

Perspectivas de estudantes e egressos sobre a aprendizagem baseada em problemas na formação de enfermeiros

Students' and graduates' perceptions on problem-based learning in nursing undergraduate education

Paula Sales Rodrigues (<https://orcid.org/0000-0002-8876-814X>)¹
Maria José Sanches Marin (<https://orcid.org/0000-0001-6210-6941>)^{1,2}
Aline Pereira Souza (<https://orcid.org/0000-0003-4395-1482>)¹
Juliana Ribeiro da Silva Vernasque (<https://orcid.org/0000-0002-6003-1218>)¹
Gabriela Martins Grandin (<https://orcid.org/0000-0001-6516-1575>)²
Karina Roberta Vieira de Almeida (<https://orcid.org/0000-0002-7191-2731>)²
Carolina Saab Rocha de Oliveira (<https://orcid.org/0000-0002-1725-5507>)²

Abstract *This study aimed to analyze students' and graduates' perceptions regarding the use of Problem-Based Learning (PBL) in nurse education. This is a qualitative study that employs the comprehensive and interpretative approach proposed by Dialectical Hermeneutics. Four focus groups were conducted with the participation of 17 students and 16 graduates from a higher education institution that implements PBL in nurse education. The analysis of results allowed for the identification of five thematic categories: difficulty in adapting to the method; attainment of autonomy in one's own learning; encouragement of clinical reasoning development; enhancement of communication and interpersonal relationships; and integration between theory and practice. It is evident that the use of PBL promotes alignment with the propositions of curriculum guidelines for nurse education by fostering the development of skills and competencies such as autonomy, communication, interpersonal relationships, and clinical reasoning through comprehensive and contextualized practices. However, students encounter challenges with the changes observed when introduced to PBL, which are overcome during the implementation process.*

Key words *Problem-Based Learning, Active Learning, Nursing students, Teaching, Nursing education*

Resumo *Objetivou-se analisar a percepção de estudantes e egressos sobre a utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na formação do enfermeiro. Trata-se de um estudo qualitativo que utiliza a modalidade compreensiva e interpretativa proposta pela Hermenêutica-Dialética. Realizaram-se quatro grupos focais com a participação de 17 estudantes e 16 egressos de uma instituição de ensino superior que aplica a ABP na formação de enfermeiros. A análise dos resultados permitiu a definição de cinco categorias temáticas: dificuldade de adaptação em relação ao método; conquista de autonomia sobre o próprio aprendizado; incentivo ao desenvolvimento do raciocínio clínico; aprimoramento da comunicação e das relações interpessoais e integração entre teoria e prática. Evidencia-se que a utilização da ABP favorece a aproximação com as proposições das diretrizes curriculares para a formação do enfermeiro por meio do desenvolvimento de habilidades e competências como autonomia, comunicação, relações interpessoais e raciocínio clínico mediante práticas integrais e contextualizadas. Entretanto, os estudantes enfrentam dificuldades com as mudanças observadas ao serem inseridos nela ABP, as quais são superadas no decorrer do processo de implementação.*

Palavras-chave *Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizado ativo, Estudantes de enfermagem, Ensino, Educação em enfermagem*

¹ Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Estadual Paulista. Av. Prof. Mário Rubens Guimarães Montenegro s/n, Campus de Botucatu. 18618-687 Botucatu SP Brasil. paulasalesrodrigues@gmail.com

² Curso de Enfermagem, Faculdade de Medicina de Marília. Marília SP Brasil.

Introdução

No mundo todo, as instituições de ensino superior da área da saúde têm se voltado para a utilização de métodos ativos de aprendizagem para a formação de profissionais, visto que, por meio desta, os estudantes têm a oportunidade de apreender habilidades e atitudes. E, desse modo, desenvolver competências para a prática profissional, o que, em outro método, poderia não ser tão favorável^{1,2}.

Os métodos ativos têm potencializado a construção de um conhecimento linear e a aquisição de novas descobertas, capacitando indivíduos a se tornarem profissionais críticos e reflexivos, dedicados à resolução colaborativa de desafios ou problemas³. Nessa direcionalidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para os cursos de graduação em enfermagem, propõem a sua utilização⁴, posto que estes irão possibilitar a formação de um profissional generalista e humanista, permitindo assistir as pessoas, as famílias e a comunidade na perspectiva da integralidade.

Os métodos ativos favorecem o uso da aprendizagem autodirigida, pois o estudante responsabiliza-se no que concerne à sua própria aprendizagem de modo independente, sendo necessária a capacidade de planejamento, de implementação e de avaliação do seu próprio processo de trabalho^{2,5,6}. Por meio de tais métodos, os estudantes conseguem reconhecer suas potencialidades e limites, fatores esses considerados como base para a construção de sua autonomia, a consolidação de conceitos éticos e o fortalecimento do processo humanizado⁷.

Essa abordagem, baseada no ensino ativo promove o desenvolvimento de diversas áreas da aprendizagem, superando a escuta passiva da aprendizagem tradicional. Os estudantes são incentivados a aprender a pensar, a refletirem sobre suas ações e a acionarem seus conhecimentos prévios para embasar as investigações na busca de descobertas e resoluções. Como resultado, espera-se que, gradualmente, compartilhem o conhecimento adquirido em suas interações tutoriais e experiências grupais^{6,8}.

