



## PROBLEM BASED LEARNING: PERCEPÇÃO DE EGRESSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Rodrigo Guimarães dos Santos Almeida\*

Nathália Miranda Coene\*\*

Andrezza Gabrielly dos Santos Soldera\*\*\*

Letícia Zaleski Braga\*\*\*\*

Arminda Rezende de Pádua Del Corona\*\*\*\*\*

### RESUMO

**Objetivo:** compreender como os egressos de enfermagem percebem a contribuição da metodologia Problem Based Learning (PBL) no desenvolvimento de sua formação acadêmica. **Método:** trata-se de um estudo descritivo exploratório, de abordagem qualitativa, realizado por meio de entrevista semiestruturada guiada pela questão norteadora: Como foi o uso do método Problem Based Learning na sua formação profissional? As entrevistas foram audiogravadas e posteriormente submetidas à Análise de Conteúdo de Bardin. **Resultados e Discussão:** da fala dos participantes, emergiram 22 unidades de significação, que deram origem a sete subcategorias, constituintes das três categorias de análise: estrutura curricular diferente, vantagens para a formação profissional e entraves para a implementação do PBL. Foi proporcionada uma formação adequada, coerente como Projeto Pedagógico do Curso proposto para a formação profissional, principalmente por favorecer o desenvolvimento de atitudes proativas, críticas e reflexivas de acordo com as diretrizes curriculares. As dificuldades e os desafios referem-se, sobretudo, à incompreensão dos aspectos pedagógicos do método e à dificuldade na organização dos alunos. **Considerações finais:** o PBL foi reconhecido como um diferencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente por estimular o aprender a aprender, o que reforça a importância de manter o estudante no centro do processo educativo. No entanto, como toda inovação pedagógica, a implementação do PBL apresentou desafios, principalmente relacionados à necessidade de ajustes contínuos no modelo curricular.

**Palavras-chave:** Aprendizagem baseada em problemas. Educação em enfermagem. Currículo. Ensino.

### INTRODUÇÃO

A educação em enfermagem passou por várias fases de desenvolvimento ao longo dos anos, sendo majoritariamente influenciada pelas transformações do quadro político-econômico-social do Brasil e do mundo<sup>(1)</sup>.

Vários momentos históricos favoreceram esse processo de mudança e evolução do ensino de enfermagem: a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), em 1920; a criação da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), em 1926; a definição da primeira regulamentação do ensino de enfermagem, em 1949; a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961; o reconhecimento da enfermagem como curso de Ensino Superior,

em 1962; a realização da VIII Conferência Nacional de Saúde, em 1986; a promulgação da Constituição Brasileira de 1988; a criação do Sistema Único de Saúde Brasileiro (SUS), no final da década de 1980; o estabelecimento de carga horária de 3.500 horas e do currículo mínimo do curso de enfermagem (Portaria MEC n. 1.721), em 1994; e a publicação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996<sup>(1-5)</sup>.

Atualmente a formação do profissional enfermeiro é regulamentada pela Resolução CNE/CES n. 3/2001, que contém as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em enfermagem, sendo complementada pelo Parecer Técnico n. 28/2018.

De acordo com as DCNs, espera-se que o egresso do curso de graduação em enfermagem

\*Enfermeiro. Doutor em Ciências. Professor da graduação e pós-graduação em enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Instituto Integrado de Saúde. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: rgclaretiano@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4984-3928>

\*\*Enfermeira. Prefeitura Municipal de Rio Verde de Mato Grosso. Rio Verde, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: nathaliacoene@hotmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0355-4653>.

\*\*\*Enfermeira. Mestre em Enfermagem. UFMS. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: andrezzaasoldera@hotmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9000-5179>.

\*\*\*\*Graduanda em Enfermagem. UFMS Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: leticia.zaleski@ufms.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6359-8036>.

\*\*\*\*\*Enfermeira. Doutora em Ciências da Saúde. Professora da graduação em enfermagem da UFMS, Instituto Integrado de Saúde. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: armindadelcorona.ar@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6359-8036>.

tenha um perfil profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo, capaz de exercer as funções de enfermagem com rigor científico e intelectual, pautado nos princípios ético-legais e da bioética. Ele também deve ser capacitado para exercer a profissão nos diferentes níveis de atenção à saúde e do cuidado de enfermagem, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, de forma a promover a saúde integral ao ser humano, conhecendo e intervindo sobre os problemas/situações de saúde-doença prevalentes no perfil epidemiológico e sociodemográfico nacional e regional, levando em consideração os determinantes biopsicossociais<sup>(6-7)</sup>.

