lacunas de conhecimento** • Elaborando **estudo de caso**

		• Questionamentos (pergunta e respostas) • Estimular a reflexão por meio da técnica de pergunta e respostas.

Individualmente, os docentes mencionaram que ensinam PC por meio de instrumentos padronizados pela IES da qual pertencem. Também utilizam estudos de casos, documentos publicados, como o do Conselho Regional de Enfermagem (Coren) de Minas Gerais, para desenvolver o planejamento estratégico e diagnóstico situacional na unidade de estágio..

Utilizam o método de pergunta e resposta, de questionamentos, de estímulo à reflexão para busca de respostas aos problemas identificados.

Tomam como base as disciplinas que ministram e o nível de complexidade destas disciplinas com relação ao período em que elas são oferecidas no curso.

Coletivamente, quando foram questionados sobre as estratégias que utilizam para ensinar PC, as respostas são pautadas no conhecimento de PC que possuem. E as estratégias que utilizam são os casos clínicos, discussões em grupo e estímulo à leitura.

O conhecimento que os docentes possuem sobre PC está baseado na capacidade em despertar nos estudantes a argumentação, a análise do ponto de vista de cada um, a postura crítica e a busca por soluções assertivas.

Nas entrevistas, constantemente os docentes mencionaram a importância de auxiliar os estudantes no desenvolvimento do PC por meio da observação e atenção sobre a situação que requer uma solução, interpretação das informações obtidas no exame clínico ou a percepção de uma situação gerencial.

Verifica-se que os docentes ao participarem da intervenção educativa, mencionam práticas pedagógicas (descritas no quadro) que conduzem os estudantes à aprendizagem das habilidades de PC.

Nota-se que os docentes por meio da intervenção educativa, mencionam práticas pedagógicas (descritas no quadro) que conduzem os estudantes à aprendizagem das habilidades de PC.

A seguir será apresentado o modo pelo qual os docentes avaliam o pensamento crítico nos estudantes. Individualmente e coletivamente, os participantes da pesquisa expressam por meio das atividades do dia a dia do estágio curricular, como identificam avaliam o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes de Enfermagem.

Quadro 12: Modo como os docentes avaliam pensamento crítico nos estudantes.

CATEGORIA	INDIVIDUALMENTE	COLETIVAMENTE
Como avaliam	***Por meio de fundamentação teórica e justificativas*** *"... eu avalio sempre cada trabalho, a cada pensamento de grupo. No estágio, avalio com o próprio diagnóstico de Enfermagem. Qual foi o diagnóstico ele chegou? E por que deseja levantar aquele diagnóstico? se ele sabe realmente é (... como eu vou dizer...), se ele sabe por que ele deu o diagnóstico de enfermagem? Se ele realmente está baseado na evidência nas próprias características definidoras do paciente? se ele conseguiu fazer uma boa implementação de Enfermagem, então uma resposta é através do trabalho que eles apresentam do portfólio apresentado ao final do estágio..."* D1 *"... se após análise se ele justificou a conduta adequadamente, fundamentada nos propósitos e nas estratégias ensinadas e considerado o desenvolvimento do pensamento crítico..."* D8. **Participação nas discussões em grupo** *"... nós fazemos discussões em grupo de determinadas situações. Então eu consigo observar a análise deste aluno..."* D4 **Se o aluno é capaz de identificar uma situação problema** *"... Eu avalio quando o mesmo consegue identificar o problema, conforme levantamento de dados análise do ocorrido, várias propostas que são feitas para solução e decidir o que fazer..."* D6	• Identificar o embasamento teórico apresentado pelos estudantes. • Utilizando a explanação após a leitura de um artigo indicado. • Observando a postura dos estudantes nas discussões em grupos. • Elaborando questões norteadoras para suscitar uma discussão. • Identificando se o aluno ainda apresenta lacunas de conhecimentos. • Questionando os princípios científicos na realização de um procedimento técnico. • Articulação de questões teóricas e práticas no estágio curricular.

Os docentes expressam que utilizam a supervisão do estágio para observarem a postura dos estudantes mediante as situações que requerem o desenvolvimento do PC para as possíveis soluções. Explicam que após atribuírem as tarefas do dia a dia no EC, realizam pequenas discussões sempre ao final do período quando por meio de questionamentos, colhem dos estudantes as justificativas para as ações a serem realizadas (de origem assistencial ou administrativa), diante da situação vivenciada naquele dia.

Pelas entrevistas, foi possível verificar que a avaliação de PC na perspectiva dos docentes se dá por meio da fundamentação teórica dos estudantes, de discussões grupais, pela capacidade do estudante identificar problemas e propor soluções.

No grupo focal, esses aspectos foram ampliados na apreensão do modo como avaliam, que tem o embasamento teórico como base para as discussões, englobando a explanação sobre um artigo, a postura dos estudantes nas discussões grupais, a elaboração de questões norteadoras para uma discussão e a articulação teórico-prática.

As instituições participantes desta pesquisa oferecem o estágio curricular no último ano da graduação do curso de Enfermagem. Os estágios são realizados em instituições hospitalares públicas e privadas para as especialidades de clínica médica, clínica cirúrgica, pronto socorro, infectologia, terapia Intensiva adulto, saúde coletiva e gestão. Nas Unidades Básicas de Saúde pertencente às Secretarias Municipais da região da Baixada Santista são realizados os estágios de saúde coletiva.

As atividades realizadas pelos estudantes no estágio curricular são supervisionadas pelos enfermeiros docentes das IES que acompanham os estudantes em todo o período do estágio curricular. Com exceção de uma IES que ao oferecer o estágio de Saúde Pública, a supervisão das atividades no estágio curricular fica sob a responsabilidade do enfermeiro de cada Unidade Básica de Saúde.

A forma de supervisão das atividades realizadas no estágio é a mesma em todas as instituições de ensino. Em todos os estágios, os docentes acompanham diretamente os estudantes durante o período da atividade prática no hospital ou na unidade básica de saúde.

Na avaliação das atividades realizadas no estágio os docentes podem solicitar a participação dos enfermeiros das unidades de estágio para compartilhar a supervisão das atividades realizadas. No entanto, a atividade pedagógica da avaliação é de responsabilidade exclusiva do docente.

Sobre o método de avaliação do *"pensar criticamente"* dos estudantes, mencionam que observam as respostas dos estudantes mediante questionamentos ou situação problema. Com base no conhecimento prévio que os docentes possuem sobre PC, observam a postura dos estudantes diante as situações.

.

6.5 Organização das atividades de ensino e aprendizagem das habilidades de pensamento crítico.

A terceira e última parte da intervenção educativa foi constituída por trabalho em subgrupos de docentes. Neste momento, foi dado a cada subgrupo uma das habilidades de PC para organizar as atividades de ensino e de aprendizagem.

6.5.1 Habilidade de Interpretação

A situação (Apêndice C) que representa a habilidade de interpretação foi apresentada a um subgrupo de docentes para que construíssem as atividades de ensino e de aprendizagem para os estudantes.

Por meio da Atividade Orientadora de Ensino, nos quadros a seguir é apresentada a organização do ensino das habilidades de PC: Interpretação, Análise, Avaliação, Inferência, Explanação e Autorregulação. Para cada habilidade os docentes receberam uma situação da prática clínica, previamente validada por juízes, conforme já mencionado, para discutirem a situação e a habilidade que deveria ser considerada pelo grupo.

Após, cada grupo deveria preencher o quadro da Atividade Orientadora de Ensino.

Essa atividade teve duração de uma hora e quarenta minutos. De modo geral, houve discussão intensa nos subgrupos da situação apresentada e para o preenchimento do quadro relativo à habilidade específica.

A síntese do trabalho do subgrupo da habilidade de interpretação é apresentada na Figura 14 a seguir.

Figura 4: Organização da atividade de ensino e de aprendizagem referente à habilidade de Interpretação.

As atividades de ensino segundo os docentes deveriam conduzir os estudantes a decisões assertivas e fundamentadas no conhecimento teórico-prático prévio que possuíam.

Para isso, as ações de ensino deveriam estimular a retomada/busca do conhecimento científico para a realização de associações entre os dados obtidos na prática profissional.

As operações mencionadas pelos docentes para o ensino da habilidade de interpretação foram configuradas pela identificação do conceito-chave das informações obtidas na situação apresentada e os significados que a situação representava. Na situação trabalhada pelos docentes, o enfermeiro deveria dar atenção aos detalhes a que a situação remetia, para identificar os significados e assim permitir fazer associações necessárias para a sua resolução.

Em relação às atividades de aprendizagem, os docentes citaram que estas eram compostas por leituras, identificação de conceitos-chaves e agrupamento dos conhecimentos pré-existentes, dando sentido à escolha da decisão a ser tomada.

Ao finalizar a atividade de organização das estratégias de ensino da habilidade interpretação, os docentes, com base em suas experiências no Estágio Curricular, citaram também outras situações que permitiriam o desenvolvimento da habilidade de interpretação. São elas:

- Procedimento de Passagem de Plantão;
- Leitura criteriosa do prontuário e dos exames clínicos e laboratoriais;
- Discussão clínica com a equipe multidisciplinar, estimulando a capacidade de interpretação.

6.5.2 Habilidade de Análise

A situação apresentada (APÊNDICE D) ao subgrupo responsável pela habilidade de análise permitiu a discussão das atividades de ensino e de aprendizagem sob uma situação clínica típica de unidades de urgências e emergências de cardiologia.

Para os docentes, as atividades de ensino estavam voltadas para o reconhecimento dos sinais e sintomas apresentados pelo paciente, de modo a identificarem dados relevantes.

Apontaram o reconhecimento e a identificação dos sinais e sintomas como um cuidado necessário de Enfermagem aos enfermeiros que atendem um paciente com problemas cardiológicos.

Nas ações e operações para o desenvolvimento da habilidade de análise foram citados: trabalhos em grupos e estímulo à leitura e a anotação das informações obtidas durante a avaliação do paciente, incluindo cronograma de atividades a serem realizadas pelos estudantes

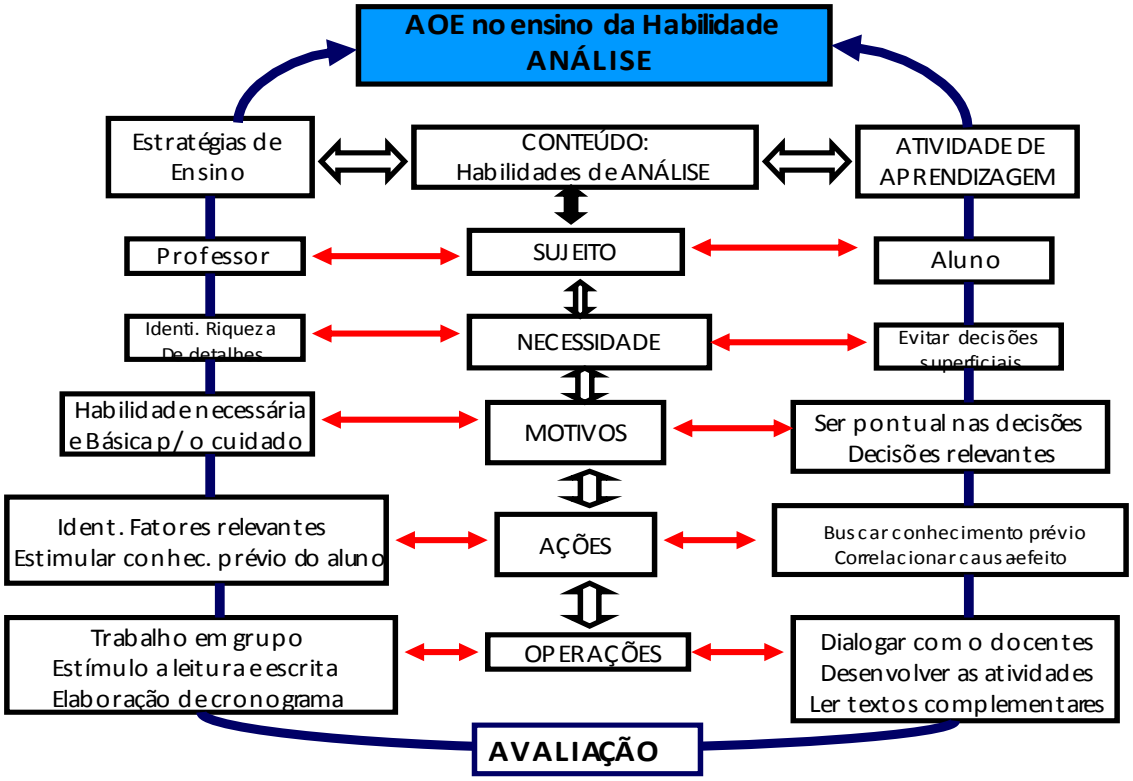
Na condução destas atividades, os docentes mencionaram que a identificação dos conhecimentos apresentados pelos estudantes era fundamental, uma vez que a falta de conhecimento ou quaisquer dificuldades apresentadas pelos estudantes poderiam dificultar a abordagem do problema.

Já nas atividades de aprendizagem, os docentes relataram que os estudantes necessitavam aprender a habilidade de análise para evitarem prestar cuidados superficiais e que não resolvessem os problemas de saúde do paciente. Para que isso não ocorresse, os estudantes deveriam identificar a causa-efeito dos sintomas e, assim, tomarem decisões para o cuidado do paciente.

Para alcançar este objetivo, os estudantes deveriam estabelecer diálogo com o paciente e correlacionar os dados obtidos com o conhecimento teórico que possuíam. E se necessário, buscar aprimoramento teórico sobre o caso clínico.

A síntese do trabalho do subgrupo da habilidade de análise é apresentada na Figura 5 a seguir.

Figura 5: Apresentação da organização sobre o ensino e a aprendizagem da habilidade de Análise.



6.5.3 Habilidade de Avaliação

Neste subgrupo, a situação apresentada (APÊNDICE E) suscitou a discussão sobre a participação do estagiário de Enfermagem no processo seletivo para enfermeiros.

Mediante a leitura da situação, os docentes identificaram que a habilidade de avaliação é necessária para que houvesse julgamento assertivo e independente do estagiário no processo seletivo. Desenvolvendo esta habilidade, ele poderia ser mais capaz de torna-se um profissional habilitado e independente na prática de seleção de pessoal.

Para ensinar esta habilidade, os docentes relataram a identificação de argumentos levantados a partir dos critérios pré-existentes exigidos pela instituição para o processo seletivo. Esta identificação poderia ser investigada por meio de questionamentos direcionados, afim de que o estudante pudesse dar resposta fundamentada no conhecimento teórico sobre processos avaliativos. Como respostas aos questionamentos, os docentes poderiam identificar o grau de maturidade e de conhecimento teórico que o estudante apresentava.

As atividades de aprendizagem vão ao encontro da necessidade de formar um enfermeiro habilitado em identificar problemas e propor soluções numa perspectiva mais pró-ativa, demonstrando interesse e iniciativa.

Para isso, deveriam retomar conhecimentos adquiridos (prévios), emitir pareceres da avaliação da situação nos aspectos assistencial e gerencial.

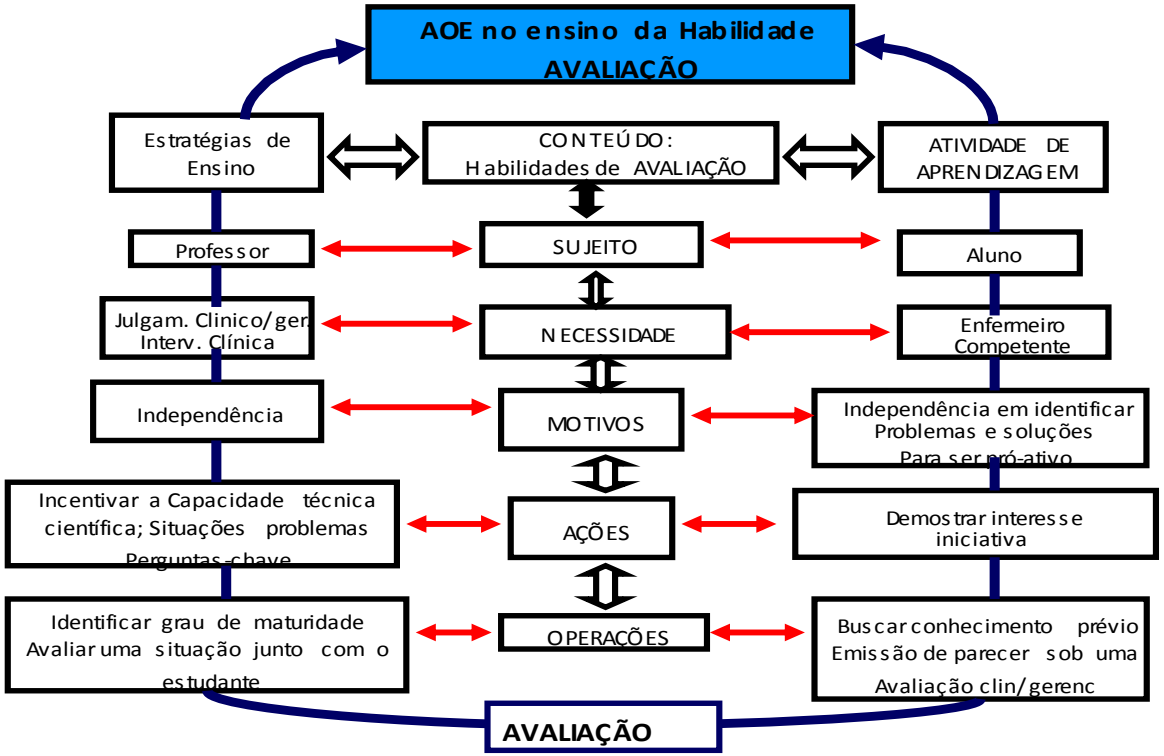
Ao apresentar as atividades desenvolvidas no subgrupo, os docentes citavam também aspectos que possibilitariam a apropriação da habilidade de avaliação. São eles:

- Reunir todas as informações da situação apresentada
- Considerar a subjetividade do outro
- Ser imparcial e saber ouvir

- Dialogar com os envolvidos
- Simular situações que envolvam conflito.