Enquanto método ativo, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) teve sua origem na teoria do conhecimento de John Dewey por meio do movimento da Escola Nova, destacando-se as experiências do Canadá, na Universidade de McMaster; da Holanda e Estados Unidos, nas Universidades Maastricht, Harvard e Cornell, respectivamente⁹, tendo como pressuposto um ensino centrado no estudante e que estimula a criatividade.

Sem receitas prontas, o professor participa como facilitador do processo, ao passo que o estudante pode projetar, desenvolver e modificar a forma de resolução do problema, envolvendo a tomada de decisão sobre o que será aprendido, a liberdade para a consulta de diferentes fontes de conhecimento e para comunicação da resolução do problema apresentado. A ABP parte do conhecimento prévio do estudante, estimula a capacidade de indagação, de apresentação de hipóteses e evidências que visam à solução do problema¹⁰.

A ABP parte de problemas ou situações simuladas cuja finalidade está em gerar dúvidas e estimular o interesse dos estudantes pelos assuntos abordados nas atividades por intermédio de um cenário e/ou caso clínico hipotético como ponto de partida para discussão e aprendizagem. Para isso, desenvolve atividades em pequenos grupos, com a condução de um tutor. Esses problemas são construídos por uma equipe docente com uma intencionalidade pedagógica. O início da discussão se dá com a abertura de caso, em que o grupo de 12 a 15 estudantes se reúne em uma sala, disposto em círculo, juntamente com um docente no papel de facilitador do processo de ensino-aprendizagem¹¹.

Nesse primeiro momento, os alunos irão identificar a situação-problema e acerca desta promover uma discussão, debatendo as hipóteses e questionamentos. Para responder às questões, realizam buscas bibliográficas individualmente e, após isso, eles se reúnem novamente para discutir, por meio da exposição das buscas bibliográficas^{6,11}.

Ressalta-se que, para o sucesso prático desse método, é importante dar enfoque à formulação de situações-problema qualitativas, as quais serão base das discussões e das questões de aprendizagem. Além disso, a situação-problema deve basear-se em problemas reais, tornando a discussão dinâmica e capaz de instigar o estudante a superar obstáculos na busca de soluções¹². Frente à criação do caso de papel, é necessário levar em conta alguns critérios, como a relevância do assunto, uma sequência lógica, a extensão do problema e a contextualização, sobre a temática proposta, estimulando, desse modo, a elaboração de questionamentos a serem levantados durante a abertura de cada problema^{6,11}.

A inserção da ABP na formação de enfermeiro deve-se à necessidade dos serviços de saúde de contar com profissionais com habilidade de raciocínio clínico mais aguçada, facilitando, assim, a transformação do conhecimento teórico em prática clínica para a resolução de problemas

de modo efetivo e, conseqüentemente, para uma atenção à saúde mais qualificada^{1,2,13}.

A ABP vem sendo utilizada como método de aprendizagem no mundo todo e em diferentes áreas do conhecimento, porém, na enfermagem, ainda é pouco utilizada. Em virtude disso, considera-se relevante a realização de estudos com base nas experiências de estudantes e egressos de um curso que se utiliza dele. O presente estudo parte, então, do seguinte questionamento: qual a percepção de estudantes e egressos de enfermagem sobre os reflexos da utilização da ABP na sua formação profissional? Assim, propõe-se como objetivo analisar a percepção de estudantes e egressos de graduação em enfermagem sobre a utilização da ABP para a sua formação acadêmica.

Método

Trata-se de um estudo qualitativo, realizado de dezembro de 2020 a janeiro de 2021, pautado nos pressupostos da Hermenêutica-Dialética, desenvolvido a partir da realização de grupos focais com estudantes e egressos de uma instituição de ensino superior do interior do estado de São Paulo que se utiliza da ABP na formação dos enfermeiros^{14,15}.

Por meio de suas características centrais, como discussão, argumentação e provocação, a Hermenêutica-Dialética propõe-se a interpretar qualitativamente os fenômenos sociais por meio de categorias de análise. Na perspectiva Hermenêutica, a leitura da realidade se dá pelo movimento da compreensão que permite desvendar e revelar como as situações ou textos se apresentam e acontecem intersubjetivamente. Na Dialética, há um desencadeamento de processos na busca pela crítica, contradição, oposição e transformação da realidade, extrapolando a expressividade qualitativa em busca da interpretação e compreensão do discurso analisado¹⁴.

A articulação da Hermenêutica com a Dialética permite uma reflexão crítico-reflexiva profunda da realidade. A práxis permite o entendimento dos textos, dos fatos históricos, do cotidiano e da realidade por sublinhar a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura do sentido. O pesquisador também se desloca em intersubjetividade ao processo de investigação, buscando, em conjunto, representar a produção de racionalidade em relação aos processos sociais constituídos de complexidade¹⁴.

A instituição em que se deu o estudo oferece 40 vagas por ano para o curso de graduação

em enfermagem, com duração de quatro anos. A partir de 2003, passou a desenvolver uma formação acadêmica articulada com o mundo do trabalho. Nesse sentido, a estrutura curricular do curso é anual (seriada) e organiza-se em quatro unidades: a Unidade de Prática Profissional (UPP), a Unidade Educacional Sistematizada (UES), a Unidade Educacional Eletiva e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹⁵.

Na UPP, as atividades estão baseadas na análise e intervenção em problemas reais abordados com enfoque multiprofissional e interdisciplinar. Para tanto, os estudantes são inseridos nos cenários de prática desde a primeira série do curso, sendo que a primeira e a segunda séries são desenvolvidas em Unidades de Saúde da Família (USF), em parceria com os serviços de atenção básica de um município do interior de São Paulo. Nas demais séries, os estudantes são inseridos no cenário hospitalar, sendo que, na quarta série, também retornam aos serviços de atenção básica¹⁵.

