

Graduação em enfermagem: ensino por aprendizagem baseada em problemas

Degree in Nursing: education through problem-based learning

El grado en enfermería: la enseñanza-aprendizaje con base en problemas

Maria Zilma dos Santos¹

ORCID: 0000-0003-3320-4643

Márcia Aparecida Padovan Otani¹

ORCID: 0000-0001-9540-4996

Silvia Franco da Rocha Tonhom¹

ORCID: 0000-0001-7522-2861

Maria José Sanches Marin¹

ORCID: 0000-0001-6210-6941

¹ Faculdade de Medicina de Marília. Marília, São Paulo, Brasil.

Como citar este artigo:

Santos MZ, Otani MAP, Tonhom SFR, Marin MJS. Degree in Nursing: education through problem-based learning. Rev Bras Enferm. 2018;72(4):1071-7. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0298>

Autor Correspondente:

Maria José Sanches Marin
E-mail: marnadia@terra.com.br

Submissão: 29-06-2018 **Aprovação:** 06-09-2018

RESUMO

Objetivo: Descrever como os cursos de graduação em enfermagem estão utilizando a aprendizagem baseada em problemas (ABP). **Método:** Revisão integrativa da literatura, a partir de buscas nas bases de dados Education Resources Information Center (ERIC), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs) e PubMed, no período de 2010 a 2015. Foram analisados 36 artigos. **Resultados:** Método de ensino utilizado em todos os continentes, a ABP possibilita a melhoria do pensamento crítico, da autonomia, da motivação para a aprendizagem, da atitude de busca ativa, da capacidade de trabalhar em equipe e de resolver problemas. As dificuldades e desafios referem-se à capacitação de estudantes e professores para compreender os princípios do método. **Considerações finais:** Os benefícios da ABP coadunam as necessidades da formação do enfermeiro, mas sua aplicabilidade demanda revisão constante na busca de desenvolver a competência necessária a essa formação.

Descritores: Aprendizagem Baseada em Problemas; Educação em Enfermagem; Educação Superior; Ensino; Currículo.

ABSTRACT

Objective: To describe how undergraduate courses in Nursing are using the problem-based learning (PBL). **Method:** Integrative literature review, from searches in the databases Education Resources Information Center (ERIC), Latin American and Caribbean Health Sciences Literature (Lilacs), and PubMed, from 2010 to 2015. 36 articles were analyzed. **Results:** A teaching method used in all continents, the PBL enables improvement of the critical thinking, autonomy, motivation for learning, active search attitude, ability to work in teams, and problem-solving. Difficulties and challenges relate to the training of students and teachers to understand the principles of the method. **Final considerations:** The benefits of PBL coincide with the needs of nursing training, but its applicability demands constant review in seeking to develop the skills necessary for this training.

Descriptors: Problem-Based Learning; Nursing Education; Higher Education; Teaching; Curriculum.

RESUMEN

Objetivo: Describir cómo el grado en enfermería está utilizando el aprendizaje con base en problemas (ABP). **Método:** Revisión integrativa de literatura, desde búsquedas en las bases de datos Centro de Información de Recursos de Educación (ERIC), Literatura Latinoamericana y Caribe en Ciencias de la Salud (Lilacs) y PubMed, en el período entre 2010 y 2015. Se analizaron 36 estudios. **Resultados:** Utilizado en todos los continentes, el método de enseñanza ABP permite la mejora del pensamiento crítico, la autonomía, la motivación para el aprendizaje, la actitud activa para búsqueda, la capacidad de trabajar en equipo y la solución de problemas. Las dificultades y desafíos se refieren a la capacitación de los estudiantes y profesores en la comprensión de los principios del método. **Consideraciones finales:** Los beneficios del ABP se adaptan a las necesidades de formación de los enfermeros, pero la aplicación del método necesita constante revisión para que se desarrollen las habilidades necesarias para esta formación.

Descriptorios: Aprendizaje con Base en Problemas; Educación en Enfermería; Educación Superior; Enseñanza; Plan de estudios.

INTRODUÇÃO

Na área da saúde, seguindo a tendência mundial nas transformações do cuidado, o Brasil iniciou profundas mudanças após a criação e a divulgação dos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), impondo grandes desafios a seus profissionais e às instituições formadoras, considerando que atuar segundo esse direcionamento demanda um caminhar distinto do atendimento centrado na doença e no hospital. A questão pedagógica nem sempre foi valorizada enquanto área do saber necessária ao processo de ensino e aprendizagem na área da saúde, o que dificulta mudanças na formação profissional pautadas em pressupostos educacionais inovadores⁽¹⁻²⁾.

Visando atender às novas exigências sociais, a Lei nº 9.394/1996 estabeleceu as diretrizes e bases para a educação nacional, o que representa um marco importante de impulsão para a reformulação do ensino. Nela, as ideias de Piaget, assim como as de Vygotsky e Wallon, foram revalorizadas a partir da concepção interacionista por eles defendida, ou seja, a concepção de que o conhecimento é resultado da ação do que acontece entre o sujeito e o objeto⁽²⁾.

Alguns educadores, na tentativa de resgatar a relevância atribuída ao saber historicamente acumulado, desencadearam o movimento da pedagogia crítica, que ganhou força no início da década de 1980. Originalmente usado pela Escola de Frankfurt, na atualidade tal movimento abriga um amplo espectro de reflexões filosóficas, com algumas diferenças em suas bases conceituais. Todas, porém, compartilham as ideias de que a escola é o local para lidar com as contradições sociais e problematizar a realidade, e que a decisão sobre o que saber depende das necessidades sociais. Todas procuram a superação da dicotomia “trabalho intelectual-trabalho manual” e sua proposta é a de formar o homem pelo e para o trabalho⁽³⁾.