A síntese do trabalho do subgrupo da habilidade de avaliação é apresentada na Figura 6 a seguir.

Figura 6: Apresentação da organização sobre o ensino e a aprendizagem da habilidade de Avaliação.



6.5.4 Habilidade de Inferência

A situação apresentada (APÊNDICE F) aos docentes para a habilidade de Inferência retratava problema de ordem administrativa como alta demanda de atendimento aos pacientes, aumento de absenteísmo entre os enfermeiros, condições precárias de trabalho, muitos pedidos de demissão com difícil reposição de vagas.

Mediante esta situação, os docentes desenvolveram as atividades de ensino e de aprendizagem.

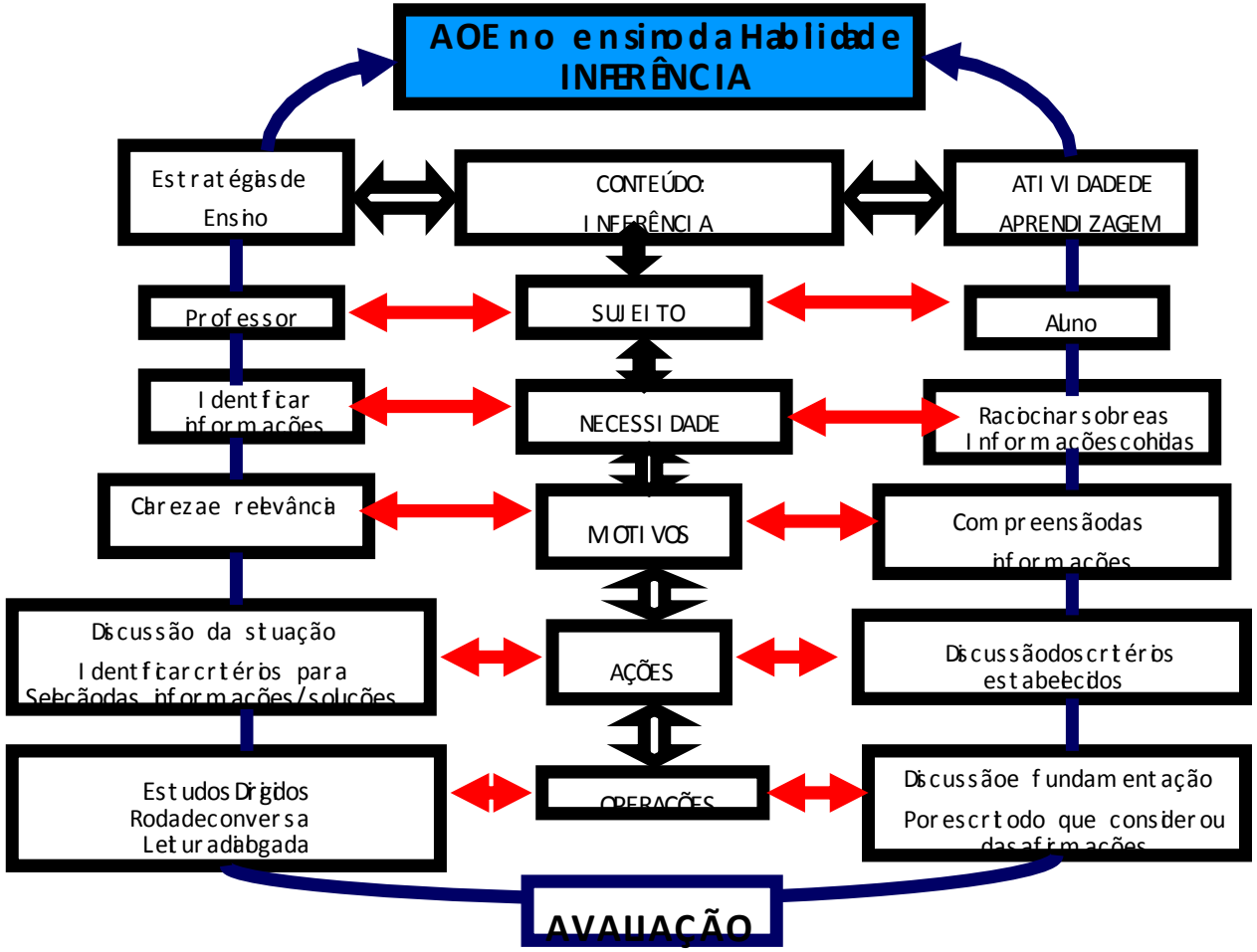
Segundo os docentes, a habilidade indicada era necessária para que a estagiária tivesse clareza das informações obtidas, desenvolvesse um raciocínio sobre a situação, abordando-a de forma fundamentada, seguindo critérios estabelecidos.

Para isso, indicavam que a discussão deveria ser feita em grupo utilizando estudos dirigidos, rodas de conversas e leitura dialogada para identificar os problemas nas situações apresentadas.

Para alcançar o objetivo de aprendizagem da habilidade de inferência, a estagiária deve identificar os elementos que contribuiriam para a discussão da situação relacionada ao problema administrativo do hospital, fundamentando a denúncia ao Coren.

A síntese do trabalho do subgrupo da habilidade de inferência é apresentada na Figura 7 a seguir.

Figura 7: Apresentação da organização sobre o ensino e a aprendizagem da habilidade de Inferência.



6.5.5 Habilidade de Explanação

A atividade do subgrupo relacionada à habilidade de explanação (APÊNDICE G) partiu de uma situação apresentada aos docentes que compreendia a assistência de Enfermagem a um paciente vítima de acidente automobilístico.

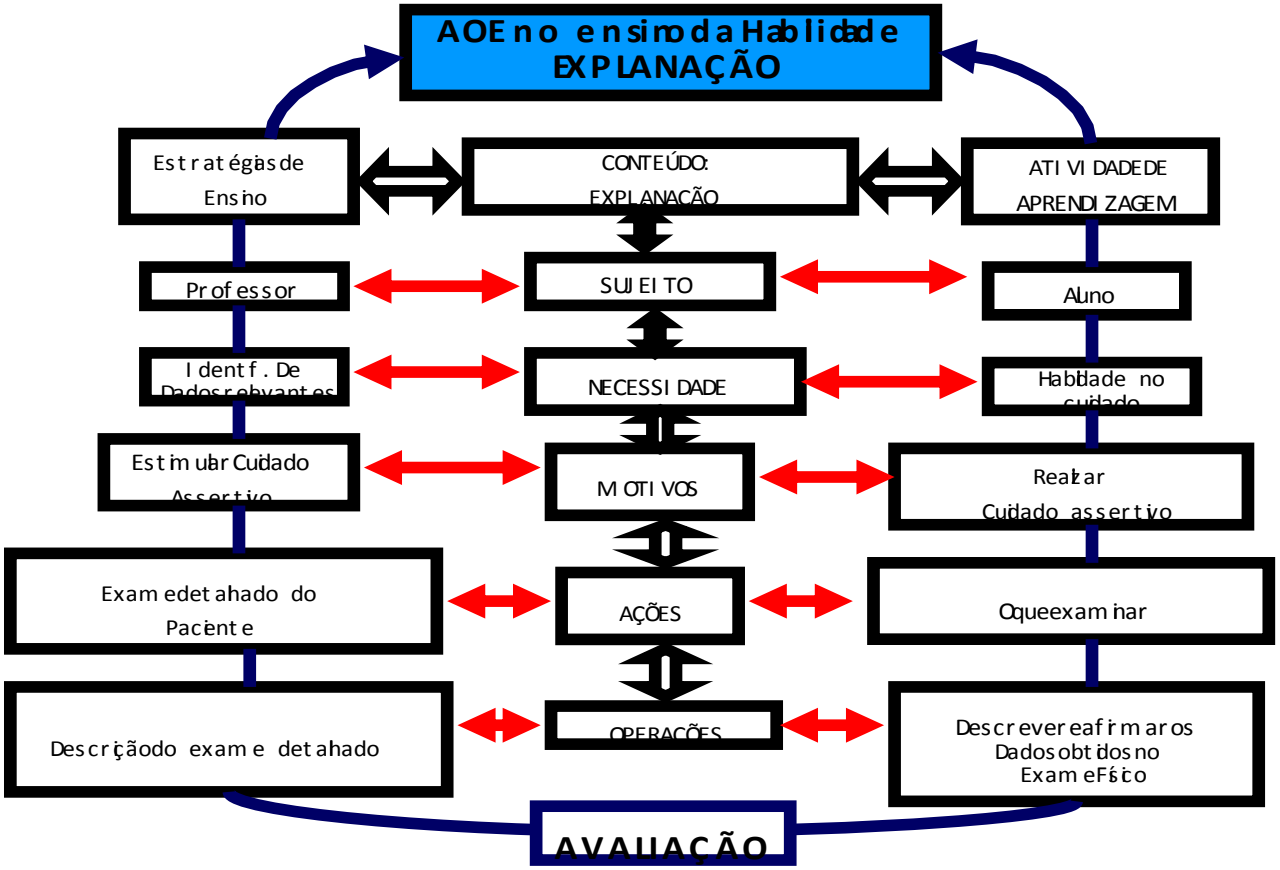
Os docentes apontaram que a identificação de dados relevantes referentes aos sinais e sintomas era importante para que os cuidados fossem mais assertivos. Justificaram que o exame físico era uma forma de obter estes dados.

As ações que permeavam a atividade de ensino consistiam na explanação pelo aluno do paciente e a descrição completa dos dados obtidos no exame físico

Apontaram que desta forma a assistência de Enfermagem seria planejada com base nos dados obtidos no exame físico.

A síntese do trabalho do subgrupo da habilidade de explanação é apresentada na Figura 8 a seguir.

Figura 8: Apresentação da organização sobre o ensino e a aprendizagem da habilidade de Explanação.



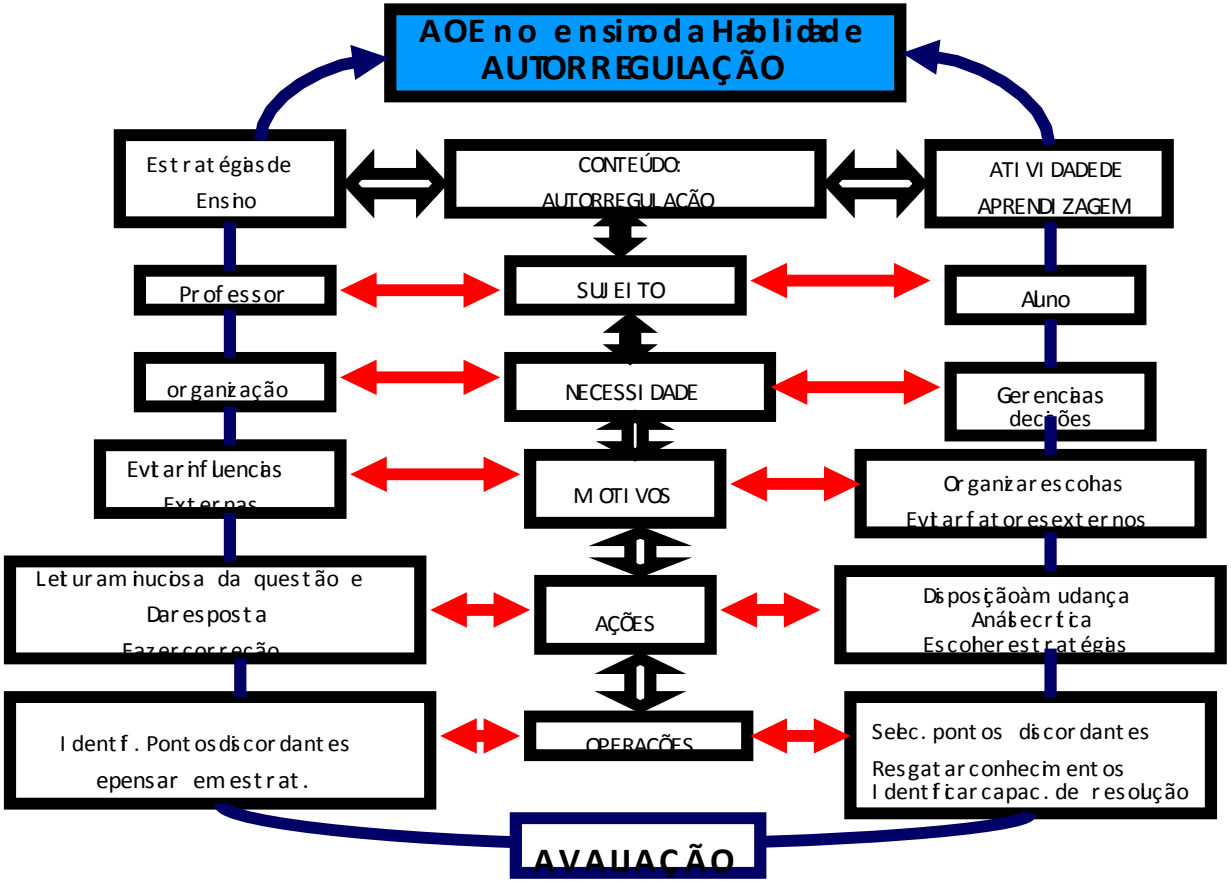
6.5.6 Habilidade de Autorregulação

Na habilidade de autorregulação (APÊNDICE H), a atividade de ensino e de aprendizagem segundo os docentes foram desenvolvidas com o propósito de estimular os estudantes a fazerem leitura minuciosa e dar respostas à situação apresentada, identificando pontos discordantes e utilizando estratégias necessárias nesse percurso de aprendizagem. Para isso, deveriam resgatar conhecimentos para a resolução da situação.

Ao desenvolver as atividades de aprendizagem, os estudantes poderiam identificar suas dificuldades, seus conhecimentos e apreender a importância da autorregulação em qualquer área de atuação do enfermeiro.

A síntese do trabalho do subgrupo da habilidade de interpretação é apresentada na Figura 9 a seguir.

Figura 9: Apresentação da organização sobre o ensino e a aprendizagem da habilidade de Autorregulação.



6.6 O ensino das habilidades de Pensamento Crítico pelos docentes

Serão apresentadas a seguir as respostas relativas ao conceito de cada habilidade, a habilitação dos docentes por meio do preenchimento do quadro da AOE, o significado da habilidade para cada docente e como ensinam atualmente a respectiva habilidade.

Os docentes conceituam a habilidade de interpretação como

> *"... a capacidade de entender e classificar as informações dando significado as coisas ou situações observadas..." D1*
>
> *"... a capacidade do sujeito ler um texto independente do conteúdo, conseguir realizar a decodificação das letras mas além disso conseguir entender o conteúdo e a mensagem principal a ser passada dentro do contexto de linhas e palavras. Diria ser a forma como absorve e assimila a ideia central do que foi descrito e da mensagem que foi enviada nessa comunicação.." D3*

As atividades atribuídas para este grupo nos permitem compreender que os docentes ensinam a habilidade de interpretação com o objetivo de que os estudantes sejam capazes de entender e classificar as informações dando significado às coisas ou às situações observadas; de ler e decodificar conteúdos e extrair ideia central da mensagem.

Para os docentes ensinar esta habilidade significa:

> *"... oferecer ao estudante a capacidade de entender conceitos e informações, para aplica-los na prática clínica e gerencial..." D1*
>
> *"... conduzir os estudantes para saberem interpretar e selecionar o conteúdo teórico e aplicá-lo à prática fazendo análise, comparações, deduções, avaliações e tomada de decisões relevantes e norteadoras para a obtenção de resultados positivos..." D3*

Os docentes entendem que por meio desta habilidade, os estudantes precisam interpretar, analisar, comparar, deduzir, avaliar e tomar decisão para obtenção de resultados positivos.

Por meio do preenchimento do quadro sobre a AOE foi possível perceber que a intervenção educativa direciona e facilita a exposição de conceitos clarificando as atribuições e seus significados tanto para os docentes, quanto para os

estudantes. Além disso, a forma hierarquizada facilita o entendimento e proporciona uma visão integrada da habilidade. Conforme expresso a seguir.