Na UES, em que acontecem a primeira e a segunda séries, trabalha-se com grupos específicos de oito estudantes de enfermagem, seguindo o método da Aprendizagem Baseada em Problemas amparado pelos recursos disponíveis na biblioteca e nos laboratórios de aprendizagem (morfofuncional, informática e de simulação) e, ainda, por meio de consultorias com docentes especialistas. O TCC é desenvolvido a partir da terceira série. A Unidade Educacional Eletiva visa oferecer oportunidades de participação ativa do discente na construção curricular¹⁵.

Foram convidados a participar do estudo os estudantes da segunda, terceira e quarta séries do referido curso e egressos dos anos 2018, 2019 e 2020. A seleção da amostra foi feita aleatoriamente, realizando-se um sorteio a partir das listas dos estudantes de cada série. Os egressos foram convidados por meio das redes sociais, sendo solicitada a cada um que foi localizado a indicação de outros possíveis participantes, segundo a técnica de amostragem qualitativa não probabilística *snowball* (bola de neve)¹⁶ devido à dificuldade em localizá-los, tendo como critério de inclusão os estudantes e egressos que tiveram, pelo menos, um ano de experiência no uso da ABP, dos quais foram excluídos os estudantes afastados das atividades no período proposto para a coleta de dados¹⁷.

Os dados foram obtidos por meio da realização de grupo focal on-line, considerado como uma técnica pautada na dialética dos processos humanos e grupos, a qual possibilita coletar informações por meio de discussões entre os par-

ticipantes, valorizando a interação entre eles e a complementaridade das opiniões, conceitos e experiências¹⁷.

A técnica é operacionalizada por meio de um roteiro de questões e, para respondê-las, a proposição grupal deve proporcionar descontração e gerar possibilidades contextualizadas pelo próprio grupo de estudo, de maneira a colaborar com a formação de novas ideias e possibilitar o estreito entendimento do tema no cotidiano dos envolvidos no processo^{14,15}.

Para os quatro grupos focais realizados, foram convidados de oito a 12 participantes. O primeiro e segundo grupos contaram com sete e dez estudantes, respectivamente. Nos grupos de egressas, houve a participação de cinco, no primeiro, e 11, no segundo. Cada grupo focal dispôs de um roteiro com dados de identificação (sexo, idade, estado civil, série ou ano de formado) e a seguinte questão norteadora: fale sobre a sua percepção em relação ao uso da ABP na formação do enfermeiro. Os grupos focais ocorreram remotamente com a utilização da plataforma *Google Meet*, para tanto, um dos pesquisadores criou um *link* e encaminhou aos participantes.

A coordenação do grupo focal on-line foi realizada por uma docente com experiência na técnica. Além disso, um dos pesquisadores participou como moderador do grupo com a função de observar, fazer as anotações e apoiar o coordenador. Com duração média de 50 minutos, os diálogos foram gravados e transcritos na íntegra¹⁸.

Para a organização e análise dos dados, no primeiro momento, ocorreu a “ordenação deles”, incluindo a organização do material; a transcrição dos áudios dos grupos focais on-line; a releitura do material e a organização dos relatos, o que permitiu o início da classificação. Num segundo momento, considerado “classificação dos dados”, houve a compreensão de que os dados não existem por si só, posto que são construídos a partir de questionamentos sobre eles, com base nos fundamentos teóricos¹⁴.

Por meio de leitura exaustiva dessas transcrições, foram identificadas as estruturas relevantes das narrativas dos participantes, possibilitando o estabelecimento de categorias empíricas, que foram confrontadas com as categorias analíticas estabelecidas para balizar a investigação, buscando as relações dialéticas entre elas. Por fim, realizou-se a “análise final” e interpretação dos dados, momento em que se estabeleceu a articulação entre os dados coletados e os referenciais teóricos da pesquisa^{14,19}.

Considerando os aspectos éticos da pesquisa, foram criados códigos de identificação aos gru-

pos focais e participantes garantindo o anonimato. Os grupos focais foram codificados pela sigla GF em sequência alfanumérica como GF1, GF2, GF 3 e GF4. Os participantes receberam código da letra P em sequência alfanumérica como P1, P2, P3 e demais números consequentemente.

No desenvolvimento do estudo, seguiram-se as recomendações do *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* (COREQ) do *EQUATOR Network*, cuja finalidade é assegurar a reprodutibilidade da pesquisa em saúde²⁰.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos da instituição proponente, CAAE nº 52442321.3.0000.5413 e parecer nº 117665/2021, ao passo que os estudantes que participaram do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi devolvido aos pesquisadores via on-line.

SciELO Data: <https://doi.org/10.48331/scielodata.VDXWJ>.

Resultados

Participaram do estudo 17 estudantes e 16 egressas, totalizando 23 participantes. Todas as estudantes são do sexo feminino, solteiras, com idades de 20 a 27 anos. Quanto às egressas, a maioria é solteira e do sexo feminino, cuja faixa etária predominante é de 23 a 29 anos. A partir da análise dos dados, emergiram cinco categorias temáticas: dificuldade de adaptação ao método, autonomia no processo de ensino-aprendizagem; incentivo ao desenvolvimento do raciocínio clínico; aprimoramento da comunicação e das relações interpessoais; e integração entre teoria e prática.