Dewey (1859-1952) teve seu pensamento pedagógico difundido no mundo inteiro ao defender que a educação tem papel importante no campo social e político e que a formação deve ser dotada de mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração. Sua filosofia se evidencia no intercâmbio ativo entre sujeito e natureza, que transforma ambos e se mantém aberto e exposto a sucessivas crises. Cada crise é marcada pelo desequilíbrio, que exige o pensamento reflexivo para reconstrução do equilíbrio⁽⁴⁾. No Brasil, esse movimento ganha força na figura de Paulo Freire, que propõe a pedagogia do diálogo, visando o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade⁽⁴⁾.

Frente a tais pressupostos, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF), definidas em 2001, sugerem o uso de métodos ativos de aprendizagem com a finalidade de contribuir para a construção de uma lógica de cuidado mais ampliado e integral, o que representa um grande desafio, tendo em vista sua abrangência e a falta de preparo dos profissionais para atuar segundo tal lógica⁽⁵⁾. Passados mais de 15 anos de sua aplicação, as instituições ainda caminham entre avanços, dificuldades e desafios, relacionados principalmente à estrutura institucional e ao preparo dos docentes para implementar as mudanças. Além disso, ao longo destes anos, foram identificadas dificuldades em relação à falta de clareza no modo operante de aspectos propostos pelas diretrizes⁽⁶⁾. Sendo assim, a Associação Brasileira de Enfermagem desencadeou um

movimento que visa uma nova formulação das diretrizes, com o propósito de fornecer maior direcionamento e objetividade à formação do enfermeiro, reforçando sua consonância com os princípios e diretrizes do SUS⁽⁷⁾.

Diferentes métodos de ensino e aprendizagem vêm sendo utilizados nessa perspectiva, variando de acordo com objetivo, complexidade e custo. Destacam-se a aprendizagem baseada em problemas (ABP); o aprendizado baseado em equipes (*team-based learning* – TBL); a educação a distância (EAD) e a simulação⁽⁵⁾.

A ABP foi proposta por Barrows na década de 1960 e instituída na faculdade de medicina da Universidade McMaster, no Canadá. Pouco depois, foi adotada na Universidade de Maastricht, na Holanda. É sustentada pela Teoria da Indagação, de John Dewey, firmando-se em uma perspectiva construtivista especialmente pautada na pedagogia piagetiana⁽⁴⁾. A partir da abordagem dos princípios filosóficos que fundamentam a ABP, discute-se que esta forma de aprendizagem não pode ser tratada como mera técnica, pois envolve mudança de postura frente o processo. Os conceitos da problematização e do diálogo, propostos por Freire, são considerados essenciais a seu desenvolvimento⁽⁸⁾. Acrescenta-se que essa é uma tendência mundial, visto haver maior valorização do desenvolvimento de competências profissionais a partir da prática pela maior possibilidade de articulação de distintas habilidades, como a afetiva, a cognitiva e a psicomotora⁽⁹⁻¹⁰⁾.

Frente ao exposto, este estudo parte da consideração de que a ABP é um método de aprendizagem ativa revestido de características importantes no atendimento das atuais necessidades de formação profissional. Vem sendo utilizada mais frequentemente nos cursos de medicina, mas nos cursos de enfermagem sua utilização é ainda pouco conhecida e enfatizada.

OBJETIVO

Descrever como a ABP vem sendo utilizada nos cursos de graduação em enfermagem a partir de uma revisão integrativa da literatura.

MÉTODO

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura (RIL), reconhecida como importante forma de sintetizar o conhecimento produzido sobre determinado fenômeno em particular⁽¹¹⁻¹²⁾.

Foram propostas cinco etapas para a realização do presente estudo⁽¹²⁾. A primeira, que se refere à formulação do problema e à seleção da questão ou hipótese da pesquisa, foi assim definida: como a ABP vem sendo utilizada nos cursos de graduação em enfermagem? Na segunda etapa – pesquisa na literatura –, foram definidas as bases de dados com maior possibilidade de encontrar material bibliográfico em nível mundial sobre as informações pretendidas. São elas as bases de dados *Education Resources Information Center* (ERIC), Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e PubMed. Nelas foram utilizados os descritores *problem-based learning and nursing*, tendo como limite artigos em inglês, português e espanhol publicados de 2010 a 2015. A busca foi realizada em fevereiro de 2016. Foram excluídos aqueles artigos que não tinham relação com a questão do estudo, os de revisão de literatura, de reflexão teórica e aqueles que não tratavam

do ensino nos cursos de graduação em enfermagem. No total, foram analisados 36 artigos, conforme se observa na Figura 1.

Na terceira etapa (avaliação dos dados), os artigos foram caracterizados, identificando as revistas que mais publicaram sobre o tema, o país em que os estudos foram realizados, o tipo de estudo, o grau de evidência e os participantes dos estudos analisados. O levantamento dos objetivos e os principais resultados permitiram responder às questões norteadoras. Na quarta etapa, foram realizadas diversas leituras dos dados contidos no fichamento com o propósito de construir as categorias e analisá-las criticamente. Os resultados e a discussão são apresentados na sequência, constituindo a quinta etapa).