> *"... direciona e facilita a exposição de conceitos clarificando as atribuições e seus significados tanto para os docentes, quanto para estudantes. Além disso, a forma hierarquizada facilita o entendimento e proporciona uma visão integrada da habilidade..." D1*

> *"... Ela expõe com clareza os passos para facilitar a aprendizagem da habilidade de interpretação. É um fluxograma norteador para o docente e o discente..." D3*

A Atividade Orientadora de Ensino para a habilidade de interpretação na concepção dos docentes se mostra como norteadora nas atribuições dos docentes e dos estudantes possibilitando que ações e operações sejam descritas de forma clara, coerente e harmoniosa.

Afirmam que atualmente ensinam a habilidade de interpretação no acompanhamento dos estudantes no estágio curricular, pois

> *"... é uma proposta que acredito ser fundamental para a formação acadêmica desenvolvendo profissionais com competência da busca de conhecimento, análise reflexiva, tomada de decisões pautadas em conhecimento, habilidades e atitudes..." D3*

Utilizam as atividades de ensino por meio de casos clínicos e gerenciais que exigem interpretação de dados e de situações para a tomada de decisão.

Sobre a habilidade de análise, os docentes que participaram da atividade no subgrupo conceituam essa habilidade como

> *"... a capacidade de juntar as partes para formar um todo, ou de decompor o todo. Refletir sobre um determinado assunto com profundidade, saber diferenciar dados relevantes dos não relevantes..." D5*

> *"... é a habilidade de explorar por meio de um conhecimento, uma informação para se chegar na solução desejada..." D9*

Para o grupo que desenvolveu as atividades de ensino e de aprendizagem desta habilidade, a capacidade de analisar está atrelada ao conhecimento científico que o estudante possui sobre determinado assunto.

Ensinar a habilidade de análise para os docentes significa

> *"... incentivar a busca por todo o conhecimento teórico já adquirido e também o novo, para transformá-lo e colocá-lo em prática. E ser participante da construção do próprio conhecimento..." D5*

> *"... que o ensino dessa habilidade em campo de estágio requer do aluno um cuidado mais específico, o fazendo buscar o conhecimento teórico prático, não tomando decisões superficiais, focar o cuidado e entender que cada paciente tem uma necessidade afetada de forma individual, assim extraindo uma riqueza maior de detalhes e um cuidado direcionado, específico..."D9*

Para os docentes, a análise significa utilizar o conhecimento teórico previamente adquirido e o novo para transformá-lo e colocá-lo em prática, extraindo dados com riqueza de detalhes, para o cuidado individualizado e direcionado.

O preenchimento do quadro da atividade orientadora de ensino

> *"... permite desenvolver junto aos estudantes uma análise do caso em concreto e aplicando a fundamentação com embasamento teórico cientifico, fazendo com que o estudante desenvolva essa habilidade por meio de estudos e atividades complementares para aperfeiçoar a habilidade de análise..." D9*

Os docentes reconhecem que necessitam de aprimoramento sobre a habilidade de análise para desenvolver as atividades de ensino. No entanto, utilizam de estratégias já mencionadas para promover o ensino da habilidade de análise.

> *"... tenho desenvolvido, acredito que tenho muito a melhorar, mas estou no caminho certo, pois tenho muito cuidado e preocupação em desenvolver as competências necessárias para o aluno ser um profissional crítico e reflexivo. Na prática diária, procuro estimular o aluno a pesquisar e refletir através de situações problemas, discussões de casos clínicos e exercícios de raciocínio crítico..." D5*

> *"... trabalhos em grupos, levantamento de prontuários para análise individual de cada paciente buscando cuidados específicos e individuais, fazendo o aluno estudar, realizar leituras, buscar fisiopatologia, conhecimento teórico científico para correlacionar com aquele caso a ele apresentado em campo. A cada término do dia discutir o caso em questão e fazer o aluno buscar fontes de pesquisa para aperfeiçoar o seu cuidado para o próximo dia..." D9*

Os docentes mencionam que no estágio curricular, desenvolvem a habilidade de análise por meio de atividade grupal e estudos clínicos.

Sobre a habilidade de avaliação, os docentes expressam que é

> *"... ter a capacidade de avaliar todas as informações obtidas por meio de critérios estabelecidos como conhecimento técnico de um procedimento, conhecimento de normas ou rotinas ou até mesmo o conhecimento clínico patológico sobre uma situação de restabelecimento da saúde de um paciente..." D7*
>
> *"... a capacidade de extrair do conteúdo as informações mais relevantes que irão contribuir para a consolidação do aprendizado..." D11*

Sobre o significado de ensinar a habilidade de avaliação aos estudantes de Enfermagem, os docentes mencionam que por meio da atividade de aprendizagem

> *"... o estudante será capaz de avaliar situações e/ou informações, tornando assim um diferencial no contexto pessoal, profissional e como cidadão, portanto, essa avaliação permite contribuir para instrumentalizar o indivíduo no contexto das competências sociais emocionais sendo elas: identidade, comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas, diversidade..." D7*
>
> *"...ter o embasamento para a aplicação do conhecimento teórico na prática com o objetivo de prestar uma assistência de enfermagem segura..." D11*

Na concepção dos docentes, ensinar a habilidade de avaliação, instrumentaliza o estudante para torna-se um profissional capaz de oferecer a assistência segura e eficaz, com conhecimento teórico-prático adquirido no desenvolvimento da habilidade de avaliação.

Sobre o preenchimento das atividades de ensino e de aprendizagem, os docentes mencionam que

> *"... permite a descrição clara e objetiva da prática docente. Utilizo na vivência do estágio curricular, como forma de identificar as atividades e deixar claro ao estudante quais as atividades dele.*
>
> *"...ela permite uma visão ampla das várias ações e operações possíveis de serem executadas que podem relacionar-se com as estratégias de ensino. Colaborando na instrumentalização do professor para a prática do ensino..." D11*

No que diz respeito à aplicabilidade da habilidade de avaliação os docentes relatam que

> *"... aplicam a habilidade para estimular a criatividade e a auto avaliação do estudantes para que os mesmos possam perceber suas potencialidades diante das situações..." D7*

> *"... por que é por meio da habilidade de avaliação que haverá a consolidação do aprendizado relacionado ao conteúdo administrado..." D11*

Como podemos verificar, o preenchimento do quadro X sobre as atividades de ensino e de aprendizagem da habilidade de avaliação, possibilita instrumentalizar o docente na condução das ações e operações que direciona o estudante para a aprendizagem desta habilidade. Formar os estudantes nesta habilidade, significa oferecer a oportunidade de identificar e certificar-se de informações relevantes diante de uma situação para a tomada de decisão e proposição de soluções.

Sobre a habilidade de inferência, os docentes conceituam como:

> *"... deduzir, manifestar uma conclusão..." D6*

Na concepção do subgrupo que trabalhou esta habilidade, a inferência permite que o estudante tenha capacidade de emitir uma conclusão após o raciocínio desenvolvido.

Expressam que ensinar esta habilidade significa oferecer condições aos estudantes na conclusão de ideias a partir da avaliação do diagnóstico situacional que identificam no estágio curricular.

Atualmente expressam que:

> *"... Orientam e acompanham o desenvolvimento dessa habilidade durante o estágio, não somente para a elaboração do diagnóstico situacional da unidade, mas sobre o funcionamento da unidade de estagio e a importância do reconhecimento do papel da equipe de enfermagem.*

> *Para o aluno atingir os objetivos no estágio curricular ele deve ser orientado sobre a importância da pró-atividade e iniciativa, ter pensamento critico e manifestar suas opiniões..." D6*

É possível compreender que os docentes utilizam a habilidade de inferência para despertar nos estudantes a emissão de opiniões, exigindo deles pró-atividade e iniciativa.

Em relação à explanação, os docentes expressam que esta habilidade significa

> *"...permitir ou oferecer condições para que o estudante de Enfermagem seja capaz de explicar, esclarecer e de detalhar aquilo que aprendeu, do que foi discutido, com seus pares e os docentes que acompanham seu processo de ensino-aprendizagem, pois no futuro, após graduarem-se, se utilizarão dessa habilidade para o gerenciamento do cuidado com os seus clientes e/ou colaboradores e funcionários, ao fornecerem orientações para o auto-cuidado dos clientes e/ou cuidado prestado pelos funcionários e colaboradores sob sua gestão.."D4*

A atividade de ensino dos docentes é centralizada na capacidade de tornar o estudante de Enfermagem um ser ativo, com habilidade para explicar, esclarecer e detalhar o que aprendeu, uma vez que é uma habilidade necessária na prática profissional futura.

Neste sentido, o preenchimento do quadro da AOE permitiu instrumentalizar os docentes por meio

> *"...da indicação das ações e operações. Permitindo o treinamento dos docentes e dos estudantes sobre esta habilidade..." D4*

A indicação e o direcionamento das atividades que permitem o avanço da habilidade de explanação contribuem para a instrumentalização dos docentes no processo de ensino e de aprendizagem desta habilidade.

Atualmente, os docentes utilizam a habilidade de explanação

> *"...principalmente, em estágios curriculares em que são discutidos estudos de casos clínicos com os alunos. E mais precisamente nos dois últimos estágios supervisionados (mais administrativos) em que os alunos ficam em campo, sob supervisão indireta de um docente e supervisão direta de um enfermeiro, onde observam a realidade e propõem um projeto educativo de acordo com as demandas do campo. Nesse projeto educativo, desenvolvido individualmente, os alunos precisam da habilidade de explanação para poderem apresentar seu projeto e suas propostas de intervenção aos enfermeiros do setor, da educação permanente e ao docente que os acompanha.." D4*

A explanação permite aproximar o estudante da vida profissional.

Sobre a habilidade de autorregulação, os docentes relatam que a aprendizagem desta habilidade permite

> *"... pensar na melhor decisão sem interferência externa, analisando somente as alternativas que vêm do conhecimento e experiências anteriores, administrando o tempo..." D1*

Sobre a possibilidade de instrumentalização, os docentes afirmam que o preenchimento do quadro da Atividade Orientadora de Ensino sobre a habilidade de autorregulação

> *"... facilita a apresentação dos conceitos e seus significados, evidenciando as atividades de aprendizagem e as estratégias de ensino. A forma hierarquizada facilita o entendimento e proporciona uma visão integrada da habilidade..." D1*

Por meio do preenchimento, a docente entendeu que a descrição das atividades estabelece o entendimento e o nivelamento das atividades.

Os docentes relatam que atualmente ensinam a habilidade de autorregulação por meio de casos clínicos ou gerencias, onde o aluno tem que identificar pontos importantes e pensar estrategicamente, organizando os conhecimentos, livre de ideias pré-concebidas, para com isso, atingir as metas no tempo previsto.

6.7 A aceitabilidade e a viabilidade da intervenção educativa

Após apresentação da segunda fase da coleta de dados, referente à organização das atividades de ensino e de aprendizagem, serão apresentados a seguir os resultados referente à última fase da coleta de dados. Trata-se da avaliação da intervenção implementada no qual foram utilizados os indicadores que avaliaram a aceitabilidade e a viabilidade da intervenção educativa.

A maioria dos indivíduos, 80% (n=10) consideraram a intervenção muito adequada. Vinte por cento (n=3) dos docentes a consideraram adequada. Não houve nenhuma resposta quanto a opção pouco adequada e não adequada.

Em relação ao indicador "adequação", foi possível verificar que a maioria dos docentes considerou a intervenção adequada para o ensino de PC. Expressaram que as atividades realizadas permitiram o ensino e o desenvolvimento das habilidades de PC como citam nas falas a seguir.

> *"... Sim, o pensamento crítico auxilia o docente em suas atividades diárias em campo de estágio..." D1*

> *"... Propicia a reflexão das práticas educativas..." D2*

> *"...Apresenta uma importante proposta de reflexão sobre pensamento critico..." D3*

> *"...Porque o programa contempla as habilidades necessárias..." D5*

> *"...Pois dá subsídios aos docentes para ampliar o conhecimento de como estimular os alunos a desenvolverem o pensamento crítico..." D6*

> *"...É extremamente relevante mobilizar os educadores para esta reflexão..." D10*

> *"...Pela reflexão da importância na formação e na autonomia do conhecimento bem como tornar o discente pró ativo..." D11*

> *"...Nos faz refletir sobre o processo de ensino aprendizagem no tocante à adequada maneira de ensinar o pensamento crítico aos nossos educandos..." D12*

> *"...Dá oportunidade de refletir sobre o aprendizado e estabelecer estratégias para intensificar a utilização do PC nas atividades acadêmicas..." D13*

As etapas da intervenção foram bem aceitas pelos docentes. Apontam que a intervenção educativa permitiram o desenvolvimento e o avanço na instrumentalização dos docentes para ensino de PC.

Sobre a implementação da intervenção, 100% (n= 13) dos docentes apontaram que todas as atividades desenvolvidas em grupos, permitiram o desenvolvimento da habilidade indicada e a aquisição de novos conhecimentos sobre as situações que se assemelham à vivência no EC. Expressam que:

> *"...Sim, a cada discussão e avaliação sobre os problemas abordados, tenho mais argumentos para propor resultados adequados..." D3*

> *"...Sim, pois levam a um conhecimento mais amplo tanto para o aluno quanto para o professor..." D5*

"...Uma proposta inovadora, já que até hoje a abordagem sempre foi em relação a importância do pensamento crítico e não em relação de como fazer para despertar no aluno..."D9

"...sim, colabora na visualização de todo o processo de aprendizagem estabelecendo as competências do docente para estabelecer melhor aprendizado por parte do discente..." D12

Por meio dos discursos dos docentes, foi possível identificar que as etapas da intervenção quando desenvolvidas em grupo, permitiu a discussão grupal sobre as vivências em campo de estágio e a troca de experiências contribuiu para a construção da prática docente.

Todos os docentes 100% (n= 13) apontaram que a intervenção educativa foi conveniente porque pode ser aplicada no contexto da prática pedagógica no EC conforme os discursos abaixo.

"...Sim, acredito que o programa pode ser mais uma ferramenta a ser utilizada pelo docente aprimorando a metodologia de ensino..." D1

"...Sim pois estimula a reflexão por parte docente e estimula a mesma no discente..." D2

"...Sim, para aprimorar e direcionar os alunos envolvidos a um melhor plano de cuidado..." D4

"...sim, o aluno de Enfermagem deve ser preparado dentro dessa proposta..." D5

"...Sim porque facilita o processo e aproxima tal metodologia ao docente..." D6

"...Sim, para os alunos desenvolverem habilidades para o pensamento crítico, esse recurso dará aos alunos subsídios para sua atuação profissional..." D7

"...sim, porque pode colaborar para melhorar a qualidade de ensino do docente..." D8

"...Sim, pois norteia o docente a desenvolver no discente as habilidades que representam o pensar criticamente..." D9

"...Sim. Possibilidade de avaliar se a sua aplicação está adequada ou existem outras possibilidades até então não aplicadas..." D10

> *"...Sim, porque sistematiza de maneira organizada o ensino do pensamento crítico..." D11*
>
> *"...Sim, porque facilita a organização do processo de reflexão, aprendizagem e tomada de decisão..." D12*
>
> *"...Sim, pois oportuniza a ampliação do conhecimento sobre o assunto e facilita a aplicação na prática..." D13*

As falas expressam que as atividades desenvolvidas na intervenção foram vistas como uma grande oportunidade para avançar em metodologias de ensino como também orientar os docentes na organização e no planejamento do ensino de PC.

Os docentes 100% (n= 13) participantes da pesquisa, apontaram que não houve riscos ao desenvolverem as atividades da intervenção. No entanto, mencionam que poderia haver algum risco caso algum docente do grupo que não tivesse experiência no ensino superior ou vivência no acompanhamento dos estudantes no EC. Isso poderia prejudicar o prosseguimento das atividades e a identificação das estratégias de ensino, como citam nas falas a seguir:

> *"...Sim, pode haver quando houver falta de conhecimento ou a não adesão ao programa..." D3*
>
> *"...Sempre existe um risco na tentativa de inovar e na divergência de opiniões..." D5*
>
> *"...Somente se não permitir maleabilidade ao docente para estabelecer novos caminhos para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno..." D9*

A falta de interesse ou a divergência de opiniões também foram apontados como fatores que poderiam gerar riscos mínimos relacionados à identificação e a organização das atividades de ensino e de aprendizagem.

Em relação à adesão 46% (n= 6) dos docentes participaram das atividades para conhecer mais sobre as estratégias e aplicar no ensino de PC. Relataram 23%

(n= 3) aderiram para ampliar meus conhecimentos. Apenas 31% (n= 4) disseram que necessitam aprender muito sobre PC. Nenhum docente optou pela opção de somente participar da pesquisa.

No formulário respondido pelos docentes vale ressaltar que nesse indicador haviam possibilidades de seleção de uma ou mais respostas.

Verifica-se que grande a maioria dos docentes optou em participar da intervenção com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre as estratégias de ensino de PC.

Foi percebido pelos intervencionistas que todos os docentes se mostraram interessados e dispostos em realizar as atividades propostas. Com exceção de alguns que constantemente preocupavam com o horário devido aos compromissos externos. Contudo, permaneceram até o fim das atividades.

Todos os docentes 100% (n= 13) disseram que os materiais oferecidos para as atividades da intervenção, foram suficientes.