Dificuldade de adaptação em relação ao método

As participantes apontam que, no início da graduação, por estarem habituadas ao método tradicional de ensino, o processo de adaptação em relação ao uso da ABP traz dificuldades importantes, que são superadas ao longo do tempo. Além disso, mencionam que o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem acarreta medo, incertezas e angústias.

A adaptação em si é diária, a gente chega e fala “ah, não vou dar conta”, quantas pessoas acabam desistindo, tinha gente que saiu porque não se adaptou ao método [...] (GF4-P1).

É... a minha adaptação eu achei que foi bem difícil. Não achei que fosse ser tão difícil assim,

porque o primeiro ano, eu sofri o ano inteiro praticamente com isso de conseguir meu lugar para falar, conseguir me expressar... então, foi um ano bem difícil para mim, eu tive que sair totalmente da minha zona de conforto [...] (GF2-P9).

[...] no começo, para mim, foi bem assustador, eu diria, eu fiquei bem perdida, então demorou um tempo assim para a gente se adaptar e entender (GF1-P1).

Quando começou mesmo as tutorias tudo, a parte mais difícil foi a adaptação, porque eu estava acostumada com o tradicional, aí mudou para um método completamente diferente, que você tem que ir atrás [...] (GF3-P4).

Conquista de autonomia sobre o próprio aprendizado

No que tange à autonomia, as entrevistadas consideram que a utilização da ABP é um diferencial na formação de enfermeiros, visto que fornece subsídios para a busca constante do conhecimento, partindo do pressuposto de que lacunas de aprendizagem podem surgir no decorrer da graduação, mas também durante a prática profissional.

[...] eu vejo que a autonomia e o raciocínio clínico foram o que mais a gente aprendeu com o método, além de tudo que a gente aprende com a nossa graduação, mas eu vejo que isso é um destaque entre a gente no meio de outros profissionais (GF3-P5).

[...] eu acho que esse método ajuda muito a gente a desenvolver um raciocínio lógico e aumenta nossa autonomia também, porque a gente tem autonomia sobre nosso próprio aprendizado (GF2-P5).

[...] e eu todo dia, toda hora, eu correlaciono as tutorias com meu dia a dia. Se tem um problema, o que eu vou fazer com esse problema, esclareço certinho e vou atrás da solução, da resposta, do que vou fazer. Então, não só os passos, que eu lembro muito dos tutores falando: "gente, lembre dos passos da tutoria!", os passos estão muito presentes no meu dia a dia, na minha prática, como também a autonomia de saber que eu posso, de que vou conseguir resolver (GF3-P2).

Incentivo ao desenvolvimento do raciocínio clínico

A ABP propicia o desenvolvimento do raciocínio clínico, uma ferramenta essencial no processo de tomada de decisões do enfermeiro, contribuindo para a efetividade do cuidado em saúde. De

acordo com as participantes, isso acontece ao tentar entender e explicar a sintomatologia da pessoa.

Eu acho que com toda a base que a gente tem de fisiologia, histologia, anatomia vem todo esse raciocínio de entender o porquê dos quadros dos pacientes [...] (GF1-P1).

[...] a gente consegue um raciocínio lógico, um raciocínio clínico e isso é muito importante, principalmente, dentro do hospital (GF2-P10).

Essa parte também do raciocínio clínico vai ajudar muito para a gente observar o que o paciente tem e tentar entender o que está acontecendo [...] (GF2-P8).

Aprimoramento da comunicação e das relações interpessoais

Segundo as participantes, a ABP promove o aprimoramento da comunicação e das relações interpessoais, tendo em vista que o estudante tem papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, assim como o dever de compartilhar com o grupo no qual está inserido o que compreendeu sobre determinado assunto.

Essa questão de comunicação também acho muito importante, porque a gente não tem outra saída com o PBL, nós temos que falar, estudar, mostrar que a gente está sabendo do assunto, então acho que isso ajuda muito quando a gente tiver frente a um paciente, quando precisar explicar algo para ele, ou frente à equipe, quando a gente precisa explicar o porquê de tal procedimento ou tal coisa que precisamos fazer [...] (GF1-P5).

[...] eu sempre fui muito mais retraída, eu nunca gostei de expor minhas ideias, achava que minha cabeça era aquilo, não gostava de conversar, então a faculdade me ajudou muito nessa questão de comunicação (GF4-P1).

Porque todo mundo tinha essa dificuldade, né, de pesquisar, de falar, eu tinha muita dificuldade no começo, de conseguir expor aquilo que eu tinha estudado... aí depois do PBL, eu consigo falar tranquilamente (GF3-P1).

Integração entre teoria e prática

Para as entrevistadas, os métodos ativos de aprendizagem, como a ABP, fortalecem a integração entre teoria e prática, possibilitando que o estudante utilize o conhecimento teórico nas atividades práticas a serem desenvolvidas nos serviços de saúde desde o início da graduação, favorecendo a aprendizagem significativa.

Acho que o PBL agrega muito ao nosso conhecimento desde primeiro ano até o último e nossa

profissão na prática, como UPP e eletivo, e vejo que é onde conseguimos consolidar tudo que aprendemos na teoria com a prática, e vejo que torna o aluno responsável com o cuidado que ele vai ter com seu paciente (GF1-P7).

[...] eu acho que é muito importante isso da prática, né, porque por mais que você leia tudo, se você não for lá e pegar, você não vai conseguir pensar tão rápido, então acho que já vai preparando a gente para todas as experiências que a gente pode ter ou não também, então acho que é muito importante esse método para nossa formação (GF2-P2).