Para definição do grau de evidência do material bibliográfico utilizado, foi utilizada a hierarquização elaborada pelo Colégio de Enfermagem da Universidade do Arizona, em parceria com o Centro de inovação em Saúde e Enfermagem para o Avanço da Prática Baseada em Evidências, da seguinte forma:

- Grau I – Estudos de revisão sistemática ou meta-análise;
- Grau II – Estudos randomizados e ensaio clínico controlado;
- Grau III- Estudo clínico controlado sem a randomização;
- Grau IV – Estudo de caso controle ou de estudo coorte;
- Grau V – Revisão sistemática de estudos qualitativos ou descritivos;
- Grau VI – Estudo qualitativo ou estudo descritivo;
- Grau VII – Estudo de opinião ou de Consenso⁽¹³⁾.

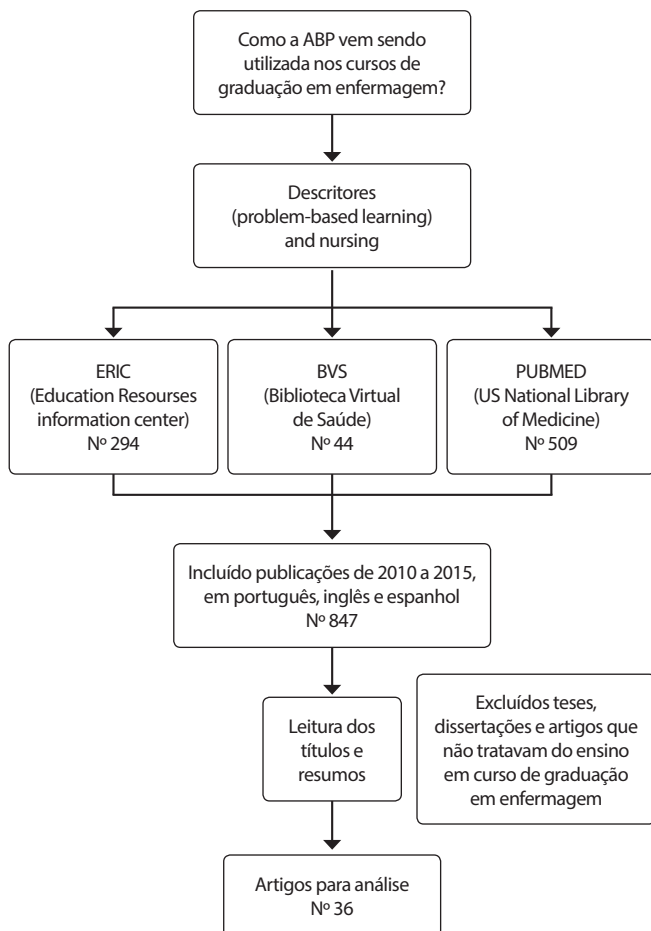


Figura 1 – Fluxograma de seleção de artigos

RESULTADOS

Na Tabela 1, verifica-se que 16 (44,5%) dos estudos referentes à ABP estão publicados nos periódicos *Nursing Education Today*, *Nursing Education in Practice* e *Journal of Nursing Education*. Dos estudos analisados, 21 (58,5%) foram realizados na China, Espanha, Coreia ou Canadá, embora tenham sido encontradas pesquisas sobre o tema em diferentes partes do mundo, abrangendo a maioria dos continentes. A maioria dos estudos – 28 (76,7%) – foi realizada com estudantes. Considerando o ano de publicação dos artigos, no período analisado, houve semelhanças quanto ao número de artigos/ano. Quanto ao tipo de estudo, houve maior prevalência da modalidade qualitativa, seguida pelos quantitativos descritivos e pelos estudos quase experimentais, sendo que os dois primeiros tipos enquadram-se na hierarquia de evidências como grau VI.

Os estudos analisados indicam que a utilização da ABP ainda é relativamente incomum na educação em enfermagem e que este método vem sendo utilizado de forma experimental, envolvendo uma disciplina do currículo, um módulo ou alguma temática. Outros mostram que a ABP se encontra incorporada à estrutura curricular e, ainda, há aqueles que a utilizam em associação com outras estratégias de ensino ativo ou apoiada por alguma teoria.

Tabela 1 – Distribuição percentual dos artigos de acordo com a revista, país de publicação, tipo de estudo e participantes do estudo, Marília, São Paulo, Brasil, 2016

VARIÁVEIS	n	%
Revista		
<i>Nursing Education Today</i>	09	25
<i>Nursing Education in Practice</i>	04	11,2
<i>Journal of Nursing Education</i>	03	8,3
<i>Revista Latino-Americana de Enfermagem</i>	03	8,3
Outras	17	47,2
Total	36	100
País de realização do estudo		
China	07	19,5
Espanha	07	19,5
Coreia do Sul/Coreia do Norte	04	11,2
Canadá	03	8,3
Brasil	03	8,3
Austrália	02	5,5
Estados Unidos	02	5,5
Outros (Hungria, Tailândia, Turquia, Irã, Guiana, África do Sul, Suécia, Malawi)	08	22,2
Total	36	100
Tipo de estudo/grau de evidência		
Qualitativo/VI	12	33,4
Quantitativo e descritivo/VI	08	22,3
Quase experimental/ III	05	13,9
Experimental/ II	03	8,3
Relato de experiência/ VI	03	8,3
Método misto/VI	03	8,3
Estudo de coorte/IV	02	5,5
Total	36	100
Participantes do estudo		
Estudantes	27	75
Egressos	02	5,5
Facilitadores/tutores e estudantes	07	19,5
Total	36	100
Ano de publicação		
2010 – 2011	13	36,1
2012 – 2013	11	30,5
2014 – 2015	12	33,3
Total	36	100

Constata-se, no Quadro 1, que este método de ensino melhora principalmente o pensamento crítico, o conhecimento, a autonomia e a satisfação com a aprendizagem e desenvolve a atitude de busca ativa, a capacidade de trabalhar em equipe, a motivação e a capacidade de resolver problemas. Como pontos negativos foram indicados, entre outros aspectos, o fato de ser um processo demorado e estressante, bem como a dificuldade de adaptação de estudantes e de facilitadores. Os desafios referem-se ao preparo de estudantes e docentes, as questões culturais envolvidas na aceitação do método, bem como a necessidade de constantes acréscimos de estratégias complementares.