Diversas instituições de ensino têm discutido mudanças curriculares fundamentais para adequar-se a esse novo perfil do estudante e a uma formação do profissional que atenda às necessidades da população e do sistema de saúde em consonância com as atuais DCNs do curso de graduação em enfermagem. Entre essas mudanças curriculares, destaca-se a transição do modelo tradicional de ensino, centrado no professor, hospitalocêntrico, para um modelo inovador com base no uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, a exemplo da Aprendizagem Baseada em Problemas (ou, do inglês, Problem Based Learning – PBL)<sup>(4,7)</sup>.

Apesar de utilizado como sinônimo de metodologia ativa de ensino, o PBL é um método de ensino-aprendizagem desenvolvido pela Universidade McMaster, do Canadá, na década de 1960, que tem como filosofia pedagógica a aprendizagem centrada no estudante. Dessa forma, é constituído por grupos tutoriais em que se aplicam situações-problemas fictícias ou reais, elaboradas pelos professores/tutores e alinhadas ao conteúdo de cada módulo, seguindo-se sete passos: 1) leitura do problema e identificação/esclarecimento dos termos desconhecidos; 2) identificação dos problemas propostos pelos enunciados; 3) formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados; 4) resumo das hipóteses; 5) formulação dos objetivos de aprendizagem; 6) estudo individual; e 7) retorno ao grupo tutorial para rediscussão dos problemas em face dos conhecimentos adquiridos no estudo individual<sup>(7)</sup>.

Nesse contexto, em 2009, o curso de graduação em enfermagem do Instituto Integrado de Saúde (INISA) da Universidade Federal de Mato Grosso

do Sul (UFMS), que desde o ano de 1990 seguia o modelo tradicional de ensino, reformulou seu currículo e elaborou o primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC) com o apoio financeiro do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde, do Ministério da Saúde. Esse apoio foi determinante para implantar o currículo integrado organizado em módulos de ensino, constituído das diversas áreas do conhecimento propostas pelas DCNs, com vistas a fortalecer a interdisciplinaridade<sup>(9)</sup>.

A concepção do currículo integrado destacou-se por uma orientação pedagógica guiada por metodologias ativas de ensino-aprendizagem, fundamentada em educação integradora e centrada no estudante, com equilíbrio entre conhecimentos, habilidades e atitudes, permitindo a aquisição de competências para a prática profissional<sup>(10)</sup>.

É válido ressaltar que essas mudanças na metodologia exigiram adequações tanto na concepção de ensino quanto em estrutura física, instalações, equipamentos, estrutura administrativa, além da maior articulação entre a universidade e os serviços de saúde, para a inserção dos estudantes nas práticas de campo desde o primeiro ano do curso<sup>(9)</sup>. A propósito, o currículo integrado implantado foi avaliado após a conclusão da primeira turma do PBL, e pôde-se inferir que, efetivamente, mudanças são processos graduativos, que demandam tempo<sup>(10)</sup>.

Dessa forma, a questão que orientou esta investigação foi: Qual é a percepção dos egressos do curso de graduação em enfermagem sobre a utilização da metodologia PBL em sua formação? Assim, o objetivo deste estudo foi compreender como os egressos de enfermagem percebem a contribuição da metodologia PBL no desenvolvimento de sua formação acadêmica.

## MÉTODO

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, descritivo, exploratório, que seguiu as recomendações dos critérios consolidados para relatos de pesquisa qualitativa (consolidated criteria for reporting qualitative research – COREQ).

Em 2009, o curso de graduação em enfermagem do Instituto Integrado de Saúde (INISA) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) passou por uma reformulação

curricular, após quase duas décadas seguindo o modelo tradicional de ensino, adotado desde 1990. Com apoio financeiro do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde, do Ministério da Saúde, foi elaborado o primeiro Projeto Pedagógico do Curso. Esse apoio foi de suma importância para a implementação de um currículo integrado, organizado em módulos de ensino, abrangendo diversas áreas do conhecimento previstas nas DCNs, com o objetivo de fortalecer a interdisciplinaridade.

Para contatar os sujeitos da pesquisa, primeiramente, solicitou-se à secretaria acadêmica uma lista com as informações, referentes a telefone, *e-mail* e nome completo, de todos os egressos do curso do período de 2012 a 2018. Em 2019, houve uma reestruturação curricular, quando o PBL deixou de ser adotado no projeto pedagógico. Vale aqui destacar que o currículo integrado foi construído e idealizado pela comissão de currículo do curso de enfermagem e implantado em 2009 para o regime seriado de ensino. No entanto, a UFMS, em 2010, alterou o regime de ensino para semestral, acarretando uma redução na carga horária, o que exigiu uma compactação de conteúdos em apenas um semestre.

Foram disponibilizados 204 contatos. Destes, apenas 54 atendeu ao critério de inclusão, que foi: egressos de turmas com currículo PBL. De 54 contatados via ligação telefônica, 26 mencionaram não ter disponibilidade para participação ou optaram por não colaborar com o estudo e 28 aceitaram participar. Esses (28) foram convidados para participar da entrevista de forma aleatória e gradativa, tendo em vista o critério de interrupção da coleta a partir da saturação dos dados. Antes da realização das entrevistas, não foi estabelecido nenhum contato prévio, além do convite para participação no estudo.