Na concepção dos docentes, os recursos materiais tais como: caneta, papel sulfite, aula expositiva dialogada impressa, as situações-modelo que permitiram trabalhar as habilidades de PC e o quadro da AOE que permitiu a organização das atividades, estavam adequados para a implementação da intervenção educativa.

Foram questionados aos docentes participantes da pesquisa, os fatores que dificultavam ou que facilitavam o desenvolvimento das atividades da intervenção educativa. Os docentes citaram o que dificultava a implementação da intervenção:

> *"...devido ao meu tempo..." D2*

> *"...A atividade ser em grupo dificultou, impressões individuais seriam mais interessantes de serem analisadas, eu particularmente abri mão de incluir algo nas respostas que considerava relevante para o Programa, pois decidimos eleger uma resposta em conjunto, tive a sensação de que foi a impressão dos outros participantes..." D5*

> *"...A impossibilidade de participação de todos os integrantes do grupo por compromissos profissionais..." D7*

Já os fatores que facilitaram mencionados foram:

> *"...Discussão em grupo..." D1*
>
> *"...Aplicabilidade..." D2*
>
> *"...local e material de apoio..." D4*
>
> *"...Entendimento e credibilidade sobre programa..." D5*
>
> *"...A disposição do pesquisador em esclarecer dúvidas e as cópias do material individual facilitaram a dinâmica da leitura..." D7*
>
> *"...Atividade realizada em grupo (trio), gera debate e discordância de ideias, ao meu ver o debate de idias é positivo..." D9*
>
> *"...Integração do grupo..." D10*
>
> *"...o material didático oferecido com o conteúdo do pensamento crítico..." D11*
>
> *"...Acredito que a diversidade de pensamentos entre os participantes do grupo, levando a reflexões essenciais para a aplicação na prática..." D12*

Os fatores que dificultaram e facilitaram o desenvolvimento das atividades da intervenção educativa são sintetizados a seguir.

Fatores que dificultaram	Fatores que facilitaram
Disponibilidade de tempo para participar do Grupo Focal	Discussão em grupo Preenchimento do quadro Aplicabilidade na prática Credibilidade do programa Integração do grupo
Eleger uma resposta em conjunto para preencher o quadro da AOE	Local e Material oferecido Debate e troca de ideias e pensamentos Disposição do pesquisador para esclarecer dúvidas

Tabela 2 – Elaboração do autor.

Conforme os fatores apresentados acima, o que chama atenção é a dificuldade relativa à “atividade de grupo”. Para o docente (D5) que citou esta justificativa, as atividades desenvolvidas em grupo não foram produtivas, pois durante a intervenção os docentes apresentavam ideias divergentes sobre as condutas e a identificação das atividades de ensino e de aprendizagem, o que dificultou a progressão e a organização destas atividades.

Outro fator apontado foi a disponibilidade de tempo em participar da reunião do GF. A dificuldade foi apresentada por um docente que justificou que não tinha disponibilidade de dias para participar das atividades propostas na intervenção.

Sobre os fatores que facilitaram, a maioria dos docentes cita que a possibilidade de desenvolver as atividades em grupo, promoveu a interação entre eles. Assim, foi possível identificar novas ideias sobre a condução da atividade de ensino de PC.

Em relação ao ambiente físico, os docentes 100% (n= 13) consideraram adequado e muito adequado, conforme as falas a seguir

“... é adequado...” (2) D4

> *"...Eu particularmente me sinto confortável quando estou aprendendo algo que o ambiente me proporcione a sensação de ser aluna, prefiro estar numa sala de aula do que numa sala de reuniões, por exemplo..." D10*

> *"...Adequado com troca de experiências e possibilidade de utilizar técnicas ainda não aplicadas..." D11*

> *"...adequado em relação à iluminação, acesso, recursos audio visuais, temperatura do ambiente..." D13*

A escolha e a organização do ambiente utilizado para a implementação da intervenção educativa foi feita com base nas atividades propostas. Para os docentes, um ambiente confortável, contribui para a aquisição de conhecimentos por meio da reunião do GF e da intervenção.

Todos os docentes 100% (n= 13) participantes da pesquisa afirmaram que o tempo utilizado para a realização e organização das atividades foi suficiente.

> *"...porque o tempo oferecido permitiu adquirir o conhecimento teórico e aplicá-lo em situações simuladas e em algumas vivenciadas no estágio..." D3*

> *"...consegui compreender a proposta pedagógica dentro do tempo utilizado para a realização das atividades..." D6*

> *"...houve tempo hábil para uma recapitulação sobre o tema, a partir dos impressos entregues aos participantes e o tempo para discussão em conjunto..." D10*

> *"...tivemos a oportunidade de aprimoramento e troca de experiências em grupo..." D11*

O tempo disponível para a aula expositiva dialogada, discussão sobre a vivência de situações permitiram trabalhar as habilidades de PC. A identificação e organização das estratégias de ensino de PC segundo os docentes, foi adequada.

6.8 Avaliação das atividades na perspectiva dos Intervencionistas

Após a implementação da intervenção, foi feita reunião com os intervencionistas para identificar os apontamentos realizados durante a reunião do grupo focal e apreender as perspectivas deles a respeito da participação na atividade.

Os intervencionistas explicitaram que durante a realização das atividades, foi possível verificar que

- Não houve dificuldade na formação dos subgrupos.
- Os docentes ficaram admirados com a atividade e reconheceram a potencialidade da proposta da AOE para organizar as atividades de ensino e de aprendizagem em cada uma das habilidades de PC.

Além disso, os intervencionistas, por serem docentes, em alguns momentos sentiram desejo de participar das atividades de ensino, mas tinham consciência de que não poderiam ter envolvimento como participante da pesquisa.

7 DISCUSSÃO

7. DISCUSSÃO

O estudo, desenvolvido a partir de uma intervenção educativa piloto, buscou analisar a aceitabilidade e a viabilidade de uma intervenção que permitiu a organização das atividades de ensino e de aprendizagem das habilidades de PC.

No encontro presencial (grupo focal), por meio de situações vivenciadas no estágio curricular, os docentes foram estimulados a discutirem o conceito de PC, a forma como ensinam, que estratégias utilizam e como avaliam. Esses dados também foram apreendidos nas entrevistas e após três meses da intervenção educativa.

A coleta de dados por meio da entrevista e a técnica de grupo focal possibilitou a interatividade entre os docentes para a realização das atividades propostas para o desenvolvimento das habilidades de PC. A aprendizagem por meio da interação encontra em Vigotsky (1994) suas bases uma vez que as relações sociais colaboram para o desenvolvimento da aquisição do conhecimento e da aprendizagem. Para esse autor, a discussão é um importante instrumento que serve de base para a formação do pensamento.

As características sócio-demográficas evidenciam a prevalência do sexo feminino entre os participantes da pesquisa, o que é corroborado por. Coelho (2005) que menciona que na Enfermagem é comum encontrarmos profissionais do sexo feminino em maior número do que o sexo masculino. Profissões ligadas ao cuidado e à educação foram, durante muito tempo, consideradas estritamente femininas, ocorrendo uma mudança neste perfil nos últimos anos, com o aumento da inserção do sexo masculino nesta ocupação.

Neste grupo de docentes das cinco instituições da Baixada Santista, a titulação predominante foi de mestrado e de doutorado, o que é um aspecto importante, uma vez que a permanência de professores em IES privadas com tal titulação tem diminuído especialmente no acompanhamento direto de estágios.

Uma característica das IES privadas é que o estágio curricular tem supervisão direta do docente. Na nossa pesquisa a carga horária dedicada ao estágio foi de até 20 horas semanais (23%). Estes docentes atuam em mais de uma

instituição de ensino superior. A legislação de estágio (Brasil, 2008) recomenda que o Estágio Curricular Supervisionado deve ter acompanhamento efetivo e permanente pelo docente da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente.

O estágio curricular requer que o docente desenvolva um planejamento e uma programação para as atividades a serem desenvolvidas. Sobre estas atividades, Marchioro (2017) menciona que cabe ao docente facilitar o desenvolvimento do EC, em especial na fase introdutória do estudante no cenário da prática, aproximando-o do enfermeiro responsável pela unidade e esclarecendo seu papel no desenvolvimento deste componente.

Deve também atuar como mediador de conflitos, estando em constante comunicação com os enfermeiros supervisores nos respectivos setores do ambiente hospitalar, revendo objetivos e propostas pactuadas entre professor, enfermeiro e estudante, após o diagnóstico situacional e necessidades do serviço, proporcionado novas discussões e ajustes nos pactos realizados.

Embora o estudante tenha mais maturidade no período de realização do estágio curricular supervisionado, o estágio tem um objetivo de agregar os conteúdos e habilidades do estudante para que ele possa tomar decisão sobre o melhor cuidado a ser prestado, uma vez que ele está na transição do mundo acadêmico para o mundo do trabalho.

Neste aspecto, ter mais bem desenvolvido o conceito e a habilidade de PC é importante para uma prática profissional mais fundamentada e segura o que requer tanto o ensino dessas habilidades (pelo docente) quanto a aprendizagem pelo estudante.

7.1Sobre o conceito de PC.

Nas entrevistas, antes da intervenção educativa ficou evidenciado pelas falas que o conceito possui o foco em situações da prática clínica, em aspectos de avaliação. Relataram que nas atividades desenvolvidas pelos estudantes no estágio curricular e posteriormente na vida profissional, são atividades relacionadas ao cuidado, à assistência curativa. Isso permite uma tendência na associação do PC e do raciocínio clínico.

A capacidade de julgar as informações obtidas contribui para que as habilidades de PC sejam mais compreensivas e desenvolvidas nos processos de tomada de decisão. Isso torna-se claro ao identificar nos docentes os relatos sobre PC, mas ainda muito apreendido na perspectiva do raciocínio clínico e diagnóstico. Carbogim (2016) explica que o raciocínio clínico e o PC são, muitas vezes, utilizados como termos sinônimos de maneira inadequada, uma vez que o PC envolve habilidades e atitudes requeridas ao desenvolvimento do raciocínio clínico.

O conceito de PC apresentado pelos docentes era composto por um conjunto de palavras como observar, analisar ou refletir sobre uma situação. Becerril (2017) explica que o pensamento é um processo complexo que se caracteriza pela capacidade da mente em ordenar, dar sentido, interpretar informações disponíveis no intelecto. Os indivíduos submetidos neste processo complexo são descritos como pessoas de mente aberta, flexíveis, indagadoras, comunicativas, assertivas, responsáveis e autônomas em sua forma de aprender.

Neste contexto, o desenvolvimento do pensamento é sustentado por teorias provenientes da Psicologia e Ciência Cognitiva que estimulam o intelecto e o desenvolvimento de habilidades que sejam capazes de por em funcionamento, a mente (Becerril, 2017).

Os docentes também relataram que o conceito de PC está voltado à avaliação clínica foi predominante. Sobre isso Alves (2014) menciona que a associação da criticidade reflexiva com o raciocínio clínico sugere uma visão limitada da crítica como um processo mental de julgamento à luz de conhecimentos das Ciências Básicas – Anatomia, Fisiologia, Patologia, Farmacologia e outras, para a

elaboração de diagnósticos e prescrição de intervenções voltadas a siansi e sintomas manifestados pelos pacientes.

Com base no conceito de Facione (1990) que considera o PC como um julgamento de autoregulação intencional que resulta em interpretação, análise, avaliação e inferência e o conceito da RIIEE (2013) que define PC como um raciocínio complexo, sistemático, dialógico e deliberativo, autodirigido e orientado para a ação podemos compreender que esses elementos iniciais estão mais presentes na fase de observar. Não há ainda uma análise de algo que utiliza operações mais complexas para que o enfermeiro possa utilizar para tomar decisão.

Richard Paul (1995) acrescenta e explica que o PC é uma forma de pensar proposital em que o pensador sistematicamente e habitualmente impõe critérios e padrões intelectuais sobre o pensamento, encarrega-se da construção de um pensamento, orienta sua construção de acordo com as normas e avalia sua eficácia de acordo com a finalidade, critérios e normas.

Tais aspectos foram identificados nas falas de PC como processo mental sistematizado, com foco de atenção em uma determina situação da prática clínica do enfermeiro. Becerril (2017) também cita o PC como um *“pensar autodirigido”,* que busca as melhores estratégias para tratar uma situação que surge em um determinado contexto. A autora vai além afirmando que na Enfermagem, PC é um processo multívoco e complexo, de onde existem diversos tratamentos, com base no enfoque teórico e no contexto de que se parta, para chegar a emitir algumas considerações ou conclusões.

Richard Paul (1995) enfatiza que o PC por ser autodirigido e autodisciplinado, permite que quando o indivíduo pensa criticamente, mantenha conscientemente o controle sobre o pensamento.

Mediante ao que a literatura apresenta sobre o conceito de PC, a forma sistematizada de desenvolver PC autodirigido vem do processo de observação, análise e reflexão sobre a ação identificado nas falas dos docentes sobre o conceito de PC.

O conceito coletivo que foi construído no grupo focal há elementos mais incorporados a esse conceito inclusive como processo mental sistematizado que leva em consideração o conhecimento teórico as experiências, as vivências, englobando processos emocionais, éticos e julgamento.

Verificamos pelo processo vivido pelos docentes nos três momentos que da parte coletiva o conceito saiu mais elaborado como *"processo mental sistematizado, capacidade de julgamento, argumentação, postura reflexiva, maturidade emocional, análise, tomada de decisão, observação, comportamento e raciocínio clínico".* Percebe-se que três meses após a intervenção, houve a incorporação das habilidades de PC.

Schon (1983) corrobora afirmando que a reflexão sobre a ação consiste no pensamento retrospectivo, de modo a descobrir como o ato de conhecer na ação pode ser contribuído para um resultado esperado ou inesperado. Tem uma função crítica que questiona a estrutura de pressupostos do ato de conhecer na ação. Pensa-se sobre os elementos que levaram àquela situação ou oportunidade e reestruturam-se as estratégias de ação. Leva a experimentar novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados e testar a compreensão experimental acerca deles.

Mesmo dentro de um conceito de PC, os docentes associam o conceito de PC com a prática de reflexão sobre a avaliação clínica dos pacientes. Sobre isso Alves (2014) explica que na formação de Enfermagem, a associação da reflexão à crítica é frequente e ocorre devido às características da reflexão sobre e na ação, nas quais se retorna cognitiva e emocionalmente a conteúdos, ideias, crenças e atos, a fim de reexaminá-los e avaliá-los.

No processo reflexivo, os estudantes necessitam envolver a capacidade de argumentação e julgamento no processo de PC. Sobre isso, Richard Paul (1995) afirma que é necessário que haja um julgamento após a identificação da informação obtida ou de uma observação realizada em uma situação.

Isso é corroborado por Alarcão (2000) quando menciona três funções no processo de reflexão: abordar os problemas que a tarefa coloca; escolher na sua

atuação as estratégias formativas que melhor correspondem ao contexto e ao estudante e estabelecer com os colegas uma relação propicia a aprendizagem.

Nesse entendimento, Waldow (2009) afirma que o docente deve potencializar os processos reflexivos problematizando as situações da prática. Cabe a ele organizar situações em que os estudantes possam se confrontar com problemas reais, cuja resolução implique reflexão, levantamento de hipóteses, ter consciência da necessidade e do valor da ajuda e necessidade de novos conhecimentos.

Muitos são as contribuições pertinentes ao raciocínio mental e aspectos cognitivos apresentados na literatura sobre o pensamento crítico e a necessidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos por meio do raciocínio na atividade clínica do enfermeiro. No entanto, a reflexão crítica deve permitir uma ação para além da clínica, na qual as pessoas analisam a situação dentro de seu contexto, tendo em vista a possibilidade de atingir resultados esperados (Freire, 2003).

Os docentes citaram constantemente que utilizam casos clínicos e apresentação de seminários como atividade de aprendizagem das habilidades de PC. Isso nos permite compreender que o conceito de PC ainda é muito apreendido na perspectiva do raciocínio clínico e diagnóstico.

O processo vivido do conceito de PC nas entrevistas, nas atividades do grupo focal e retomados três meses após a intervenção permitiu um movimento crescente do individual para o coletivo e para o individual. Quando vemos no coletivo há um conceito mais elaborado quando retomamos este conceito, ele foi revisitado individualmente e os elementos novamente foram incorporados. Essa relação de processo individual e o coletivo é vista por Vigotsky como parte inseparável da realidade histórica e material dos seres humanos. Sendo que as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social.

7.2 O ensino de PC

No Estágio Curricular todos os participantes relatam que procuram as situações cotidianas que mais oferecem oportunidades para o desenvolvimento das

habilidades de PC. A condução deste processo é feita pelos docentes. Pereira (2016) recomenda que os docentes sejam criativos competentes e responsáveis nas atribuições de tarefas aos estudantes para que escolham situações que realmente promovam o ensino de PC.

O esforço do docente em apoiar o estudante a relacionar os conteúdos teóricos com as situações da prática clínica e do dia a dia do trabalho em saúde corresponde à visão do que pensar criticamente consiste em realizar operações mentais para aquisição de conhecimentos para depois aplicá-los na prática clínica.