[...] a prática é fundamental tanto para consolidar essa teoria, quanto para ir trabalhando todos os outros aspectos que envolve. E eu percebi isso justamente quando eu entrei na faculdade. Então, desde o primeiro foi importante para, além de fixar melhor a teoria, da gente conseguir já ir criando esse primeiro contato com o paciente (GF2-P9).

Discussão

Dentre as categorias temáticas elencadas na análise dos resultados, observam-se as dificuldades das estudantes em adaptarem-se ao método ativo, especialmente na série inicial do curso, o que decorre da necessidade de deixar a utilização exclusiva de estratégias de memorização para uso de recursos de aprendizagem significativa, o que denota, portanto, transpor o tradicionalismo pedagógico construído até o Ensino Médio e requer o desenvolvimento de um novo papel do estudante. A insegurança apontada por esses relatos também foi evidenciada por estudo que identifica fragilidades para definir a profundidade da leitura e a insegurança na apreensão de conceitos identificados nos objetivos de aprendizagem, levando-os ao acúmulo de conhecimentos nem sempre relevantes para o momento²¹.

Frente à aprendizagem por meio do ABP, estudantes de graduação em enfermagem da Suécia manifestaram ambiguidade de sentimentos, ora sentindo-se confortáveis, ora apresentando dificuldades na delimitação do nível de profundidade de cada busca por determinado tema de conhecimento²². Esse fato, reitera a necessidade da construção de objetivos bem delimitados no transcurso do processo grupal e, ainda, a importância do apoio institucional em favorecer a construção de planos de estudos aos estudantes para que estes manipulem recursos da aprendizagem significativa, deixando a busca pela memorização.

Outro fator apontado para as dificuldades iniciais apresentadas frente ao método refere-se ao papel do tutor e seu engajamento, propiciando interação, favorecendo a construção coletiva e orientando a construção de objetivos educacionais. A interpretação variada e o afastamento do tutor aumentam as incertezas e alteram os resultados de aprendizagem desejados²¹.

Verifica-se que a adaptação dos estudantes a métodos ativos requer a manipulação de recursos de aprendizagem significativa, como o resgate dos conhecimentos prévios, automotivação e desenvolvimento de habilidades metacognitivas, o que contribui para a abertura a novos aprendizados e adaptação à ABP. Estudos reforçam que, para promover a autonomia proposta pelo método ativo, faz-se necessário o aperfeiçoamento de processos de autorregulação que promova o desenvolvimento para busca do próprio conhecimento. Nota-se, portanto, a relevância do papel institucional em oportunizar projetos de apoio de transição dos estudantes do Ensino Médio para o ensino superior com vistas à efetivação de processos de autorregulação como planos de aprendizagem²²⁻²⁴.

Ao considerar a insegurança e as dificuldades de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, é notável que, paulatinamente, os estudantes superam-nas e adquirem a capacidade de apropriar-se do método, o que, na sequência, refletirá em condições para um profissional ativo na busca de soluções para seus problemas²⁵. Nessa direção, deve dar significado e sentido aos conteúdos trabalhados, visto que prepara o indivíduo para lidar com situações reais, as quais vivenciará na sua vida profissional futura, sendo que a ABP contribui para promover autocontrole, autogestão, autoconhecimento e proatividade consoantes com as demandas da sociedade moderna^{26,27}.

Portanto, métodos ativos, como a ABP, possibilitam a formação de profissionais ativos, críticos, reflexivos e éticos, além de terem mais responsabilidade e empenho com o produto, validando a construção coletiva do conhecimento com futuras repercussões para atuação desse profissional no enfrentamento de situações de conflito ético-moral²⁸⁻³⁰.

Colhendo resultados semelhantes, pesquisa com estudantes de graduação em enfermagem coreanos, que comparou a utilização da ABP e da aprendizagem autodirigida ou autônoma, reitera que a ABP é mais eficaz em relação à motivação, à capacidade de aprendizado autodirigido e melhor desempenho acadêmico como um todo por

mostrar-se um processo de aprendizagem mais claro²⁹.

Entretanto, para adoção da ABP, é preciso que o seu desenvolvimento corresponda às teorias educacionais e que as instituições realizem apoio aos estudantes iniciais a fim de que progridam por meio de práticas reflexivas, pensamento crítico e aprendizagem experiencial, elevando-os ao nível de independência e autorregulação que os favoreçam ao longo da vida. Ainda que, ao contrário disso, constata-se que os estudantes podem ter dificuldade no desenvolvimento da reflexividade, e, portanto, da autonomia²³.

As estudantes e egressas deste estudo também abordaram a importância do processamento dos problemas, ressaltando a proatividade exercida por elas. Uma revisão de escopo que avaliou a eficácia da ABP na graduação de medicina, corrobora com o presente estudo ao apresentar como resultado índices de maior satisfação, aprendizagem significativa e autoaprendizagem, habilidades sociais e de resolução de problemas³¹.

Dessa forma, a ABP promove o desenvolvimento da competência do “aprender a aprender”, com possibilidades exponenciais através do engajamento no processo educacional na articulação teórico-prática, no desenvolvimento do raciocínio científico, na ampliação da consciência crítica para compreensão dos fenômenos e eventos e, ainda, a colaboração e a cooperação dos pares para devida resolução, fatores esses que favorecerão o raciocínio clínico^{32,33}.