Quadro 1 – Distribuição dos pontos positivos e dos negativos identificados nos resultados dos estudos analisados N=36, Marília, São Paulo, Brasil, 2016

Pontos positivos
<p>Melhora no pensamento crítico⁽¹⁴⁻²²⁾. Aumenta a satisfação com o processo de aprendizagem^(16,20). Melhora na autoeficácia⁽²⁰⁾. Obtenção de notas melhores no exame final⁽²³⁾. Maior conhecimento teórico⁽²³⁻²⁴⁾. Melhor habilidade na atividade prática⁽²³⁾. Ampliação da capacidade de buscar o próprio conhecimento^(15,17,19,25). Melhora a capacidade para cuidar do paciente de forma holística⁽¹⁵⁾. Melhora a capacidade de trabalho interdisciplinar/em grupo^(15,22,24,26-29). Amplia a capacidade de liderança e de lidar com o conflito⁽³⁰⁾. Aumenta a responsabilidade social^(19,31). Desenvolve a capacidade de participação ativa⁽¹⁹⁾. Melhora da capacidade de resolver problemas^(14,22,32-33). Melhora a motivação para a aprendizagem^(24,32,34). Melhora da compreensão dos objetivos educacionais^(27,35). Melhora a capacidade para envolvimento com a prática baseada em evidência autodirigida^(14,21,26). Impacto positivo na atitude, confiança e colaboração interpessoal⁽³⁴⁾. Melhora o desempenho⁽³⁶⁾. Amplia a curiosidade⁽³⁷⁾. Desenvolve a capacidade de estar com o outro⁽²⁷⁾. Melhora a integração entre teoria e prática^(27,38). Melhora a autonomia para a tomada de decisão^(32,39). Autonomia na construção do conhecimento^(25,39). Estimula o sentido da responsabilidade⁽³²⁾. Aumenta a capacidade de assimilar o conteúdo^(38,40). Melhora a relação professor aluno⁽²⁴⁾. Torna os estudantes aptos a interligar saberes e experiências prévias⁽²⁵⁾. Favorece a integração entre ciclo básico e ciclo clínico e entre as dimensões biopsicossociais⁽²⁹⁾. Desenvolve a habilidade de fazer e receber críticas⁽²⁹⁾. Aumenta a metacognição⁽³⁰⁾. Melhora a criatividade⁽³⁰⁾. Melhora a autorregulação⁽³⁹⁾.</p>
Pontos negativos
<p>Adaptação ao processo marcada por confusão e negatividade⁽²²⁾. Processo demorado^(32,41). Envolve maior carga de trabalho⁽⁴¹⁾. Processo estressante⁽⁴¹⁻⁴²⁾. As informações são vagas⁽⁴¹⁾. Objetivos pouco claros⁽⁴²⁾. Processo tutorial chato, com pouca participação do tutor⁽⁴²⁾. Exige domínio dos recursos do computador⁽⁴²⁾. Facilitadores/tutores controladores⁽⁴³⁾. Insuficiência de conhecimento teórico⁽⁴²⁾. Os estudantes se sentem perdidos na busca do conhecimento⁽³²⁾. Mudanças geram inseguranças⁽³¹⁾. Estudantes pouco questionadores⁽²²⁾.</p>
Desafios
<p>Preparo adequado dos ambientes de ensino^(22,38). Preparo de docentes e discentes para incorporar os princípios^(22,38). Interferência dos aspectos culturais^(42,44). Necessidade de constantes acréscimos de estratégias complementares⁽⁴⁵⁾.</p>

DISCUSSÃO

Um terço dos estudos analisados está publicado em revistas de enfermagem destinadas especificamente à educação, evidenciando a importância de periódicos que trabalham mais especificamente com a temática no atendimento à demanda de divulgação nessa linha de pesquisa. A maioria dos estudos foi realizada com estudantes, o que parece justificar-se por serem eles os principais atores do processo de aprendizagem. Embora tenham sido encontrados estudos sobre o uso da ABP nos cursos de graduação em enfermagem em diferentes países, o que mostra a preocupação mundial com novas abordagens no processo de ensino e aprendizagem, eles são de baixo grau de evidência, indicando que este uso precisa ser aprimorado e enfatizado de forma mais consistente⁽¹³⁾.

Estudos apontam o uso da ABP em disciplinas, módulos ou temáticas específicas. Encontra-se sua utilização na capacitação de estudantes em parada cardiorrespiratória (PCR)⁽²³⁾, na disciplina de enfermagem médico-cirúrgica⁽⁴⁶⁾; na pediatria⁽⁴²⁾; na disciplina de ética^(18,34); no ensino do sistema cardiorrespiratório⁽⁴⁰⁾; em disciplina de cuidados básicos de enfermagem⁽²⁷⁾; de enfermagem de centro cirúrgico⁽²⁴⁾; no ensino do diagnóstico de enfermagem⁽¹⁷⁾; na disciplina de gerenciamento em saúde⁽²⁵⁾; no primeiro período de um curso⁽³⁰⁾; no ensino de anatomia e fisiologia⁽³⁸⁾; no módulo de saúde reprodutiva⁽³⁹⁾ e, também, no cuidado a crianças com bronquite⁽⁴⁵⁾.