Becerril (2017) explica que os docentes como facilitadores da aprendizagem, são responsáveis por proporcionar um ambiente favorável, que estimule e facilite o processo de aprendizagem significativo nos estudantes. O docente deve contar com uma série de características como habilidade, imaginação, sensibilidade a organizar as atividades de aprendizagem, de modo que corresponda ao compromisso de desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Explica, ainda, que os docentes são responsáveis pela criação e implementação de situações ou atividades que sejam capazes de utilizar as destrezas do pensamento crítico para emitir juízos clínicos Becerril (2017).

Dentre todas as atividades do EC de ordem assistencial e administrativa, sempre haverá situações que serão propícias para o ensino e a aprendizagem das habilidades de PC. No entanto, as situações devem ser mediadas pela escolha da estratégica pedagógica pelo docente que melhor ofereça a oportunidade para mobilizar os estudantes para a aprendizagem das habilidades de PC.

Sobre isso, Batista (2004) afirma que o docente deve optar por uma estratégia teórico-metodológica coerente, de forma que construa com seus estudantes atividades de ensino-aprendizagem prazerosas, significativas, que resultem em um estudante mais crítico, mais criativo, capaz de analisar situações.

Nossa pesquisa evidenciou que os docentes quando entrevistados individualmente antes da intervenção educativa mencionaram que ensinam PC por meio de situações problemas, diagnóstico situacional e planejamento estratégico. Na atividade grupal mencionaram elementos mais elaborados como prioridade nas

situações que permite o desenvolvimento de PC, método de pergunta e respostas, discussões em grupos e estímulo à leitura. Aqui eles trazem outras estratégias que possibilitam aos estudantes estar dentro da situação para interpretá-la, analisá-la e julgá-la, apoiando, assim, a tomada de decisão.

Esse movimento corrobora ao que Batista (2004) afirma ao explicar o importante papel dos docentes sobre as inúmeras estratégias existentes para o desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem, na qual devem assumir uma postura crítica e reflexiva sobre a estratégica que deseja utilizar. Não se trata de uma simples escolha de inúmeras possibilidades de técnicas apresentadas em manuais, mas de compreender um movimento de *"descortinar"* nossas intencionalidades que presidem nossas opções como docentes. Ou seja, mais importante que a estratégia, é a intenção que o docente apresenta em utilizá-la para estimular no estudante a produção de conhecimento sobre um determinado assunto.

A postura crítica nas discussões foi apontada como característica primordial no desenvolvimento do PC nos estudantes de Enfermagem. No entanto, Paul e Elder (2003) descrevem que para o desenvolvimento do PC é necessário que os estudantes apresentem os elementos do pensamento como: ponto de vista, propósito, pergunta em questão, informações, pressupostos e consequências. Para que estes elementos conduzam ao PC, é preciso utilizá-los nos padrões intelectuais e universais de claridade, precisão, relevância, profundidade, amplitude, lógica, importância e justiça.

Estes padrões configuram o pensamento crítico realizado pelos estudantes nas atividades presentes no estágio curricular. E para avaliar o desenvolvimento do PC, os docentes observam a postura crítica nas discussões, supervisionam e acompanham o conhecimento teórico que embasa as discussões com questionamentos e ações desenvolvidas no cuidado.

Valderrama (2017) explicita que para que o pensamento crítico se torne um hábito a ser praticado pelos docentes e estudantes, a universidade deve ser líder em suas atividades de formação. Neste sentido, os processos formativos devem ser

coerentes e ajustados às necessidades do sistema educacional ao qual eles respondem, traduzindo em nossa pesquisa como necessidade de formação de docentes e de estudantes sobre PC.

A intervenção educativa piloto em que se trabalhou o conceito de PC, estratégia de ensino e de avaliação de PC individualmente quanto no coletivo, possibilitou a reflexão, a ação e a melhor elaboração do conceito de PC pelos docentes instrumentalizando-os para o ensino de PC.

Nesta perspectiva, Vigotsky (1984) explica que o aprendizado se desenvolve por meio de uma dimensão social que medeia a relação do indivíduo com o mundo. Ou seja, o desenvolvimento do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo, a partir da interação com outros indivíduos, aspectos identificados nas atividades desenvolvidas no grupo pelos docentes.

Sobre a forma de avaliação das habilidades de PC no dia a dia no estágio curricular, na entrevista individual, os docentes mencionam a fundamentação teórica, discussão em grupo e na identificação do problema apresentado. Já na atividade grupal, eles citam uma forma de supervisão mais amparada ao conceito de PC. Elaboram questões norteadoras para suscitar as discussões em grupos, estimulam a explanação dos estudantes, ainda necessitam apoia-se nos fundamentos teóricos para embasar as tomadas de decisões.

Mediante as situações apresentadas e as estratégias utilizadas é necessário que os docentes também se amparem em métodos de avaliação formativa para avaliar o PC desenvolvido dos estudantes. Perrenoud (1999) explica que toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa, no sentido de que, inevitavelmente, há um mínimo de regulação em função das aprendizagens ou, ao menos, dos funcionamentos observáveis dos estudantes.

A forma de avaliação e de supervisão apresentada pelos docentes é vista por Medina (1999) como uma estratégia de acompanhamento do aluno em seu período de formação. É uma estratégia centrada no estudante e nos processos de reflexão, aspecto identificando quando os docentes mencionam que realizam questionamentos aos estudantes de situações clínicas da prática. Porém, sobre a

elaboração de questões norteadoras, é preciso ter clareza de que uma pergunta não é um problema. Pode-se perguntar o porquê ao estudante, que recorre ao livro, copia ou memoriza a resposta e atende ao docente sem executar nenhum processo de pensamento que o tenha levado a analisar a realidade ou a elaborar um conhecimento novo. A esse respeito, Sordi (2003) afirma que o grande projeto educativo é levar o estudante a formular perguntas, formular questões pertinentes e que não foram pensadas.

Alves (2003) declara que quando se fala de uma educação dialógica, pressupõe-se que o estudante não estará trabalhando sozinho para responder a perguntas que foram unilateralmente definidas pelo professor, que estará aguardando as respostas para lhe atribuir um conceito. Perguntas podem ser usadas desde que o objetivo seja levar o graduando a elaborar as suas próprias, refletir sobre elas e, juntamente com o docente, questionar e transformar a realidade.

Neste sentido, os questionamentos são vistos por Crossetti (2009) como um dispositivo primário que permeia as demais estratégias de ensino das habilidades de PC, ou seja, o uso do questionamento é uma condição apriorística para gerar suposições e desenvolver a reflexão e a curiosidade dos estudantes.

Entende-se que os docentes realizam os questionamentos a fim de identificarem o desenvolvimento de PC nos estudantes. O questionamento é uma das estratégias apresentadas pelos docentes e referendadas pela literatura citada.

Tradicionalmente, o processo é realizado por meio de pergunta e respostas de conteúdos geralmente da fisiopatologia, anatomia da clínica de Enfermagem. Esses aspectos são importantes e necessários, porém não suficientes para o ensino de uma clínica ampliada de Enfermagem ou para o desenvolvimento de processo mental mais elaborado.

A esse aspecto Valderrama (2017) menciona que predomina um treinamento mecanicista e tradicionalista que gera, como consequência, o fortalecimento da memória e não do pensamento crítico. São utilizadas formas e metodologias obsoletas no processo de ensino, há falta de análise e reflexão nos processos de

aprendizagem o que gera dificuldade na tomada de decisão, porque é necessário fortalecer as operações intelectuais.

Para fortalecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no dia a adia, Oliveira, 2014 mostrou que a efetividade da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como a metodologia mais indicada para o desenvolvimento do PC nos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, em nenhum das IES pesquisadas esta metodologia é utilizada. Basta, agora, que cada docente aproprie-se de novos métodos e de novas estratégias como desafio de uso de metodologias ativas para ensinar PC conforme explicita Becerril (2014).

Um dos objetivos propostos neste estudo foi implementar uma intervenção educativa por meio de situações mobilizadoras para trabalhar as habilidades de PC, pelo uso da Atividade Orientadora de Ensino.

Pelos resultados, foi possível identificar durante a atividade proposta de discussão e preenchimento do quadro da AOE que os docentes se envolveram no desenvolvimento dessa atividade. O processo vivido pelos docentes teve duração de uma hora e quarenta minutos no qual houve tempo suficiente para organização das estratégias de ensino e de aprendizagem para o preenchimento da figura da Atividade Orientadora de Ensino.

Moura (2010) explica que a atividade de ensino do docente deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o docente planeja a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação.

Isso foi possível, visto que todos os docentes agiram de maneira interativa e interessados em organizar as atividades de ensino e de aprendizagem.

O docente que se coloca, assim, em atividade de ensino continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem ao estudante a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da

realidade e o desenvolvimento do seu pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus estudantes.

Tais ações do docente na organização do ensino concorrem para que a aprendizagem também ocorra de forma sistemática, intencional e organizada discutido a seguir.

7.3 O Uso da Atividade Orientadora de Ensino para o ensino das habilidades de Pensamento Crítico.

Um dos objetivos deste estudo foi promover a organização das atividades de ensino e de aprendizagem das habilidades de PC por meio da Atividade Orientadora de Ensino. As situações atribuídas aos docentes nos subgrupos permitiram identificar como o docente vai ensinar as habilidades de PC no estágio curricular e quais estratégias serão utilizadas para ensinar PC.

Nas atividades em subgrupo, foi possível identificar por meio da intervenção educativa, que os docentes se mobilizaram em organizar as atividades de ensino e de aprendizagem de modo que a necessidade, os motivos, as ações e operações foram descritas coerentemente.

Verifica-se que por meio da atividade grupal, a **habilidade de interpretação**, na concepção dos docentes é necessária para que haja decisão assertiva e um cuidado eficaz. Os motivos que levam ao desenvolvimento desta habilidade são para obter dados fundamentados extraindo dados relevantes. Por meio de ações que ainda estão direcionadas a uma apropriação de um conhecimento estimulando que este conhecimento seja associado à prática. As operações são realizadas por meio de identificação de conceitos chaves, identificação do significado dos dados para que haja uma análise da situação e sentido na decisão.

Interpretação é a capacidade de compreender e expressar o significado de uma larga variedade de experiências, situações, dados, julgamentos, convenções, crenças, regras, procedimentos ou critérios (Facione, 1990).

Ao final das organizações das atividades de ensino e de aprendizagem, foi possível perceber que para ensinar a habilidade de interpretação, os docentes recorrem às situações que apresentam a identificação de dados relevantes e que sejam extraídos e que por meio do conhecimento teórico, os estudantes sejam capazes de dar sentido às melhores opções de resultados.

Três meses após a intervenção, os docentes expressam que no estágio curricular ensinam e estimulam os estudantes no desenvolvimento da habilidade de interpretação, por meio de situações que expressam significados possíveis de serem identificados e clarificados pelos docentes e pelos estudantes.

Na **habilidade de análise** os docentes apontam para a atividade de ensino e de aprendizagem, a necessidade de detalhamento das informações para evitar decisões superficiais constituindo bases para decisões relevantes para o cuidado. Para isso, é preciso retomar conhecimentos prévios dos estudantes, identificar fatores relevantes das situações, e estimular a busca de novos conhecimentos, correlacionar causa e o efeito dos problemas apresentados para tomada de decisão segura. As operações são norteadas pelo trabalho em grupo, estímulo à leitura e escrita e elaboração de cronograma para que o estudante tenha condições de dialogar, desenvolver leituras complementares para fundamentar as decisões.

Facione, 1990 aponta a habilidade de análise como a capacidade identificar os relacionamentos inferenciais pretendidos e realizados dentre afirmações, questões, conceitos, descrições ou outras formas de representações que pretendem expressar crenças, julgamentos, experiências, razões, informações ou opiniões (Facione, 1990).

Após a intervenção educativa e atualmente, os docentes ensinam a habilidade de análise para promover e estimular os estudantes na ampliação de caminhos que os levarão à capacidade averiguar, de explorar uma informação para a resolução de problemas.

A **habilidade de avaliação** é necessária para que haja julgamento clínico eficaz e que o estudante se torne um enfermeiro competente no desenvolvimento deste julgamento. O motivo é estimular a independência para identificar problemas

e soluções e ser pró-ativo. As ações são regidas pelo incentivo na identificação de situações problemas e para dar soluções, demonstrando interesse e iniciativa. Para alcançar os objetivos do ensino, os docentes mencionam a identificação do grau de maturidade, avaliam a situação juntamente com os estudantes. Estes, por sua vez, buscam conhecimento prévio para emitir um parecer sobre a situação.

As atividades de organização do ensino desta habilidade vão ao encontro do conceito apresentado pela literatura que menciona a avaliação como a capacidade de avaliar a credibilidade de afirmações ou outras representações que dão conta de percepção, experiência, situação, julgamento, crença ou opinião de uma pessoa; avaliando a força lógica dos relacionamentos inferenciais realizados ou esperados entre afirmações, descrições, questões ou outras formas de representação (Facione, 1990).

A organização destas atividades nos permite compreender que os docentes desenvolvem suas ações mobilizando os estudantes para serem mais ativos no processo de desenvolvimento de aprendizagem da habilidade de avaliação.

Retomando ao modo como ensinam a habilidade de avaliação, os docentes após a intervenção mencionam que aplicam esta habilidade para estimular a criatividade estimulando as potencialidades para que haja consolidação da aprendizagem.

Na **habilidade de inferência,** os docentes organizam as atividades de ensino, partindo da necessidade de identificar corretamente as informações dos dados obtidos para que os estudantes tenham condições de raciocinar sobre o que foi coletado. Esta identificação permite clareza, relevância e compreensão sobre elas. Para o desenvolvimento desta habilidade, os docentes propõem a intensa discussão e a identificação dos critérios para seleção das informações ou soluções. Os estudantes tomam como base estas ações para descreverem com sucesso os critérios estabelecidos dos elementos presentes nos dados que serão inferidos. As operações para o ensino desta habilidade são identificadas como a condução do docente nos estudos dirigidos, roda de conversas e a indicação de leitura dialogada.

Os estudantes respondem estas operações, com a fundamentação por escrito do que consideram dos dados obtidos.

As atividades organizadas estão em conformidade ao que Facione (1990) apresenta como conceito desta habilidade. Inferência é a capacidade de identificar e assegurar elementos necessários para elaborar conclusões racionais; elaborar conjecturas e hipóteses; considerar informações relevantes e extrair os resultados advindos dos dados, afirmações, princípios, evidências, julgamentos, crenças, opiniões, conceitos, descrições, questões ou outras formas de representações (Facione, 1990).

O quadro da Atividade Orientadora de Ensino permitiu conduzir os docentes em atividades que identificam a clareza e a relevância nos dados obtidos de uma situação para que os estudantes tenham exatidão, compreensão e segurança na inferência nos dados.

Após três meses de implementação da intervenção, os docentes afirmam que ensinam a habilidade de inferência para estimular os estudantes na capacidade de emissão de opiniões, e com pró-atividade.

A **habilidade de explanação** apresenta necessidades e motivos na organização das atividades que se assemelham às outras habilidades. As ações e operações são caracterizadas pela realização e descrição do exame detalhado de uma situação de avaliação clínica do paciente ou situação administrativa. Os estudantes desenvolvem ações de descrever e afirmar os dados obtidos neste exame detalhado.

Explanação consiste em “afirmar os resultados do raciocínio de alguém; justificar aquele raciocínio em termos de considerações evidenciais, conceituais, metodológicas, criteriológicas e contextuais sobre as quais aquele resultado foi baseado; apresentar o raciocínio de alguém de forma que fique claramente expresso. Ou seja, dar razões para aceitar uma alegação” (Facione, 1990).

Os docentes caminham em direção a esse conceito apresenta. Os exames detalhados são identificados por meio de critérios estabelecidos e por evidências

científicas. Desta maneira, os estudantes afirmam e expressam um raciocínio com base no exame detalhado.

Após a intervenção e atualmente, os docentes afirmam que ensinam esta habilidade para auxiliar os estudantes nas discussões dos projetos educativos desenvolvidos no estágio curricular. A explanação, segundo os docentes, permite o desenvolvimento do pensamento sobre a ação e a melhor decisão, baseada no conhecimento teórico e em experiências já vivenciadas no estágio curricular.

Na organização das atividades de ensino da **habilidade de autorregulação**, os docentes indicam como necessidade a organização e gerenciamento dos dados obtidos para evitar influências externas. Para isso, a leitura minuciosa, análise crítica, identificação de pontos discordantes, o resgate de conhecimentos adquiridos e correções no raciocínio podem ser feitos para que a decisão seja assertiva.

Autorregulação consiste na habilidade de monitorar conscientemente suas próprias atividades cognitivas. Por meio da habilidade de análise e avaliação é possível identificar elementos que validam, corrigem um raciocínio ou resultados (Facione, 1990).

Os docentes por meio do quadro da AOE compreenderam que a habilidade de autorregulação é desenvolvida por meio do exame detalhado e análise crítica de uma informação. Sendo feitas quando necessárias, correções ou mudanças nas ações ou no raciocínio de um dado obtido.