Para o desenvolvimento do raciocínio clínico e, conseqüentemente, de uma prática efetiva, a ABP revela-se potente em virtude de propiciar habilidades relacionadas ao pensamento crítico na enfermagem e demais cursos de ciências da saúde. Vale destacar que ela colabora com a motivação intrínseca para a construção do conhecimento por meio do desenvolvimento de habilidades para a resolução de problemas. Esse estímulo instrumentaliza o estudante para lidar com dilemas e conflitos éticos da prática profissional e integração das ciências básicas com as clínicas^{34,35}.

Assim, observa-se no presente estudo, a ABP permite a exploração de recursos para potencializar o pensamento crítico e a habilidade de raciocínio. Estudantes motivados tornam-se autônomos e levam tal dinâmica para seus processos pessoais de desenvolvimento, requisito necessário mediante a rápida obsolescência dos conhecimentos de nossa atualidade^{36,37}.

No que tange aos aspectos relacionados à comunicação e às relações interpessoais, obser-

va-se que a aprendizagem em pequenos grupos, como realizada na ABP, está muito além de uma dinâmica ou ação do processo pedagógico, pois se constitui como um espaço de efetiva comunicação de aprendizagem e um espaço democrático de expressão, de escuta de inclusão e diálogo^{21,31}.

Assemelham-se aos dados do presente estudo os resultados de uma revisão sistemática sobre os elementos facilitadores da ABP na graduação em enfermagem, na qual se destaca, dentre outros aspectos, que a ABP promove o raciocínio clínico por meio da autoaprendizagem, da busca por soluções e resolução de problemas clínicos complexos, do desenvolvimento de habilidades colaborativas, construção do conhecimento de forma colaborativa e desenvolvimento de habilidades de comunicação e liderança⁵.

Achados de um estudo realizado na Indonésia indicam que na ABP ocorre maior comprometimento dos estudantes no trabalho em equipe e no apoio mútuo. Os estudantes também mencionam êxito no compartilhamento de tarefas, na busca de conhecimentos e comprometimento na resolução de problemas. Esses aspectos vêm ao encontro dos desempenhos necessários aos profissionais da enfermagem³⁶.

No presente estudo, apresenta-se como potencialidades da ABP desenvolvimento do pensamento crítico, de habilidades colaborativas para a resolução de problemas e do engajamento coletivo, o que são fundamentos importantes aos futuros enfermeiros e àqueles que estão na prática de atuação em atenção às diversas e desafiadoras necessidades reais de saúde^{37,38}.

A ABP também favorece a prontidão para o ensino e corrobora com o uso das práticas baseadas em evidências que, por sua vez, repercute em qualidade nos cuidados prestados aos pacientes³⁹. Acrescenta-se que a aprendizagem ativa e reflexiva, na graduação em enfermagem, culmina com uma melhor satisfação no que concerne à formação, disponibilidade para a formação continuada e engajamento na prática clínica e profissional⁴⁰.

Ademais, em tempos pandêmicos, a ABP reforçou sua potencialidade na construção de habilidades acadêmicas por intermédio de discussões detalhadas e abordagem crítica à aprendizagem dos estudantes ao mesmo tempo em que desenvolvia habilidades para uso de novas tecnologias⁴¹.

Frente ao exposto, depreende-se que os princípios da dialética validam os achados do presente estudo ao considerar que os processos de mudanças ocorrem através das tensões entre os opostos existentes nos arranjos sociais. Mesmo

havendo resistências e dificuldades, em determinado momento, a mudança acontecerá, sobretudo, em um movimento contínuo, em que um arranjo social vai cedendo lugar ao outro^{42,43}.

Considerações finais

As experiências pgressas de formação escolar, exclusivamente, em métodos tradicionais corroboraram com as dificuldades de adaptação ao método ativo, como apontado pelas participantes. Inseguranças relacionadas ao recorte e às fontes dos estudos foram, progressivamente, sendo trabalhadas por intermédio do desenvolvimento do método da ABP em um franco processo de mudanças, em que novas habilidades foram oportunizadas com vistas a atingir a competência profissional.

Por consequência, há o reconhecimento da potencialidade da ABP na aquisição da autonomia para a busca contínua do conhecimento no avanço da capacidade de comunicação e de relações interpessoais, favorecidas pelo trabalho em pequenos grupos e por seu processo que exige

trocas de informação, respeito mútuo, tal como saber fazer e receber críticas, no desenvolvimento do raciocínio clínico e pensamento crítico, levando a uma prática contextualizada e ampliada.

Ademais, o ensino promovido por meio da ABP prioriza a articulação teórico-prática em virtude de partir de situações-problema, colocando-os em contato com circunstâncias da prática desde as séries iniciais, consoante com as Diretrizes Curriculares Nacionais e contexto mundial de saúde.

Embora a pesquisa online tenha apresentado vantagens no contexto pandêmico, destaca-se os limites interacionais nas discussões de grupos focais e a limitação temporal do estudo, sugerindo outras investigações sobre o impacto da ABP a longo prazo na prática profissional de egressos.

Sendo assim, mesmo que a APB seja um método ainda pouco utilizado nos cursos de enfermagem, é imprescindível que haja avanços na sua implementação. O presente estudo, no entanto, não tem a pretensão de generalização dos dados, ainda assim, reconhece as contribuições no tocante à promoção de reflexões a respeito da temática.