Em um curso que utiliza o método tradicional de ensino, foi realizado um estudo que comparou a ABP e o *5E Learning Cycle Model*, um modelo que tem auxiliado os estudantes na aprendizagem de evidências científicas de conceitos fundamentais. Os autores deste estudo afirmam que, por meio da ABP, é possível melhorar o conhecimento, a atitude, o interesse e o raciocínio científico quando comparada a outros métodos⁽²⁰⁾.

Outros estudos, realizados na Tailândia e na China, buscaram evidenciar a adaptação e a visão dos estudantes em relação à ABP, respectivamente, destacando que, nesses países, a utilização deste método de ensino é recente^(22,41). Na Tailândia, por exemplo, apesar de a ABP estar em consonância com as iniciativas governamentais para melhorar a educação em enfermagem, ainda não é largamente utilizada⁽²²⁾. De forma semelhante, na República do Malawi, a implementação da ABP, iniciada em 2002, tem sido muito lenta em todo o país⁽⁴⁷⁾. Na África do Sul, o processo de incorporação do método revelou-se problemático, especialmente em relação aos facilitadores, que não aceitavam

bem a tomada de decisões pelos estudantes no planejamento, implementação e avaliação das atividades⁽⁴³⁾.

A compreensão dos aspectos filosóficos e dos novos papéis assumidos por docentes e estudantes é considerada elemento essencial para seu desenvolvimento. Assim, na transição ou na implantação da ABP, é preciso um programa bem estruturado de capacitação dos docentes e estudantes, bem como investimentos estruturais, visto que se passa a trabalhar com pequenos grupos e que as fontes de informação precisam ser de fácil acesso^(14,47).

Os autores que estudaram a Universidade McMaster, pioneira na implantação da APB nos cursos de enfermagem e de medicina, informam que a partir de 1995 foi formada uma rede colaborativa entre a universidade e as escolas de enfermagem de Mohawk e Conestoga, que passaram a ter, como orientação, a ABP nos seus currículos. Esse movimento é acompanhado sistematicamente por avaliações que apontam possíveis inconsistências⁽⁴⁸⁾. Frente a isso, estratégias foram estabelecidas visando preencher lacunas deixadas pelo método, incluindo extensiva orientação para os cursos que utilizam a ABP, a descrição de guia para os facilitadores e o preparo dos estudantes quanto à teoria e prática da ABP, fundamentados em seus princípios filosóficos⁽⁴⁸⁾.

Depreende-se que, além dos cuidados relativos à implantação do método, é preciso que todo o processo seja acompanhado, uma vez que o fato de estar estruturalmente organizado não garante sua eficiência. Além disso, ao se acrescentar novos elementos à ABP, pode-se obter melhores resultados. Cita-se, como exemplo, estudo que mostrou os resultados da integração entre a ABP e a simulação, favoravelmente avaliada pelos alunos⁽⁴⁰⁾.

A partir da consideração que o pensamento crítico e a criatividade são habilidades essenciais à formação do enfermeiro, um curso que desenvolve a ABP em seu currículo incorporou outras atividades, visando avançar nesses aspectos. Foram agregadas à ABP a composição de música, a escrita de poemas e o uso do *role plays*⁽³³⁾.

Numa trajetória distinta, um curso de enfermagem da Turquia, no qual a ABP foi introduzida em 1999, realizou modificações devido ao inadequado número de tutores: as sessões em pequenos grupos são utilizadas para discussão do problema e levantamento das questões de aprendizagem, intercaladas com sessões em grandes grupos destinadas à discussão das buscas e da autoaprendizagem⁽³⁵⁾. Estudos que fizeram comparação entre cursos com currículo em ABP e com método tradicional mostram resultados significativamente melhores naqueles que usam a ABP^(14, 21, 38, 43).

Um aspecto altamente valorizado nos artigos é o pensamento crítico. Alguns estudos tiveram como foco verificar como a ABP contribuiu para isso^(14, 22, 26, 46). Nessa perspectiva, o uso da ABP foi comparado com o uso da leitura didática tradicional (*lecture-based learning*)⁽⁴⁹⁾. Um curso que utiliza a ABP propôs-se a discutir seus avanços no pensamento crítico⁽²³⁾. Na Coreia, foram comparados cursos que utilizam e os que não utilizam a ABP, com vistas a evidenciar suas contribuições para o pensamento crítico⁽¹⁴⁾. Acrescenta-se que a capacidade de manutenção de um alto nível de vigilância e julgamento clínico pelos profissionais requer, além do pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas e a de comunicação⁽⁴⁹⁾.

O pensamento crítico e a criatividade são os dois principais resultados esperados da ABP. A criatividade é importante para explorar as diferentes possibilidades de solução para uma situação

clínica, visando um atendimento de enfermagem de qualidade⁽⁴⁸⁾. A busca ativa do conhecimento é outro elemento indispensável na formação profissional para a atualidade, visto que o conhecimento está em constante avanço e as situações de prática são complexas, exigindo soluções criativas e atuais. Pelos mesmos motivos, o aprendizado sobre trabalhar em grupo é outra vantagem atribuída à ABP. Além disso, o método contempla a aprendizagem a partir de situações reais, permite a reflexão em distintas dimensões e integra os conteúdos, substituindo o conhecimento fragmentado oferecido pelas disciplinas, o que permite uma abordagem integradora e ampliada^(15, 27). Em síntese, os pontos positivos vão ao encontro dos pressupostos de formação profissional indicados nas diretrizes curriculares para os cursos de enfermagem do Brasil, bem como de outros países do mundo.