Atualmente, os docentes citaram que utilizam a habilidade de autorregulação para ensinar os estudantes na identificação de pontos importantes da situação pensando e organizando os conhecimentos e livre de ideias pré-concebidas.

Frente ao que foi analisado nesta pesquisa, é apresentada uma proposta nos quadros a seguir da maneira como os docentes podem sintetizar por meio da Atividade Orientadora de Ensino, o ensino de cada uma das habilidades de Pensamento Crítico.

As perguntas norteadoras de cada habilidade dos quadros, foram obtidas do estudo de Carbogim et al (2017).

INTERPRETAÇÃO		
Como interpreto essa situação? De que conhecimentos necessito para entender essa situação?		
DOCENTE		**ESTUDANTE**
• Tomar decisão assertiva; • Apresentação do conceito chave	NECESSIDADE	• Prestar cuidado eficaz • Assimilar o conhecimento
• Obter dados fundamentados	MOTIVOS	• Extrair dados fundamentados
• Estimular conhecimento teórico • Associar a teoria com a prática profissional	AÇÕES	• Fazer leitura crítica • Identificação do conceito chave • Tomar decisão
• Estimular associações • Identificar problemas, o conceito-chave e o significado dos dados obtidos;	OPERAÇÕES	• Fazer associações • Agrupar conhecimentos pré-existentes para dar sentido à escolha da ação

Quadro 13 – Elaborado pelo autor e adaptado de Moura (2010).

ANÁLISE		
Que informações são relevantes para eu entender esta situação parte a parte? Há lógica/sentido nas ações?		
DOCENTE		**ESTUDANTE**
• Identificar riqueza de detalhes; • Apresentar do conceito chave	NECESSIDADE	• Extrair decisões superficiais • Extrair detalhes da situação
• Habilidade essencial para o cuidado	MOTIVOS	• Tomar decisões pontuais
• Identificar detalhes das situações como causa e efeito; • Identificar fatores relevantes nos dados;	AÇÕES	• Correlacionar causa e efeito • Descrever os fatores relevantes nos dados;
• Promover trabalhos em grupo; • Estimular os estudantes a elaborarem itens detalhados nas situações	OPERAÇÕES	• Discutir a situação com colegas e docente • Detalhar e analisar os itens da situação.

Quadro 14 – Elaborado pelo autor e adaptado de Moura (2010).

AVALIAÇÃO		
Que informações podem ser agrupadas para identificar um problema? Existem pontos fortes e fracos nas ações?		
DOCENTE		**ESTUDANTE**
• Instigar os estudantes a emitirem julgamento da situação	NECESSIDADE	• Emitir julgamentos da situação
• Estimular a independência e autonomia do estudante	MOTIVOS	• Estimular a pro-atividade;
• Incentivar o desenvolvimento da habilidade de avaliação da situação • Elaborar perguntas-chaves	AÇÕES	• Demonstrar interesse • Despertar potencialidades • Elaborar julgamentos fundamentados da situação
• Identificar grau de maturidade • Avaliar a situação junto ao estudante	OPERAÇÕES	• Emitir parecer sobre a avaliação realizada. • Dar respostas pertinentes à situação.

Quadro 15 – Elaborado pelo autor e adaptado de Moura (2010).

INFERÊNCIA		
Quais os problemas identificados e quais os prioritários que requerem intervenções? **A que conclusões pude chegar em relação aos problemas?**		
DOCENTE		**ESTUDANTE**
• Estimular o estudante a identificar dados relevantes da situação	NECESSIDADE	• Raciocinar sobre os dados • Emitir conclusão a respeito da situação
• Clarificar e dar relevância aos dados obtidos	MOTIVOS	• Compreender dados relevantes da situação
• Estimular os estudantes a clarificar e dar relevância aos dados	AÇÕES	• Compreender os dados relevantes da situação • Fazer conclusões pertinentes
• Estudos Dirigidos • Rodas de Conversa	OPERAÇÕES	• Discutir com fundamentação • Descrever o que considerou da situação • Apresentar conclusão pertinente

Quadro 16 – Elaborado pelo autor e adaptado de Moura (2010).

EXPLANAÇÃO		
Com base nos problemas identificados, como devem ser planejadas as ações? Nessa situação, como agiria?		
DOCENTE		**ESTUDANTE**
• Explanação dos dados relevantes • Planejamento da ação	NECESSIDADE	• Explanação dos dados relevantes
• Estimular cuidado assertivo	MOTIVOS	• Realizar cuidado assertivo
• Estimular o estudante a fazer exame detalhado da pessoa ou situação	AÇÕES	• Fazer exame detalhado da pessoa/situação • Desenvolver plano de ação.
• Solicitar exame detalhado da pessoa/situação • Estimular o estudante a desenvolver um plano de ação.	OPERAÇÕES	• Apresentar exame detalhado da pessoa/situação • Apresentar plano de ação.

Quadro 17 – Elaborado pelo autor e adaptado de Moura (2010).

AUTORREGULAÇÃO		
Qual o modo mais coerente e objetivo para eu agir nessa situação? Meus julgamentos sobre as ações são racionais ou influenciados por preconceitos?		
DOCENTE		**ESTUDANTE**
• Revisão do julgamento da ação	NECESSIDADE	• Organizar e gerenciar as decisões • Revisão do julgamento da situação
• Julgar com fundamentação e sem preconceitos	MOTIVOS	• Julgar com fundamentação e sem preconceitos
•Rever julgamentos da ação • Refletir sobre possíveis preconceitos de influências externas •Estimular o estudante a identificar modo mais cerente para agir na situação.	AÇÕES	•Rever julgamentos da ação • Refletir sobre possíveis preconceitos de influências externas Identificar modo mais coerente para agir na situação
• Estimular o estudante a rever e refletir sobre a reorganizar as ações se necessário	OPERAÇÕES	• Rever e refletir sobre a reorganizar as ações se necessário • Organizar as ações se necessário.

Quadro 18 – Elaborado pelo autor e adaptado de Moura (2010).

As atividades apresentadas nos quadros acima, nos remetem à forma de compreender cada habilidade e a melhor maneira de conduzir ou estimular os estudantes para o desenvolvimento de cada habilidade. Para isso, recomenda-se que antes de escolher a estratégia para ensinar as habilidades de PC, o docente precisa:

- ✓Identificar qual é a intenção para trabalhar a habilidade de PC;
- ✓ Criar situações problemas situações clínica para dar sentido à intenção proposta;
- ✓ Estimular a leitura crítica, e a fundamentação teórica para a aprendizagem das habilidades.
- ✓ Identificar constantemente, em todas as habilidades, o grau de maturidade dos estudantes;
- ✓ Deixar claro os papeis do estudante e do docente;
- ✓ No estágio curricular, é importante envolver o enfermeiro da unidade no processo de desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem. Esta iniciativa promove a interação, o diálogo e a aproximação do estudante ao mundo profissional da Enfermagem.

7.4 Aceitabilidade da Intervenção Educativa Piloto Implementada

Após a organização das atividades de ensino e de aprendizagem das habilidades de PC, os docentes avaliaram a aceitabilidade e a viabilidade da intervenção educativa piloto para o ensino de PC no estágio curricular.

A aceitabilidade foi apontada por meio dos seguintes indicadores: adequação, implementação, conveniência, riscos e adesão.

Sobre a adequação, a intervenção educativa piloto permitiu que o docente reflitisse sobre as práticas educativas desenvolvidas no estágio, como subsídios para ampliação do conhecimento e instrumentalização para o ensino das habilidades. Expressaram que a intervenção promoveu e estimulou a autonomia dos estudantes por meio da intensificação das atividades relacionadas ao PC.

A implementação da intervenção foi vista pelos docentes como atividades que simulam as práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade de estágio. Declaram que trata-se de uma proposta inovadora que permite habilitar o docente

para as atividades de ensino que contribui para a visualização de todo o processo de aprendizagem, estabelecendo os papeis de quem ensina e de quem aprende.

Os docentes apontaram que a intervenção é considerada conveniente, pois constituiu uma ferramenta para o docente se apropriar de metodologias ativas de ensino, para melhor direcionamento dos estudantes para o raciocínio clínico e para sistematizar de maneira organizada, o ensino de PC.

Os riscos em relação à implementação da intervenção educativa foram consideradas inexistentes pelos docentes. No entanto, pode ser mínimo quando houver falta de conhecimento dos docentes sobre o PC, ou se houver lacuna de conhecimento sobre como resolver a situação da prática profissional podem ser maiores.

Sobre a adesão, todos os docentes participantes deste estudo apontaram que as atividades desenvolvidas nos subgrupos permitiram conhecer mais sobre as estratégias para ensinar PC, ampliar os conhecimentos e identificar as lacunas de conhecimento sobre PC.

7.5 Viabilidade da Intervenção Educativa Piloto implementada

Os materiais de apoio oferecido aos docentes como a versão impressa da aula expositiva dialogada, o quadro da atividade orientadora de ensino, papel e caneta para utilizarem durante as atividades foram importantes para que as atividades desenvolvidas fossem realizadas de forma sistematizadas na concepção dos docentes

Em relação ao ambiente físico, os docentes mencionaram que a sala de aula possibilitou a realização do preenchimento da figura da organização das atividades de ensino por meio de discussões entre os membros do subgrupo.

Na concepção dos docentes, o tempo da aula expositiva dialogada foi suficiente para rever os conhecimentos prévios sobre o PC e suscitar posteriormente as discussões no Grupo Focal. Mencionaram que as atividades do subgrupo foram desenvolvidas em tempo hábil para trabalhar as habilidades de PC por meio de situações vivenciadas no estágio.

Todo planejamento e organização para a implementação da intervenção vai ao encontro das recomendações de Sidani e Braden (2011) que explicam que em toda a intervenção, o tempo, o ambiente, os materiais disponibilizados devem ser planejados e organizados rigorosamente para que não haja desistência, insatisfação ou resultados parciais do que se pretende implementar.

Sobre os fatores que dificultam e que facilitam o desenvolvimento das atividades da intervenção, somente um docente pontuou a dificuldade sobre a disponibilidade de tempo para participar do Grupo Focal e de eleger uma resposta em conjunto para preencher o quadro da atividade orientadora de ensino. Os outros docentes pontuaram os fatores que facilitam como: discussão em grupo, aplicabilidade na prática, credibilidade da intervenção e a integração em grupo, debate e troca de ideia.

Na síntese, consideramos que a intervenção educativa piloto foi importante para a aprendizagem do conceito e das habilidades de PC, para organização das atividades de ensino e de aprendizagem, sendo bem avaliada pelos docentes quanto à aceitabilidade e viabilidade.

8 CONCLUSÕES

8.CONCLUSÕES

O estudo buscou identificar conceito de pensamento crítico dos docentes de Enfermagem do estágio curricular supervisionado, as estratégias pedagógicas utilizadas e forma como os docentes avaliam e aplicam o PC e avaliam a aceitabilidade e a viabilidade da intervenção educativa piloto para o ensino de PC por docentes de Enfermagem no estágio curricular supervisionado.

A hipótese de que os docentes apresentam pouco conhecimento sobre PC foram confirmadas. Nas entrevistas individuais, ficou evidente que o conceito de PC é restrito à observação e reflexão. No entanto, a intervenção educativa piloto possibilitou a elaboração de conceito mais elaborado pelos docentes sobre a hipótese de que os docentes conceituam de forma semelhante ao raciocínio clínico também foi confirmada. Nas entrevistas individuais e na reunião do grupo focal, ficou confirmado que no estágio curricular as situações relatadas e vividas pela maioria dos docentes são de baseadas situação clínica e assistencial, sendo os estudantes estimulados para desenvolver o PC para resolução de casos clínicos.

As estratégias relatadas nas entrevistas individuais mostraram que a hipótese referente ao avanço das estratégias neste estudo se confirmou. Os docentes citaram o método de pergunta e de respostas e a introdução de casos clínicos como forma de ensinar e o ensino é baseado, predominantemente na metodologia tradicional. No entanto, os docentes se mostraram receptivos à intervenção educativa piloto, confirmando a hipótese de que uma intervenção desta natureza mostra-se aceitável e viável quanto à clareza do conceito de PC, bem como quanto ao avanço nas estratégias para o ensino das habilidades de PC de forma intencional, sistematizada e organizada.

As hipóteses puderam ser confirmadas, pois os por meio das situações vivenciadas no estágio curricular e as situações apresentadas pelo pesquisador, docentes apresentaram melhores resultados nas discussões do grupo focal e nas atividades de organização do ensino e da aprendizagem das habilidades de PC, o que significa que a intervenção educativa piloto contribuiu para aquisição e ampliação do conceito de PC para além da clínica, e melhor organização das

atividades de ensino e de aprendizagem por meio das estratégias para ensinar as habilidades de PC.

Na concepção dos docentes, o PC envolve processo mental e é permeado por postura reflexiva, maturidade emocional, conhecimento teórico e capacidade de argumentação. A reflexão encontra-se presente em toda e qualquer situação que envolva o desenvolvimento do PC.

Ensinam priorizando situações que permitam o desenvolvimento das habilidades de PC, utilizam os casos clínicos estimulando a resolução de problemas, realizam discussões em grupo e a leitura de artigos como material de apoio.

Avaliam PC identificando o embasamento teórico apresentado pelos estudantes, observam a postura crítica nas discussões em grupo, elaboram questões norteadoras, articulam questões teóricas e práticas nas situações vivenciadas no estágio, identificam lacunas de conhecimento apresentadas pelos estudantes e utilizam a explanação para suscitar as discussões.

Indicam a resolução de problemas, análise e interpretação de situações, discussão em grupo e estudos de casos como estratégias para ensinar as habilidades de PC no estágio curricular.

O quadro da atividade orientadora de ensino permitiu que as atividades de ensino e de aprendizagem fossem organizadas pelos docentes de maneira que primeiramente sejam identificadas as necessidades e os motivos das atividades para que assim sejam definidas as ações e operações da habilidade indicada.

O ensino das habilidades de PC é desenvolvido no estágio curricular por meio de estudos de casos, uso de instrumentos padronizados pela IES a que os docentes estão vinculados, por instrumentos disponibilizados pelo Conselho Regional de Enfermagem e pelo diagnóstico situacional que é levantado na própria unidade de estágio.

As atividades de ensino e de aprendizagem que direcionam os docente e os estudantes para a compreensão de cada habilidade são conduzidas conforme o surgimento de situações que permitam o desenvolvimento de tais habilidades.

Foi possível identificar o conceito de PC dos docentes e compreender como ensinam, utilizam e avaliam as habilidades do pensamento crítico por meio das estratégias de ensino citadas. Também de identificar a aceitabilidade e a viabilidade da intervenção educativa piloto.

Sobre a aceitabilidade, os docentes mostraram-se receptivos em participar das atividades que compuseram a intervenção. Dos participantes, 69% consideram a intervenção adequada para o ensino de PC, 77% afirmaram que a atividade grupal permitiu o desenvolvimento das habilidades de PC. Todos os participantes apontaram a intervenção como importante e com grande potencialidade para ser aplicada no contexto do estágio curricular.

Os motivos que os levaram a participar da intervenção educativa estiveram relacionados a conhecer mais sobre as estratégias de ensino de PC (70%), ampliar os conhecimentos sobre a temática (60%) e conhecer o que precisam aprender mais sobre o ensino de PC (20%).

Todos os docentes consideraram a implementação da intervenção viável. Os recursos materiais para a realização das atividades foram apontados pelos docentes como suficientes.

Sobre os fatores que dificultaram o desenvolvimento das atividades somente um docente mencionou a atividade em grupo como dificultador para a realização das atividades propostas. Já os fatores que facilitam, foram apontadas a credibilidade da intervenção, a integração do grupo, o material de apoio oferecido e a diversidades de ideias que surgiram durante as discussões.

As salas utilizadas para as entrevistas individuais e a reunião do grupo focal foram citadas pelos participantes como adequadas para a realização das atividades.

O tempo estimado para a realização das atividades foi suficiente para cada grupo apresentar a organização do ensino e da aprendizagem das habilidade de PC.

Conclui-se que a intervenção educativa piloto pode ser uma maneira inovadora e mobilizadora para instrumentalizar os docentes no ensino de PC e de suas habilidades.

9 CONSIDERAÇÕES

9.CONSIDERAÇÕES

Este estudo apresentou a aceitabilidade e a viabilidade de uma intervenção educativa piloto para o ensino das habilidades de PC por meio de situações da prática clínica apresentadas pelos docentes e de atividades coletivas desenvolvidas no grupo focal e posteriormente em subgrupos.

O aspecto relevante desta pesquisa foi a mobilização e a instrumentalização dos docentes para que de forma interativa, a temática fosse discutida e houvesse avanço no conceito e no modo como ensinam e utilizam as habilidades de PC no estágio curricular.

A Atividade Orientadora de Ensino mostrou-se aceitável e viável pelos docentes, porque possibilitou a organização das atividades de ensino e de aprendizagem identificando as necessidades e os motivos para a sua organização. Também determinou as ações e operações destas atividades para que os objetivos sejam alcançados e os estudantes consigam desenvolver o pensamento crítico.

Um aspecto que merece destaque neste estudo foram as situações vivenciadas do estágio curricular relatadas pelos docentes. Estas situações foram importantes para aproximar os docentes na discussão e na aquisição de conhecimentos sobre PC e suas habilidades.