Foram realizadas, previamente, duas entrevistas, a fim de validar o roteiro (validação interna), buscando atender ao objetivo da entrevista e ajustar as perguntas para evitar interpretações pessoais, dúvidas e/ou variedade de respostas, o que poderia comprometer o rigor do método, a obtenção dos dados e, posteriormente, o alcance da saturação teórica.

Para determinar o alcance da saturação teórica nas fontes primárias, foram seguidos seis passos procedimentais: 1) Registrar dados brutos; 2)

“Imergir” em cada registro; 3) Compilar as análises individuais (de cada pesquisador, para cada entrevista); 4) Reunir os temas ou tipos de enunciados para cada pré-categoria ou nova categoria; 5) Codificar ou nominar os dados; e 6) Alocar (numa tabela) os temas e tipos de enunciados<sup>(11)</sup>.

A amostra foi finalizada com 18 participantes, com representatividade das sete turmas formadas no período. A coleta de dados foi efetuada entre os meses de setembro e outubro de 2021, por meio de entrevista semiestruturada, individual, audiogravada, realizada por uma única pesquisadora, graduanda em enfermagem, prévia e devidamente calibrada durante um teste-piloto. Todas as entrevistas foram realizadas no domicílio, em local restrito, com a presença apenas do participante e da entrevistadora, e tiveram duração média de 40 minutos.

O roteiro utilizado foi dividido em duas partes. A primeira, com o intuito de caracterizar o sujeito, diz respeito aos dados sociodemográficos: sexo, idade, estado civil, naturalidade, endereço, formações complementares, atuação profissional e anos de ingresso e egresso do curso. A segunda parte foi guiada pela seguinte questão norteadora: Como foi o uso do método PBL na sua formação profissional? Questões de apoio foram utilizadas como suporte ao objeto da pesquisa. Nenhuma entrevista foi repetida ou regravada.

Após transcrição e leitura minuciosa na íntegra, as entrevistas foram apresentadas aos participantes, para análise de concordância. Posteriormente, foram classificadas com base nas unidades de significação emergentes, utilizando-se o método colorimétrico, em que as expressões que se repetiam foram agrupadas nas mesmas classificações. Os recortes das entrevistas serão apresentados nos resultados, com a identificação dos egressos entrevistados realizada por números de (E1) a (E18).

A análise dos dados seguiu a Análise de Conteúdo proposta por Bardin<sup>(12)</sup>. Essa metodologia pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, realizadas de forma sistemática, para obter indicadores que possibilitam a inferência dos discursos. A Análise de Conteúdo compreende três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – inferências e interpretações. Na pré-análise, foi realizada a

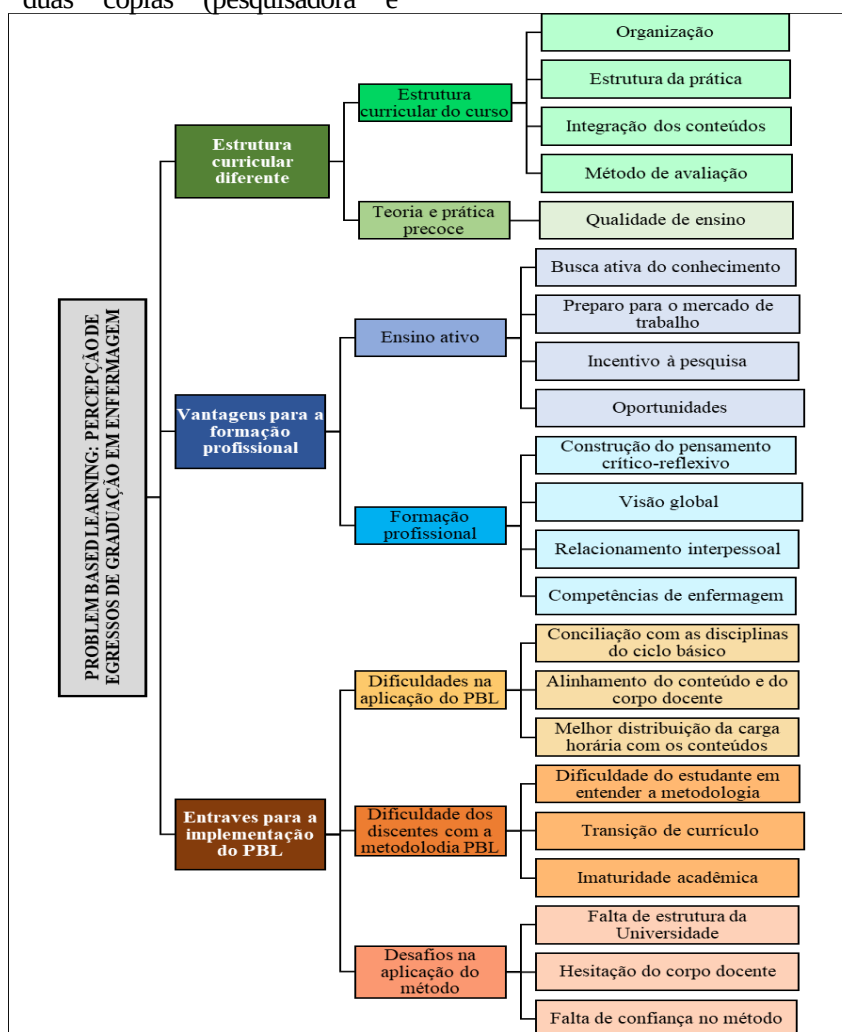
leitura flutuante e individual das entrevistas, seguida da exploração do material com a leitura metódica e exaustiva do conteúdo impresso. Após, realizou-se a codificação das mensagens através de recortes do texto, extraindo as mensagens explícitas ou as significações não evidentes. Assim, foram apreendidos os núcleos de sentido, os quais foram agrupados de acordo com suas similaridades, emergindo três categorias temáticas. Todo o processo de análise foi realizado por dois pesquisadores, sendo um terceiro consultado quando havia necessidade de consenso quanto à interpretação da narrativa para a definição das categorias.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição (CAAE: 89594918.5.0000.0021). Todos os participantes formalizaram seu aceite através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas cópias (pesquisadora e