Quanto aos pontos negativos, identifica-se que o processo da ABP é mais lento quando comparado ao método tradicional^(32, 41). Portanto, para estudantes e professores acostumados com métodos tradicionais, é preciso, inicialmente, ter a compreensão dos princípios filosóficos que fundamentam a ABP, o que demanda preparo desses atores. Para aqueles cursos que já utilizam o método por mais tempo, é preciso constante revisão e acréscimo de novas estratégias, com a finalidade de manter sua efetividade⁽⁴⁸⁾.

Limitações do estudo

O estudo tem como limites o fato de ter trabalhado apenas com artigos em inglês, português e espanhol e de serem encontrados predominantemente estudos com baixo nível de evidência.

Contribuições para área da enfermagem

Os resultados do estudo contribuem para reflexões acerca da formação do enfermeiro em um momento em que os órgãos de classe, especialmente a Associação Brasileira de Enfermagem, vêm realizando discussões que visam novas formas de ensino nos cursos de enfermagem, para romper com os modelos de ensino tradicionais, por meio da implantação de propostas inovadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão integrativa possibilitou a construção de uma síntese do conhecimento científico sobre o uso da ABP na formação do enfermeiro, na perspectiva da literatura mundial. Postula-se, inicialmente, que os estudos analisados apresentam baixa evidência científica, indicando a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Foi possível depreender que se trata de um método de ensino e aprendizagem utilizado no mundo todo como alternativa ao método tradicional de ensino. Apesar disso, nos cursos de graduação em enfermagem sua utilização ainda é pequena e recente. Muitos dos artigos analisados retratam o uso da ABP de forma experimental, normalmente comparando-o ao método tradicional de ensino. Alguns artigos que abordam cursos que utilizam a ABP há mais tempo indicam a necessidade de sua contínua revisão, bem como sua associação a outras estratégias, tendo em vista o fortalecimento de elementos essenciais à formação, como a criatividade e o pensamento crítico.

A utilização da ABP é marcada por aspectos considerados positivos, que coadunam as necessidades colocadas à formação profissional para a atualidade, na qual se lida com situações

complexas, com diversidade e com incertezas. Apesar dos indicadores da importância do seu uso, é preciso que a sua aplicabilidade seja constante e sistematicamente acompanhada.

REFERÊNCIAS

1. Mello CCB, Alves RO, Lemos SMA. Methods of health education and training: literature review. Rev CEFAC [Internet]. 2014 [cited 2016 Oct 16];16(6):2015-27. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201416012>
2. Silva DB. [As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem]. Ling Ciudad [Internet]; 2000 [cited 2016 Oct 15];2(1) Available from: <http://dx.doi.org/10.5902/1516849231515> Portuguese.
3. Aranha MLA. Filosofia da educação. São Paulo: Moderna; 2000.
4. Cambi F. História da pedagogia. São Paulo: Unesp; 1999.
5. Gadotti M. Pensamento pedagógico brasileiro. 7th ed. São Paulo: Atica; 2002.
6. Soriano ECI, Peres CRFB, Marin MJS, Tonhom SFR. Nursing courses regarding national curriculum guidelines: comprehensive review. J Nurs UFPE [Internet]. 2015 [cited 2016 Oct 15];9(Suppl 3):7702-9. Available from: <http://dx.doi.org/10.5205/reuol.7049-61452-1-ED.0903supl201525>
7. Ministério da Educação (BR), Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem [Internet]. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil; 2011 [cited 2019 Mar 17]. Jun 23 jun [cited 2016 Oct 10]. Seção1: [about 23 screens]. Available from: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>
8. Barrett T. Understanding problem-based learning. In: Barret T, Labhrainn IM, Fallon H, editors. Handbook of enquiry and problem-based learning irish case studies and international perspectives. Galway: Celt; 2005. p. 13-25.
9. Bate E, Hommes J, Duvivier R, Taylor DCM. Problem-based learning (PBL): getting the most out of your students – their roles and responsibilities: AMEE Guide No. 84. Med Teach [Internet]. 2014 [cited 2017 Oct 30];36(1):1-12. Available from: <http://dx.doi.org/10.3109/0142159X.2014.848269>
10. Santos MZ, Otani MAP, Tonhom SFR, Marin MJS. [Problem-solving learning in nursing undergraduate degree programs: integrative review of the literature]. In: Atas do 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa [Internet]; 2017 July 12-14; Salamanca, Espanha: Ludomedia; 2017 [cited Oct 2017 30];1341-50. Available from: <https://bit.ly/2NseHxi> Portuguese.
11. Souza MT, Silva MD, Carvalho R. Integrative review: what is it? How to do it?. Einstein [Internet]. 2010 [cited 2016 Oct 15];8(1 Pt 1):102-6. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>
12. Whittemore R, Knafk K. The integrative review: updated methodology. J Adv Nurs [Internet]. 2005 [cited 2016 Oct 15];52(5):546-53. Available from: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
13. Stillwell SB, Fineout-Overholt E, Melnyk BM, Williamson KM. Evidence-based practice, step by step: searching for the evidence. Am J Nurs [Internet]. 2010 [cited 2016 Oct 15];110(5):41-7. Available from: <http://dx.doi.org/10.1097/01.NAJ.0000372071.24134.7e>
14. Choi E, Lindquist R, Song Y. Effects of problem-based learning vs. traditional lecture on Korean nursing students' critical thinking, problem-solving, and self-directed learning. Nurse Educ Today [Internet]. 2014 [cited 2016 Oct 15];34(1):52-6. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2013.02.012>
15. Williams B, Spiers J, Fisk A, Richards L, Gibson B, Kabotoff W, et al. The influence of an undergraduate problem/context based learning program on evolving professional nursing graduate practice. Nurse Educ Today [Internet]. 2012 [cited 2016 Oct 15];32(4):417-21. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2011.03.002>
16. Hodges HF. Preparing new nurses with complexity science and problem-based learning. J Nurs Educ [Internet]. 2011 [cited 2016 Oct 15];50(1):7-13. Available from: <http://dx.doi.org/10.3928/01484834-20101029-01>
17. Lira ALBC, Lopes MVO. Nursing diagnosis: educational strategy based on problem-based learning. Rev Latino-Am Enfermagem [Internet]. 2011 [cited 2016 Oct 15];19(4):936-43. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692011000400012>
18. Lin CF, Lu MS, Chung CC, Yang CM. A comparison of problem-based learning and conventional teaching in nursing ethics education. Nurs Ethics [Internet]. 2010 [cited 2016 Oct 15];17(3):373-82. Available from: <http://dx.doi.org/10.1177/0969733009355380>
19. Tseng HC, Chou FH, Wang HH, Ko HK, Jian SY, Weng WC. The effectiveness of problem-based learning and concept mapping among Taiwanese registered nursing students. Nurse Educ Today [Internet]. 2011 [cited 2016 Oct 15];31(8):e41-6. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2010.11.020>
20. Jun WH, Lee EJ, Park HJ, Chang AK, Kim MJ. Use of the 5E learning cycle model combined with problem-based learning for a fundamentals of nursing course. J Nurs Educ [Internet]. 2013 [cited 2016 Oct 15];52(12):681-9. Available from: <http://dx.doi.org/10.3928/01484834-20131121-03>
21. Applin H, Williams B, Day R, Buro K. A comparison of competencies between problem-based learning and non-problem-based graduate