De modo geral, o estudo possibilitou por meio de atividades interativas entre os docentes, o avanço no ensino das habilidades de PC por meio de situações já vivenciadas do estágio curricular.

Algumas limitações foram identificadas neste estudo, quais sejam:

- ✓O envio de todas as situações para cada juiz tornou a avaliação longa e cansativa;
- ✓A existência de poucos estudiosos de Enfermagem da área de PC para validar as situações que compuseram a intervenção;

- ✓ A disponibilidade de tempo dos docentes para participar da reunião do grupo focal e a dificuldade em eleger uma resposta em conjunto para preencher o quadro da atividade orientadora de ensino;

- ✓ A oportunidade de aplicação das ações e operações das habilidades organizadas pelos docentes junto aos estudantes, conforme apresentada na nossa intervenção educativa piloto.

A partir dos resultados evidenciados neste estudo, abre-se a perspectiva de novas pesquisas para avaliar as atividades de ensino e de aprendizagem das habilidades de PC para analisar a percepção dos estudantes sobre as atividades realizadas e para avaliar a aplicação. Também que as discussões aqui apresentadas sejam propulsoras para que novos docentes pesquisadores desenvolvam investigação das práticas pedagógicas realizadas e avancem nas metodologias ativas para o ensino de Pensamento Crítico.

Recomendamos que os resultados de nossa pesquisa sejam propulsores para que novos pesquisadores em Enfermagem desenvolvam estudos de intervenção educativa sobre PC, baseados em metodologias ativas para o avanço das práticas pedagógicas no ensino de Enfermagem.

10 REFERÊNCIAS

10. REFERÊNCIAS

Abrami PC, Bernard RM, Borokhovski AW, Surkes MA, Tamim R, Zhang D. Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. Rev Educ Res. [Internet]. 2008 [Acesso 11 Set 2016];78(4):1102-34. Disponível em: http://www. physics.emory.edu/faculty/weeks//journal/abrami-rer08.pdf. DOI: 10.3102/0034654308326084.

Alarcão I. A formação de professores reflexivos: estratégias de supervisão Porto: Editora Porto; 2000.

Albanese MA, Mitchell S. Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues. Acad Med. 1993;68(1):52-81.

Alfaro-Lefevre R. Pensamento crítico em enfermagem: um enfoque prático. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; 1996.190p.

Alves E, Dessunti EM, Oliveira MAC. Referenciais teóricos do pensamento crítico na Enfermagem e instrumentos para sua avaliação: revisão integrativa. Rev. Iberoamericana de Educação e Investigação em Enfermería. 2014; 4(2): 63-74.

Alves, E. Oliveira MAC. O Desenvolvimento da Competência crítica e reflexiva no contexto de um currículo integrado. Editora Inesco, 1ªed. Londrina, PR, 2014.

Anastasiou LGC. Alves LP. Processos de Ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7ª ed. Joinville, SC: Univille, 2007.

Asbahr, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. Revista Brasileira de Educação, no 29, maio/jun/jul/ago 2005, p. 108 – 118.

Azizi-Fini I, Hajibagheri A, Adib-Hajbaghery M. Critical Thinking Skills in Nursing Students: a Comparison Between Freshmen and Senior Students. Nurs Midwifery Stud. [Internet]. 2015 [Acesso 07 Set 2016];4(1):e 25721. Disponível em: http://www.ncbi. nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4377532/. Epub 2015 Mar 10.

Bandman EL, Bandman B. Critical thinking in nursing. 2ª ed. Norwalk (CT): Appleton & Lange, 2011, 995.306 p.

Bartol, G.M. Critical thinking. In: Kearney-Nunnery, R. (Ed.), Advancing your Career: Concepts of Professional Nursing, fourth ed. F.A. Davis, Philadelphia, PA, 2008. pp. 56e169.

Becerril LC. Talavera BEM. Gomez BA. Rojas AM. Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en estudiantes de enfermería: Evidencia de una universidad pública mexicana. Revista Uruguaya de Enfermería Montevideo, mayo 2017, Vol 12, N° 1. ISSN On line: 2301-0371

Becker, C. Davis,E e Schaumberg,K. Na analong study of patient preferences for expousure versus alternative treatments of posttraumatic stress disorder. Behavior Research e Therapy, 45. 2861-2873. 2007.

Bittencourt GKGD, Crossetti MGO. Critical Thinking skills in the nursing diagnosis process. Rev Esc Enferm USP. [Internet]. 2013 [Acesso 25 Abr 2016];47(2):341- 7. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/ v47n2/en_10.pdf.

Boso CM, Gross JJ. Nurse educators' perceptions of critical thinking in developing countries: Ghana as a case study. Advances in Medical Education and Practice. 2015;6:555-560. doi:10.2147/AMEP.S88942.

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

Brasil. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de set. 2008.

Brasil. Ministério da Saúde. Parecer CNE/CES 113/2001. Estabelece as diretrizes nacionais dos cursos de graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição [legislação na internet] Brasília: 2001b [citado em 2016 Jun. 10] Disponível em: http://www.mec.gov.ftp/ces/ces133.doc

Brunt BA. Models, measurements, and strategies in developing. The Journal of Continuing Educations in Nursing, v.6, n.36, p.255-262, 2005.

Byrne M. Cupples ME. Smith SM. Leathem C. Corrigan M. Andrew W Andrew. Development of a Complex Intervention for Secondary Prevention of Coronary Heart Disease in Primary Care Using the UK Medical Research Council Framework. The American Journal of Managed Care. 2013. Vol. 12, No. 5

C. Thompson, S. 882 Stapley. Do educational interventions improve nurses' clinical decision making and judgement? A systematic review. International Journal of Nursing Studies 48 (2011) 881–893

Canhota C. Qual a importância do estudo Piloto? In: Silva EE (Org). Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica. Lisboa: APMCG, p.69-72, 2008.

Carbogim FC, Oliveira LB, Püschel VAA. Critical thinking: concept analysis from the perspective of Rodger's evolutionary method of concept analysis. Rev. Latino-Am. Enfermagem. 2016;24:e2785. [Acesso em 09/08/2016; Available in: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v24/pt_0104-1169-rlae-24-02785.pdf. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.1191.2785.

Cavalcanti LS. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de vygotsky ao ensino de geografia.

Cedro, W. L. O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

Cerullo JASB, Cruz DALM. (2010). Raciocínio clinico e pensamento crítico. Rev. Latino-Am. Enfermagem jan-fev 2010; 18(1):[06 telas]. Acesso: 16/03/16. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/pt_19.

Chaffee J. Thinking critically. Boston: Wadsworth; 2009

Chan ZCY. A systematic review of critical thinking in nursing education. Nurse Education Today 33 (2013) 236–240

COELHO EAC. Gênero, saúde e enfermagem. Ver. Bras. Enferm. 2005;58(3):345-348.

Cosby, P, C. Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento. Editora Atlas, São Paulo, 2003.

Crossetti MGO, Bittencourt GKGD, Schaurich D, Tanccini T, Antunes M. Estratégias de ensino das habilidades do pensamento crítico na enfermagem. Rev Gaúcha Enferm., Porto Alegre (RS) 2009 dez;30(4):732-41.

Daniels H. Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.Campinas, SP: Papirus, 1994.

Davydov, V. V. Tipos de generalizacion em la ensenanza. Habana: Editorial Pueblo y Educacion, 1982.

Dicionário Michaelis online. c1998-2009. [citado 2016 jul. 03]. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues portugues&palavra=didsposi%E7%E3o

Ennis RH. The nature of critical thinking: outlines of critical thinking dispositions and abilities. 2013. [cited 2016 Jul 3]. Available from: http://www.criticalthinking.net/longdefinition.html

Ennis, RH. Weir E. The Enni-Weir Critical Thinking Essay Test. Pacific Grove, CA: Midwest Publications, 1985.

Facione N,. Manual oh the California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI). Millbrae, CA: California Academic Press, 1990.

Facione PA. Critical thinking: A Statement of Expert Consensus for purposes of Educational Assessment and Instruction – Executive Summary “The Delphi Report”. Millbrae, CA: California Academic Press; 1990.

Faustino AM. Aplicação da Aprendizagem baseada em problemas na Graduação de Enfermagem: Revisão de Literatura. Revista Eletrônica Gestão & Saúde ISSN:1982-4785

Fisher A. Critical thinking: an introduction. 2th ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 2013.

Freire, P. Política e educação. 2ª Ed. São Paulo: Cortez; 2003.

Gallardo. RY. Osmos RC. La Técnica Delphi Smartphone La investigacion em lós serviços de salud. Cienc. Enferm. 2008; 14 (1): 9-15.

Gatti, B A. Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília, Liber livro; 2005.

Glaser EM. An experiment in the development of critical thinking. New York: Teachers College, Columbia University; 1941.

Houaiss A, Villar MS. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro (RJ): Objetiva; 2001

Huang GC, Newman LR, Schwartzstein RM. Critical thinking in Health Professions Education: Summary and Consensus Statments of the Millennium Conference 2011. Teach Learn Med. [Internet]. 2014 [Acesso 07 Set 2016];26(1):95-102. Disponível em: http://www. tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10401334.2013.8573 35. DOI: 10.1080/10401334.2013.857335.

Kitzinger, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). *Qualitative research in health care.* 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

Lebow.JL. Acceptability as a simple measure in mental health program evalution. Evatuation e Program Planning, 10, 191-195, 1987.

Leny A. Bonfim T. Grupos focais*:* conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. Physis *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 19 [3]: 777-796, 2009

Leontiev, A. N. Actividad, consciência, personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

Leontiev, A. Uma contribuição a Teoria do desenvolvimento da Psique Infantil. In: Vygotsky, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

Leopardi MT. Gelbcke CLC. Lynn MR. Nietsche EA. Gonzales RMB. Metodologia da Pesquisa na Saúde. Santa Maria; Pallotti: 2001.

Lima, M.A.C.; CASSIANI, S.H.D.B. Pensamento crítico: um enfoque na educação de enfermagem. Rev.latinoam. enfermagem, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, p. 23-30, janeiro 2000.

Longarezi AM, Araújo ES, Ferreira S. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. Série Estudos. Campo Grande-MS, n.23, p. 65-78, jan./jun.2007.

Mackey A. Gass S. Common data collection measures. In:_____. Second language research: metholology and desing. Mahwah: Lawrence Erlbaum,p.43-99,2005.

Mansano FPN, Belei RA, Vinci LAS, Melo BLD, Cardoso LTQ, Garcia JCP, Carrilho CMDM, Ezaias GM, Grion CMC. Impacto de ação educativa na manutenção do decúbito elevado como medida preventiva de pneumonia associada à ventilação mecânica em Unidade de Terapia Intensiva. *ABCS Health Sci.* 2017; 42(1):21-26.

MARCHIORO, D.; CERATTO, P. C.; BITENCOURT, J. V. de O. V.; MARTINI, J. G.; SILVA FILHO, C. C. da; SILVA, T. G. da. Estágio curricular supervisionado: relato dos desafios encontrados pelos (as) estudantes. Arq. Cienc. Saúde UNIPAR, Umuarama, v. 21, n. 2, p, 119-122, maio/ago. 2017.

Martorella G. Boitor M. Michaud C. Gélinas C. Feasibility and acceptability of hand massage therapy for pain management of postoperative cardiac surgery patients in the intensive care unit. Heart & Lung 43 (2014) 437 – 444.

Marx, Karl. Miséria da filosofia. São Paulo: Grijalbo, 1976. 222p

Medina J.L. La Pedagogía Del cuidado: saberes y prática em La formación universitária en Enfermería. Barcelona, Laertes. 1999.

MENDONCA, Erica Toledo de et al. Integração Intercampi no Ensino: Desenvolvendo Competências do Profissionalismo. *Rev. bras. educ. med.* [online]. 2016, vol.40, n.3 [citado em 2018 Mar 11], pp.344-354. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022016000300344&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0100-5502. http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v40n3e00822015.

Minayo, MCS. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec editora; 2008.

Moretti, V D. Professores de matemática em atividade de ensino. Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente [tese]. São Paulo: , Faculdade de Educação; 2007 [citado 2017-05-03]. doi:10.11606/T.48.2007.tde-05102007-153534.

Moura et al. A Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. In: Moura, MO (org). A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liverlivro, 2010.

Moura MO. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A.M. P. (Orgs.). Ensinar a ensinar. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 143-162.

Moura MO; Sforni MSF; Araújo ES. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. *Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011.*

Moura, M. O. A construção do signo numérico em situação de ensino. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

Moura, M. O. O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública. Tese (Livre Docência em Metodologia do Ensino de Matemática) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

Mundy K; Denham AS. Nurse educatores – still challenged by critical thinking. Teaching and Learning in Nursing v.3, p.94-99, 2008.

Nelson AE. Methods Faculty use to Facilitate Nursing Students' Critical Thinking. Teaching and Learning in Nursing 12 (2017) 62–66.

Nunez, I. B. Vygotsky, Leontiev e Galperin: formacao de conceitos e principios didaticos. Brasilia: Liber Livro, 2009.

Oliveira LB, Rueda Díaz LJ, Carbogim FC, Rodrigues ARB, Püschel VAA. Effectiveness of teaching strategies on the development of critical thinking in undergraduate nursing students: a meta-analysis. Rev Esc Enferm USP. 2016;50(2):350-359. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420160000200023

Oliveira LB. Efetividade das estratégias de ensino para o desenvolvimento do pensamento crítico em estudantes de graduação em enfermagem: revisão sistemática e metanálise [dissertação]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2014.

Origem da Palavra - Site de etimologia. [Internet]. 2004-2014. [citado 2014 fev. 9]. Disponível em: http://origemdapalavra.com.br/site

Passos IC. Raciocínio crítico de estudantes de graduação em Ciências Contábeis: aplicação do modelo instrucional de Richard Paul [tese]. São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo; 2011.

Paul RW. The Critical Thinking Community [Internet]. Critical thinking movement: 3 waves. 2004. [updated 2013; cited 2016 Jun 30]. Available from: http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinkingmovement-3-waves/856

Paul, R., Elder, L., 2006. Critical Thinking. Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life, second ed. Pearson Prentice Hall, Columbus, Ohio.

Paul, R., Elder, L., 2007. Critical Thinking Competency Standards. The Foundation for Critical Thinking Press, Dillon Beach, CA.

Paul, R., Elder, L., 2008. Intellectual Standards: The Words That Name Them and the Criteria That Define Them. The Foundation for Critical Thinking Press, Dillon Beach, CA.

Paul, R., Heaslip, P., 1995. Critical thinking and intuitive nursing practice. Journal of Advanced Nursing 22, 40 e 47.

Paul, R., Heaslip, P., 1995. Critical thinking and intuitive nursing practice. Journal of Advanced Nursing 22, 40 e 47.

Pereira, F.B.G. Pedagogia Problematizadora na educação continuada em enfermagem no Hospital das Clínicas - UNICAMP. Ribeirão Preto, 1996. 93 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

Perrenoud Ph. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed; 2000.

PIRES, M. F. C. Educationand the historical and dialectical materialism. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

Quintero, Verónica Lara; PALET, Dr. José Enrique Avila and OLIVARES, Dra. Silvia Lizett Olivares. Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2017, vol.21, n.1 [citado 2018-03-05], pp.65-77. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000100065&lng=en&nrm=iso>. ISSN 2175-3539. http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702111072.

Reed, Jennifer H. Effect of a Model for Critical Thinking on Student Achievement in Primary Source Document Analysis and Interpretation, Argumentative Reasoning, Critical Thinking Dispositions, and History Content in a Community College History Course. 1998. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade deEducação, Universidade do Sul da Florida, Florida, 1998.

Ribeiro, F.D. A aprendizagem da docência na pratica de ensino e no estagio: contribuições da teoria da atividade. 2011. 196 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Rosa, MVFPC. Arnoldi, MAGC. A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados. 1ª Ed. Belo Horizonte: Atlântica, 2008.

Salvador, AD. Métodos e técnicas de pesquisas bibliográficas: elaboração de trabalhos científicos. 8. Ed. Porto Alegre: Sulina, 1980.

Sanchez Vásquez, A. Filosofia da práxis. São Paulo: Expressão Popular, 1977.

Schmidt HG. Problem-based learning: rationale and description. Medical Education, 1983; 17:11–6.

Scholz, M.R. Ensino da disciplina administração da assistência de enfermagem: proposta para o curso de graduação. Ribeirão Preto, 1991. 208 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

Schon D. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artes Médicas; 2000.

Schon D. The Reflective practtioner. New York: Basic Books; 1983.

Scottini. A. Minidicionário escolar da Língua Portuguesa. Blumenau, SC:Todolivro Editora, 2009.

Sena J, Cezar-Vaz MR, Bonow CA, Figueiredo PP, Costa VZ. Uma prática pedagógica através das racionalidades socioambientais: um ensaio teórico da formação do enfermeiro. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2010 Jul-Set; 19(3): 570-7.

Serrano YA. Estévez M Z. Mayedo JAC. Estrategia para fomentar El pensamiento crítico em Estudiantes de Licenciatura em Enfermería. 2005.