Colaboradores

PS Rodrigues contribuiu no delineamento, análise, interpretação dos dados, redação do artigo e aprovação da versão a ser publicada. MJS Marin contribuiu na concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, e aprovação da versão a ser publicada. AP Souza contribuiu na análise, interpretação dos dados e aprovação da versão a ser publicada. JRS Vernasque contribuiu na análise, interpretação dos dados e aprovação da versão a ser publicada. GM Grandin contribuiu na concepção, delineamento, análise, interpretação dos dados, redação do artigo, e aprovação da versão a ser publicada. KRV Almeida contribuiu na análise, interpretação dos dados e aprovação da versão a ser publicada. CSR Oliveira contribuiu na análise, interpretação dos dados e aprovação da versão a ser publicada.

Referências

- Lu YCA, Lee SH, Hsu MY, Shih FF, Yen WJ, Huang CY. Effects of Problem-Based Learning Strategies on Undergraduate Nursing Students' Self-Evaluation of Their Core Competencies: A Longitudinal Cohort Study. *IJERPH* 2022; 19:15825.
- Jamshidi H, Hemmati Maslakpak M, Parizad N. Does problem-based learning education improve knowledge, attitude, and perception toward patient safety among nursing students? A randomized controlled trial. *BMC Nursing* 2021; 20:70.
- Compton RM, Owilli AO, Norlin EE, Hubbard Murdoch NL. Does problem-based learning in Nursing Education Empower Learning? *Nurse Educ Pract* 2020; 44:102752.
- Cavalcante AN, Lira GV, Cavalcante Neto PG, Lira RCM. Análise da Produção Bibliográfica sobre Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) em Quatro Periódicos Seleccionados. *Rev Bras Educ Med* 2018; 42:15-26.
- Wosinski J, Belcher, AE, Dürrenberger, Y, Allin, AC, Stormacq, C, Gerson, L. Facilitando a aprendizagem baseada em problemas entre estudantes de graduação em enfermagem: uma revisão sistemática qualitativa. *Educ Enfermeiro Hoje* 2018; 60:67-74.
- Seibert SA. Problem-based learning: A strategy to foster generation Z's critical thinking and perseverance. *Teaching Learning Nurs* 2021; 16:85-88.
- Menezes-Rodrigues FS, Errante PR, Lima RY, Carmo ADO, Silva EF, Gehrke F, Taha MO. Vantagens da utilização do método de aprendizagem baseada em problemas (MAPB) em cursos de graduação na área da saúde. *Rev Ibero-Am Estud Educ* 2019; 14(2):340-353.
- Leupin RME. Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. *RIDU* 2016; 10(1):6.
- Gomes RM, Brito E, Varela A. Intervenção na formação no ensino superior: a aprendizagem baseada em problemas (PBL). *Interaccões* 2016;12(42):44-57.
- Paiva JM, Rodrigues SFN, Bottentuit Junior JB, Formiga D, Lima KCSFA, Cerqueira CGM, Lima KPBF, Santos JS. Challenges and benefits of using problem-based learning in distance education: an integrative literature review. *Res Soc Develop* 2022; 11(2):e54011226275.
- Santos EO, Nunes CK, Demarco DA, Amestoy SC. Aprendizagem baseada em problemas no ensino da enfermagem. *Rev Contexto Saude* 2017; 17(32):55-66.
- Lopes RM, Silva Filho MV, Marsden M, Alves, NG. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino de química toxicológica. *Química Nova* 2011; 34:1275-1280.
- Santos MZD, Otani MAP, Tonhom SFDR, Marin MJS. Graduação em Enfermagem: educação pela aprendizagem baseada em problemas. *Rev Bras Enferm* 2019; 72:1071-1077.
- Minayo MCS. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; 2014.
- Rodrigues PS, Marin MJS, Souza AP, Grandin GM, Almeida KRV, Oliveira CSR. Problem-based learning in undergraduate nursing: Perceptions of students and graduates. In: Fornari L, Oliveira ESF, Oliveira C, Faria MB, Ribeiro J, organizadores. *Investigação Qualitativa em Saúde: Avanços e Desafios*. Aveiro: Ludomedia; 2022. p. e700.
- Patton MQ. *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications; 2014.
- Minayo MCS. Amostragem e Saturação em pesquisa qualitativa: Consensos e controvérsias. *Rev Pesqui Qualitativa* 2017; 5(7):1-12.
- Sehnm GD, Alves CN, Wilhelm LA, Ressel, LB. Utilização de grupos focais como técnica de coleta de dados para pesquisas: relato de experiência. *Cien Cuid Saude* 2015; 14(2):1194-1200.
- Portugal AC, Santos CHS, Campos FM, Leoni L, França RR, Silva VS, Lubisco NML, Rêgo RF. Artigo científico na área de saúde: diretrizes para sua elaboração e avaliação. *Rev Cien Med Biol* 2018; 17(2):265-271.
- Tong A, Sainsbury P, Craig J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *Int J Quality Health Care* 2007; 19(6):349-357.
- Yang JH, Yang B. Experiências de estudantes de enfermagem com facilitador em aula de aprendizagem baseada em problemas. *Asian Nurs Res* 2013; 7:198-204.
- Kamp RJ, Dolmans DH, Van Berkel HJ, Schmidt HG. A relação entre as atividades em pequenos grupos dos alunos, o tempo gasto em autoestudo e o desempenho. *Ensino Superior* 2012; 64(3):385-397.
- Svensson J, Axén A, Andersson EK, Hjelm M. Nursing students' experiences of what influences achievement of learning outcomes in a problem-based learning context: A qualitative descriptive study. *Nurs Open* 2021; 8:1863-1869.
- Irvine S, Brooks I, Lau R, McKenna L. Apoio instrucional de aprendizagem autorregulada para estudantes matriculados em um programa de enfermagem acelerado. *Collegian* 2020; 27(4):402-409.
- Irvine S, Williams B, Smallridge A, Solomonides I, Gong YH, Andrew S. O aprendiz autorregulado, características de ingresso e desempenho acadêmico de estudantes de graduação em enfermagem em transição para a universidade. *Nurse Educ Today* 2021; 105:105041.
- Van Houten-Schat MA, Berkhout JJ, van Dijk, N, Endedijk MD, Jaarsma ADC, Diemers AD. Self-regulated learning in the clinical context: a systematic review. *Med Educ* 2018; 52:1008-1015.
- Maciel CMLA, Souza Rondon GA, Fernandes CT. A Implantação da Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL, no Curso de Graduação em Medicina da Universidade do Estado do Mato Grosso Sob a Perspectiva dos Estudantes. *Rev Ensino Educ Cien Humanas* 2018; 19(2):195-201.
- Hernández RM, Hilario FB, Palacios-Garay JP, Norabuena-Figueroa RP, Fuster-Guillen DE, Caurcel-Cara MJ. Autorregulación para el aprendizaje y su influencia en la Bioética en Estudiantes Universitarios de Enfermería. *Rev Int Investig Cien Soc* 2020; 16(1):5-30.
- Wijnia L, Loyens SM, van Gog T, Deroos E, Schmidt HG. Existe um papel para a instrução direta na aprendizagem baseada em problemas? Comparando as respostas do modelo construído pelo aluno versus o modelo integrado. *Aprendizagem Instr* 2014; 34:22-31.