- nurses. *Nurse Educ Today* [Internet]. 2011 [cited 2016 Oct 15];31(2):129-34. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2010.05.003>
22. Klunklin A, Subpaibongid P, Keitlertnapha P, Viseskul N, Turale S. Thai nursing students' adaption to problem-based learning: a qualitative study. *Nurse Educ Prac* [Internet]. 2011 [cited 2016 Oct 15];11(6):370-4. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2011.03.011>
 23. Szögedi I, Zrínyi M, Betlehem J, Ujváriné AS, Tóth H. Training nurses for CPR: support for the problem-based approach. *Eur J Cardiovasc Nurs* [Internet]. 2010 [cited 2016 Oct 15];9(1):50-6. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejcnurse.2009.09.003>
 24. Peraza MEC, Álvarez MIS, Martín MRA, Hernández AMP, Iglesias V, García JG. [Learning based on problems in the nursing degree, is it really useful?]. *Metas Enferm* [Internet]. 2012 [cited 2016 Oct 15];15(10):25-31. Available from: <http://www.enfermeria21.com/revistas/metas/articulo/80389/> Spanish.
 25. Campos LRG, Ribeiro MRR, Depes VBS. [Autonomy of nursing undergraduate student in the (re)construction of knowledge mediated by problem-based learning]. *Rev Bras Enferm* [Internet]. 2014 [cited 2016 Oct 15];67(5):818-24. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2014670521> Portuguese.
 26. Martyn J, Terwijn R, Kek MYCA, Huijser H. Exploring the relationships between teaching, approaches to learning and critical thinking in a problem-based learning foundation nursing course. *Nurse Educ Today* [Internet]. 2014 [cited 2016 Oct 15];34(5):829-35. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2013.04.023>
 27. Rodríguez-Borrego MA, Nitschke RG, Prado ML, Martini JG, Guerra-Martín MD, González-Galán C. Theoretical assumptions of Maffesoli's sensitivity and Problem-Based Learning in nursing education. *Rev Latinoam Enferm* [Internet]. 2014 [cited 2016 Oct 15];22(3):504-10. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.3065.2444>
 28. Roh YS, Kim SS. Integrating problem-based learning and simulation: effects on student motivation and life skills. *Comput Inform Nurs* [Internet]. 2015 [cited 2016 Oct 15];33(7):278-84. Available from: <http://dx.doi.org/10.1097/CIN.0000000000000161>
 29. Marin MJS, Lima EFG, Paviotti AB, Matsuyama DT, Silva LKD, Gonzalez C, et al. [Strengths and weaknesses in the use of active learning methods]. *Rev Bras Educ Med* [Internet]. 2010 [cited 2016 Oct 15];34(1):13-20. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022010000100003> Portuguese.
 30. López JRG, Campos MML, Sarmiento JMF, Larios FL. [Problem-based learning in community nursing i: students' performance at the University of Seville]. *Rev Enferm UERJ* [Internet]. 2010 [cited 2016 Oct 15];18(4):519-23. Available from: <http://www.facenf.uerj.br/v18n4/v18n4a03.pdf> Spanish.
 31. González-Hernando C, Carbonero-Martín MÁ, Lara-Ortega F, Martín-Villamor P. Nursing students' satisfaction in Problem-Based Learning. *Enferm Glob* [Internet]. 2014 [cited 2016 Oct 15];13(35):105-12. Available from: http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v13n35/en_docencia1.pdf
 32. Cónsul-Giribet M, Medina-Moya JL. Strengths and weaknesses of Problem Based Learning from the professional perspective of registered nurses. *Rev Lat Am Enferm* [Internet]. 2014 [cited 2016 Oct 15];22(5):724-30. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.3236.2473>
 33. Chan ZC. Exploring creativity and critical thinking in traditional and innovative problem-based learning groups. *J Clin Nurs* [Internet]. 2013 [cited 2016 Oct 15];22(15-16):2298-307. Available from: [doi:10.1111/jocn.12186](https://doi.org/10.1111/jocn.12186)
 34. Lin YC, Chan TF, Lai CS, Chin CC, Chou FH, Lin HJ. The impact of an interprofessional problem-based learning curriculum of clinical ethics on medical and nursing students' attitudes and ability of interprofessional collaboration: a pilot study. *Kaohsiung J Med Sci* [Internet]. 2013 [cited 2016 Oct 15];29(9):505-11. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.kjms.2013.05.006>
 35. Özbiçakçı Ş, Bilik Ö, İntepeler ŞS. Assessment of goals in problem-based learning. *Nurse Educ Today* [Internet]. 2012 [cited 2016 Oct 15];32(8):e79-82. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2012.03.017>
 36. Khatiban M, Sangestani G. The effects of using problem-based learning in the clinical nursing education on the students' outcomes in Iran: a quasi-experimental study. *Nurse Educ Pract* [Internet]. 2014 [cited 2016 Oct 15];14(6):698-703. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2014.10.002>
 37. O'Connor J, Carr A. Problem-based learning in Guyana: a nursing education experiment. *Int Nurs Rev* [Internet]. 2012 [cited 2016 Oct 15];59(3):376-9. Available from: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1466-7657.2011.00959.x>
 38. Mayner L, Gillham D, Sansoni J. Anatomy and physiology for nursing students: is problem-based learning effective? *Prof Inferm* [Internet]. 2013 [cited 2016 Oct 15];66(3):182-6. Available from: <http://dx.doi.org/10.7429/pi.2013.663182>
 39. González-Hernando C, Carbonero-Martín MÁ, Lara-Ortega F, Martín-Villamor P. "Learning to learn" in nursing higher education. *Invest Educ Enferm* [Internet]. 2013 [cited 2016 Oct 15];31(3):473-9. Available from: <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v31n3/v31n3a16.pdf>
 40. Roh YS, Kim SS, Kim SH. Effects of an integrated problem-based learning and simulation course for nursing students. *Nurs Health Sci* [Internet]. 2014 [cited 2016 Oct 15];16(1):91-6. Available from: <http://dx.doi.org/10.1111/nhs.12069>
 41. Yuan HB, Williams BA, Yin L, Liu M, Fang JB, Pang D. Nursing students' views on the effectiveness of problem-based learning. *Nurse Educ Today* [Internet]. 2011 [cited 2016 Oct 15];31(6):577-81. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2010.10.009>
 42. Al-Kloub MI, Salameh TN, Froelicher ES. Nursing students evaluation of problem based learning and the impact of culture on the learning process and outcomes: a pilot project. *Nurse Educ Pract* [Internet]. 2013 [cited 2016 Oct 15];14(2):142-7. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2013.06.013>
 43. Lekalakala-Mokgele E. Facilitation in problem-based learning: experiencing the locus of control. *Nurse Educ Today* [Internet]. 2010 [cited 2017 Apr 28];30(7):638-42. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2009.12.017>