Sforni, M. S de F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

Sidani S, Braden CJ. Design, Evaluation and Translation of Nursing Interventions. Ames, IA: Wiley-Blackwell; 2011.

Sigaud Cecília Helena de Siqueira, Santos Bruna Rodrigues dos, Costa Priscila, Toriyama Aurea Tamami Minagawa. Promoting oral care in the preschool child: effects of a playful learning intervention. Rev. Bras. Enferm. [Internet]. 2017 June [cited 2018 Mar 22] ; 70(3): 519-525. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672017000300519&lng=en. http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0237.

Silva RPG, Rodrigues RM. Mudança curricular: desafio de um curso de graduação em enfermagem. Rev Bras Enferm, Brasília 2008 mar-abr; 61(2): 233-8.

Simpson E, Courtney M. Implementation and evaluation of critical thinking strategies to enhance critical thinking skills in Middle Eastern nurses. *International Journal of Nursing Practice* 2008; 14: 449–454.

Simpson E, Courtney M. Implementation and evaluation of critical thinking strategies to enhance critical thinking skills in Middle Eastern nurses. nternational Journal of Nursing Practice 2008; 14: 449–454.

Sordi MRL. Transcrição das orientações do exame de qualificação de versão parcial da dissertação: o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas no contexto de um currículo integrado: uma contribuição para a competência profissional. Londrina: UEL; 2003.

Sullivan EA. Critical thinking in clinical nurse education: Application of Paul’s model of critical Thinking. Nurse Education in Practice 12 (2012) 322 e 327.

Sullivan EA. Critical thinking in clinical nurse education: Application of Paul’s model of critical Thinking. Nurse Education in Practice 12 (2012) 322 e 327.

Tunes, E; Prestes, Z. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. Cadernos de Pesquisa. v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

Utsumi MC, Carzola IM, Vendramini CMM. Mendes CR. Questões metodológicas dos trabalhos apresentados no GT-19, ANPEd. Ver. Educ. Mat. Pesqui. São Paulo. 2007; 9 (1): 83-101.

Valderrama WNP. Avilés MEA. Bolanos JSM. Flores CM. Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la educación superior. EDUMECENTRO 2017;9(4):194-206. Santa Clara oct.-dic

Veiga IPA. Técnicas de Ensino: Novos Tempos, novas configurações. 3ª Ed. Campinas,SP:Papirus. 2012.

Vigotski, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Vigotsky. Obras escorridas (Volume 1). Madri. Centro de Publicaciones del M.E.C./ Visor Distribuciones, 1991.

Vigotsky. Psicologia Pedagógica. São Paulo. Martins Fontes, 2001b.

Vigotsky, Lev S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Vigotsky, LS. Luria, AR, Leontiev NA. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

Waldow VR. Momento de cuidar: momento de reflexão na ação. Rev. Bras. Enferm. 2009 Jan-Fev; 62(1): 140-145.

APÊNDICES

Apêndice A – INTERVENÇÃO EDUCATIVA PILOTO

		Estratégia	Recursos	Tempo
1ª FASE	**Entrevista - semiestruturada**	Entrevista Individual Encontros	Gravador Papel e caneta	15 a 27m
2ª FASE	**1ª Parte - Apresentação do conceito de PC e das Habilidades de PC** **Objetivo:** • Apresentar o conceito e as habilidades de PC **Ação:** exposição oral pelo pesquisador sobre os conceitos de PC, as habilidades e disposições necessárias para o ensino de PC, estratégias de ensino mais indicadas pela literatura para o ensino de PC.	Exposição Dialogada		01h30m

	2ª Parte – O uso das habilidades de PC no Estágio Curricular **Objetivos:** • Identificar situação da prática que possibilitam ensinar habilidades de PC no Estágio Curricular • Discutir situações da prática clínica, apresentadas pelo pesquisador, conforme habilidade de PC indicada e apresentar estratégias para ensinar tal habilidade. • **Ação:** discussão grupal sobre as estratégias de ensino que utilizam no Estágio Curricular; descrever situações do EC que permitem utilizar as habilidades de PC.	Atividade em grupo	Papel/caneta	**30m**
	3ª Parte - Atividade Orientadora de Ensino para o ensino de PC **Objetivos:** • Utilizar a AOE para organizar o ensino das habilidades de PC. • Preencher o quadro da AOE para o ensino da habilidade de PC **Ação:** Por meio de uma situação apresentada, os docentes deveriam utilizar a AOE para planejar o ensino da habilidade de PC.	Atividade em grupo		01h40m
3ª FASE	**Avaliação da Aceitabilidade e da Viabilidade da Intervenção Educativa** **Objetivos:** • Avaliar o trabalho produzido pelo grupo • Avaliar a Intervenção Educativa **Ação:** os grupos apresentaram os resultados do trabalho grupal para o ensino das habilidades de PC. Após, preencheram o questionário para avaliar a aceitabilidade e a viabilidade de um Programa Educativo para o ensino das habilidades de PC.	Devolutiva de grupo Preenchimento de questionário. “Google Forms”.	Computador Conexão à internet	40 m

4ª Fase	**Entrevista Pós-Intervenção** **Objetivos:** • Identificar o conceito apreendido de PC e de suas habilidades • Identificar como os docentes aplicam na prática pedagógica o ensino das habilidades de PC.	Entrevista Individual	Questionário	15 a 27m

APÊNDICE B - SITUAÇÃO DA PRÁTICA CLÍNICA QUE REMETE A HABILIDADE DE INTERPRETAÇÃO

Situação

Nestes últimos dias você tem cuidado do Sr. Francisco paciente de 28 anos em estágio terminal de fibrose cística. Você desenvolveu uma relação de vínculo com ele e a esposa. Ambos conhecem o prognóstico da doença e sabem que há pouco tempo de vida para ele.

Hoje pela manhã, após a visita médica, o casal, foi surpreendido com uma possível alta hospitalar nos próximos dias. Esta notícia, os deixou entusiasmados, pois já estavam ansiosos para retornar para casa.

Após receber alta hospitalar, o enfermeiro entra no quarto para dar as orientações pós alta. Ao entrar no quarto, você como enfermeiro encontra a esposa auxiliando o marido que apresentava sangue ao tossir. Ao confrontá-los, os dois suplicam que você não conte ao médico ou registre o incidente no prontuário, porque é a primeira vez que ocorre. Acredita ter o direito de ir para casa e deixar o marido morrer cercado da família. Dizem saber que podem sair do hospital contrariando os desejos do médico e ir para casa.

Apêndice C – SITUAÇÃO DA PRÁTICA CLÍNICA QUE REMETE A HABILIDADE DE ANÁLISE

Situação

Um estudante de Enfermagem durante o Estágio Curricular precisa realizar a Consulta de Enfermagem (CE), no ambulatório, para acompanhamento dos pacientes que fizeram revascularização do miocárdio. Ao realizar a CE um paciente que está no 17º pós- operatório, o estudante identifica que ele apresenta cansaço aos pequenos esforços; queixa de dor na incisão cirúrgica que apresenta rubor e calor local; queixa de diminuição do volume urinário e períodos de febre frequente, além de estar muito preocupado com a evolução pós alta hospitalar. Na alta essas manifestações estavam ausentes. Diante desse quadro, uma decisão deve ser tomada pelo estudante.

Apêndice D – SITUAÇÃO DA PRÁTICA CLÍNICA QUE REMETE A HABILIDADE DE AVALIAÇÃO

Situação

Você é estudante do último ano de Enfermagem e está realizando o estágio curricular em Administração em Enfermagem, no Serviço de Educação Permanente de um hospital.

Após acompanhar as entrevistas para emprego com três candidatas a uma vaga, sua supervisora solicitou que você apresentasse uma avaliação das candidatas. As três candidatas concluíram o curso de Enfermagem recentemente na mesma Faculdade e apresentam qualificações muito boas. Você ficou bastante impressionado com o perfil da candidata Maria Vitória. A candidata Ana Paula também te impressionou pelo perfil e desempenho na entrevista, porém apresenta perfil bem extravagante na rede social Facebook. Inclusive havia pessoas da equipe que já visualizaram o perfil dela e teceram comentários desagradáveis sobre ela. Isso deixou você incomodado, pois sabe que no dia seguinte deverá apresentar argumentos sobre a escolha à supervisora do estágio curricular.

Apêndice E – SITUAÇÃO DA PRÁTICA CLÍNICA QUE REMETE A HABILIDADE DE INFERÊNCIA

Situação

Ana Paula é uma estudante de Enfermagem que está no estágio curricular em gestão hospitalar em um Hospital da Baixada Santista. Juntamente com a Gerente de Enfermagem, Ana Paula observou que muitos enfermeiros pediram demissão pela sobrecarga de trabalho e baixo salário. A reposição das vagas ociosas tem sido difícil, pois trata-se de abertura de concurso público. Os profissionais de enfermagem sentem-se sobrecarregados pela alta demanda de pacientes no hospital que é referência na região. Tem ocorrido faltas frequentes de enfermeiros e de técnicos de enfermagem ao trabalho e aumento de atestados médicos por doença. A administração tem-se mostrado receptiva à situação dos funcionários acerca da carência grave de pessoal, porém iniciativas para fechar leitos não têm ocorrido e os enfermeiros continuam trabalhando sem condições de prestar atendimento de qualidade e colocando em risco a segurança dos pacientes.

Ana Paula percebe que sempre ao iniciar o plantão, os enfermeiros descobrem que, mais uma vez são solicitados a trabalhar com condições mínimas e inadequadas de trabalho. Isso a deixa preocupada em relação à segurança do paciente.

Mesmo como estudante, a estagiária fez uma denúncia junto ao Conselho Regional de Enfermagem comunicando a situação que vivencia no hospital, na tentativa de que com essa denúncia alguma coisa melhore.

Apêndice F – SITUAÇÃO DA PRÁTICA CLÍNICA QUE REMETE A HABILIDADE DE EXPLANAÇÃO

Situação

Numa questão de prova, a docente Adriana relata o seguinte caso: Um paciente de 35 anos de idade foi admitido no pronto-socorro (PS) de um hospital de pequeno porte em um município próximo a uma estrada federal. O paciente foi vítima de um acidente de trânsito envolvendo seu carro e dois caminhões, mas foi resgatado com vida. Segundo exame médico e análise de exames diagnósticos por imagem, não houve fratura ou acometimento de órgãos internos. Na avaliação do enfermeiro, o paciente estava consciente; orientado no tempo, espaço e pessoa; apresentava feridas sanguinolentas com presença de pedaços de vidro e terra, com os seguintes sinais vitais: PA=90x50 mmHg; FC=140 Bpm; FR=35 mrpm e T=37,5ºC. Com base na situação apresentada e considerando a Resolução COFEN nº 358/2009 que *Dispõe sobre a Sistematização da Assistência de Enfermagem e a implementação do Processo de Enfermagem em ambientes, públicos ou privados, em que ocorre o cuidado profissional de Enfermagem, e dá outras providências*. apresente um plano de cuidados de Enfermagem para esse paciente.

Apêndice G – SITUAÇÃO DA PRÁTICA CLÍNICA QUE REMETE A HABILIDADE DE AUTORREGULAÇÃO

Situação

A professora Sílvia, docente do curso de Graduação em Enfermagem, é responsável pela disciplina de Propedêutica na Saúde do Adulto. Na prova de conhecimento sobre o Processo de Enfermagem (PE), solicitou aos estudantes que justificassem todas as decisões tomadas para o planejamento da Assistência de Enfermagem. Ao iniciar a correção da prova, a professora Sílvia identifica que muitos estudantes apresentavam lacunas de conhecimento sobre o PE. Diante disso, a docente solicita que cada estudante descreva os caminhos que os levaram às decisões tomadas. Muitos deles questionam o porquê não terem sido consideradas as respostas dadas.

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro de Entrevista

Caracterização dos Participantes

Idade _____

Sexo: M ( ) F ( )

Titulação:

Tempo de Formação:

Tempo de Docência:

IES: pública ( ) privada ( )

Tipo de Vínculo:

Carga horária de Ensino:

Disciplinas que ministra:

Questões Norteadoras

1. Para você, o que é pensamento crítico?

2. Como você ensina os alunos a pensarem criticamente?

3. Me fale de uma experiência de ensino em que ensinou ou estimulou os alunos a pensarem criticamente. Que estratégias de ensino utilizou?

4. Como você avalia se o estudante desenvolveu o pensamento crítico?

5. Nas disciplinas em que está inserido (cite-as) de que forma o pensamento crítico é ensinado?

6. Você considera que a disciplina em que você está inserido (a) desenvolve o pensamento crítico dos estudantes de enfermagem? De que maneira?

7. Que estratégias de ensino são empregadas nessas disciplinas?

8. Que sugestões você daria a docentes sobre a forma de ensinar ou aprimorar e de avaliar o pensamento crítico de estudante de graduação em enfermagem

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada Intervenção Educativa Piloto para o ensino do Pensamento Crítico por Docentes de Enfermagem que se refere a um projeto de doutorado do(s) participante(s) Anselmo Amaro dos Santos do(a) Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, o qual pertence ao Curso de Pós-Graduação em Enfermagem na Saúde do Adulto da Universidade de São Paulo.

O(s) objetivo(s) deste estudo é Criar, implementar e avaliar a aceitabilidade e a viabilidade de uma intervenção educativa piloto para o ensino de Pensamento crítico no estágio curricular supervisionado. Os resultados contribuirão para tornar relevante o desenvolvimento de um estudo que invista na avaliação de uma intervenção educativa piloto para o ensino de PC. Por meio deste estudo, será possível preencher as lacunas de conhecimentos que envolvem estratégias pedagógicas e metodologias ativas que conduzam o ensino das habilidades de PC por docentes. Almeja-se que, assim, os estudantes possam pensar e refletir sobre os caminhos que os levarão à resolução de problemas ou de uma situação, como, por exemplo, nas situações vivenciadas no estágio curricular supervisionado, etapa do curso de Enfermagem que precede a vida profissional. Considera-se o Estágio Curricular Supervisionado como momento importante para abordar o estudante, uma vez que este vivencia situações semelhantes à prática profissional que

requerem habilidades de pensar e de articular saberes para fundamentar a tomada de decisão. São situações complexas em que os estudantes precisam desenvolver o pensamento crítico para tomar decisão.

Sua forma de participação consiste em participar de uma entrevista individual, participar da reunião do Grupo Focal, responder um questionário por meio do Google Forms e entrevista final após a intervenção.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada e não haverá gastos, decorrentes de sua participação, se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante será indenizado nos termos da Lei.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como mínimos.

São esperados os seguintes benefícios imediatos da sua participação nesta pesquisa: Comunicar os resultados e as conclusões da pesquisa.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Esse termo terá suas páginas rubricadas pelo pesquisador principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com o pesquisador principal. Anselmo Amaro dos Santos.

Eu _____
(nome do participante e número de documento de identidade) confirmo que Insira neste campo o(s) nome(s) do(s) Pesquisador(es) explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Local e data: , de de 20 .

_____

(Assinatura do participante da pesquisa)

Eu,_____

(nome do membro da equipe que apresentar o TCLE)

obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

_____

(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE)

_____

(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)

ANEXO C- PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP / VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino do Pensamento crítico: programa educativo para docentes de Enfermagem

Pesquisador: Anselmo Amaro dos Santos
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 62651416.8.0000.5512
Instituição Proponente: Universidade Paulista - UNIP / Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.864.320

Apresentação do Projeto:
projeto nas normas científicas

Objetivo da Pesquisa:
exequíveis

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
risco mínimo

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
tema relevante para a saúde

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
TCLE obrigatório

Recomendações:
solicitamos divulgar os resultados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
de acordo

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Dr. Barcelar,1212
Bairro: Vila Clementino **CEP:** 04.026-002
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5586-4090 **Fax:** (11)5586-4073 **E-mail:** cep@unip.br

UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP / VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS

Continuação do Parecer: 1.864.320

Ao término da pesquisa é obrigatória a entrega do relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_836206.pdf	02/12/2016 15:49:11		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura.doc	02/12/2016 15:47:55	Anselmo Amaro dos Santos	Aceito
Outros	Projetodepesquisa.doc	02/12/2016 15:40:49	Anselmo Amaro dos Santos	Aceito
Outros	cartadeapresentacao.pdf	02/12/2016 15:38:02	Anselmo Amaro dos Santos	Aceito
Outros	TermodeCompromisso.pdf	02/12/2016 15:36:52	Anselmo Amaro dos Santos	Aceito
Outros	Orcamento.pdf	02/12/2016 15:35:57	Anselmo Amaro dos Santos	Aceito
Outros	Intensaodepesquisa.pdf	02/12/2016 15:33:24	Anselmo Amaro dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	02/12/2016 15:18:49	Anselmo Amaro dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.PDF	02/12/2016 15:13:43	Anselmo Amaro dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO PAULO, 13 de Dezembro de 2016

Assinado por:
MENDEL ABRAMOWICZ
(Coordenador)

Endereço: Rua Dr. Barcelar,1212
Bairro: Vila Clementino **CEP:** 04.026-002
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5586-4090 **Fax:** (11)5586-4073 **E-mail:** cep@unip.br