30. Marques LMNSR. As metodologias ativas como estratégias para desenvolver uma educação em valores e saúde em enfermagem. *Esc Anna Nery* 2018; 22(3):e20180023.
31. Jeon J, Park S. Self-Directed Learning versus Problem-Based Learning in Korean Nurse Education: A Quasi-Experimental Study. *Healthcare* 2021; 9(12):1763.
32. Trullàs JC, Blay C, Sarri E, Pujol R. Effectiveness of problem-based learning methodology in undergraduate medical education: a scoping review. *BMC Med Educ* 2022; 22(1):104.
33. Lima VV, Ribeiro ECDO, Padilha RDQ, Mourthé Júnior CA. Desafios na educação de profissionais de Saúde: uma abordagem interdisciplinar e interprofissional. *Interface (Botucatu)* 2018; 22:1549-1562.
34. Gonzalez-Hernando C, Carbonero-Martín MA, Lara-Ortega F, Martín-Villamor P. "Learning to learn" in Nursing Higher Education. *Invest Educ Enferm* 2013; 31(3):473-479.
35. Carvalho ECD, Oliveira-Kumakura ARDS, Morais SCR. Raciocínio clínico em enfermagem: estratégias de ensino e instrumentos de avaliação. *Rev Bras Enferm* 2017; 70:662-668.
36. Khatiban M, Falahan SN, Amini R, Farahanchi A, Soltanian A. Aprendizagem baseada em palestras versus aprendizagem baseada em problemas na educação ética entre estudantes de enfermagem. *Etica Enferm* 2019; 26(6):1753-1764.
37. Kibret S, Teshome D, Fenta E, Hunie M, Taye MG, Fentie Y, Tamire T. Medical and Health Science Students' Perception Towards a Problem-Based Learning Method: A Case of Debre Tabor University. *Adv Med Educ Pract* 2021; 12:781-786.
38. Maharjan BR, Shrestha U, Shrestha A, Acharya BM, Poudel A, Kc S, Gongal RN. Perception of Students and Faculty on Problem Based Learning in Proficiency Certificate Level Nursing Program. *J Nepal Health Res Counc* 2021; 18(4):779-784.
39. Leavy JE, Della Bona M, Nelson B, Leaversuch F. A comparison of face-to-face and fully online problem-based learning: Student results and staff experiences, 2014-2020. *Health Promot J Austr* 2022; 33(Supl. 1):57-66.
40. Millanzi WC, Herman PZ, Hussein MR. O impacto da facilitação em uma pedagogia baseada em problemas na prontidão para aprendizagem autodirigida entre estudantes de enfermagem: um estudo quase experimental na Tanzânia. *BMC Enferm* 2021; 20(1):1-11.
41. Lima Trindade L, Yilmaz AT, Demirsoy N, Vilela ACL, Ribeiro OMPL, Pereira CMG. Qualidade dos cuidados de enfermagem: diferenças em hospitais de Portugal e Turquia. *Cogitare Enferm* 2020; 25:e73262.
42. Lisbeth LS, Rahmaini FH. Comparison of Effectiveness between PBL and LBL in Improving Student Learning Outcomes. *Int J Nurs Educ* 2020; 12(4):296.
43. Fontana PM, Pinto AAM, Marin MJS. Pontos e contrapontos no desenvolvimento da interdisciplinaridade na formação técnica em enfermagem. *Rev Esc Enferm USP* 2021; 55:e03771.

Artigo apresentado em 10/10/2023

Aprovado em 08/04/2024

Versão final apresentada em 10/04/2024

Editores-chefes: Maria Cecília de Souza Minayo, Romeu Gomes, Antônio Augusto Moura da Silva