44. Spiers JA, Williams B, Gibson B, Kabotoff W, McIlwraith D, Sculley A, et al. Graduate nurses' learning trajectories and experiences of problem based learning: a focused ethnography study. *Int J Nurs Stud* [Internet]. 2014 [cited 2017 Apr 28];51(11):1462-71. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2014.03.002>
 45. Kang KA, Kim S, Kim SJ, Oh J, Lee M. Comparison of knowledge, confidence in skill performance (CSP) and satisfaction in problem-based learning (PBL) and simulation with PBL educational modalities in caring for children with bronchiolitis. *Nurse Educ Today* [Internet]. 2015 [cited 2017 Apr 28];35(2):315-21. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2014.10.006>
 46. Nilsson AF, Silén C. "You have to know why": the influence of different curricula on nursing students' perceptions of nursing. *Scand J Educ Res* [Internet]. 2010 [cited 2017 Apr 28];54(6):631-42. Available from: <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522974>
 47. Giva KRN, Duma SE. Characteristics and critical success factors for implementing problem-based learning in a human resource-constrained country. *Curationis* [Internet]. 2015 [cited 2017 Apr 28];38(1):1-11. Available from: <http://dx.doi.org/10.4102/curationis.v38i1.1283>
 48. Landeen J, Jewiss T, Vajoczki S, Vine M. Exploring consistency within a problem-based learning context: perceptions of students and faculty. *Nurse Educ Pract* [Internet]. 2013 [cited 2017 Apr 28];13(4):277-82. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2013.03.013>
 49. Yu D, Zhang Y, Xu Y, Wu J, Wang C. Improvement in critical thinking dispositions of undergraduate nursing students through problem-based learning: a crossover-experimental study. *J Nurs Educ* [Internet]. 2013 [cited 2017 Apr 28];52(10):574-81. Available from: <http://dx.doi.org/10.3928/01484834-20130924-02>
-