participante) para aprovação do Comitê de Ética.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 18 participantes, a predominância foi do sexo feminino (n=13), e a idade média de 26,2 anos. Em relação ao tempo de formado, a maioria já tinha mais de seis anos de formado e apenas e três eram da última turma formada pelo currículo, em 2018. Em relação às formações complementares, sete participantes passaram pela residência; 11 tinham pelo menos uma pós-graduação/especialização; cinco eram mestres e três mestrandos; um doutorando; e um estava cursando outra graduação. Da fala dos participantes, emergiram 22 unidades de significação, que deram origem às sete subcategorias, que fazem parte das três categorias de análise, como observado na Figura 1:



**Figura 1.** Categorias de análise, subcategorias e unidades de significação.

**Estrutura curricular diferente: “Era por módulos... não tinha matéria de anatomia, fisiologia...”**

Quando questionados sobre a estrutura curricular em que o curso estava inserido, os entrevistados ressaltaram a organização em módulos temáticos, que incluíam conteúdos de várias áreas do conhecimento de forma integrada, por meio de grupos tutoriais e conferências.

O que eu mais percebi de diferente do curso, eles dividiram em módulos [...]. Não tinha matéria de anatomia, matéria de fisiologia, de farmacologia, histologia; era por módulos. Então a gente estudava tudo da criança, depois tudo da mulher, tudo do adulto, tudo do adolescente. (E6)

[...] o PBL era por meio de tutoria. A organização era feita com abertura e fechamento, onde a gente utilizava os problemas que os professores e tutores passavam pra gente, e sempre era relacionada os assuntos do módulo[...]. (E7)

Em análise das entrevistas, verificou-se uma visão positiva sobre a estrutura metodológica em questão, já que essa integralidade possibilita ao estudante dar mais sentido ao que está estudando, por articular teoria e prática, ensino e serviço, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e próximo da realidade<sup>(11)</sup>.

A estrutura [...] possibilitou [...] associação do que a gente vê na teoria com a prática [...]; é justamente esse link entre o que eu estou vendo da enfermagem, o que é específico da enfermagem, e o que eu estou vendo do básico, e integrar isso tudo; por exemplo, as tutorias, que as situações-problemas que a gente tinha acabavam casando com esses itens. (E11)

[...] integrar também as disciplinas, eu acho que foi outro ponto positivo, porque a gente aprende realmente o que a gente está fazendo nos campos [...]. (E7)

Estudos afirmam que o PBL visa desenvolver habilidades cognitivas para a integração dos conhecimentos referentes às diferentes disciplinas acadêmicas e para a tomada de decisão diante dos problemas elaborados, assemelhando-se aos problemas reais que serão enfrentados na prática profissional<sup>(13)</sup>. Dessa forma, a interdisciplinaridade no PBL contribui para uma mudança: da fragmentação do ensino, passa-se a uma visão mais ampla e integral do conhecimento. A avaliação formativa também foi outro aspecto

observado nos depoimentos.

[...] você tem uma avaliação interpessoal, do seu crescimento, desenvolvimento e das suas relações. [...] nós nunca somos avaliados dessa forma[...]. Antes você era avaliado, simplesmente, pelo seu desempenho acadêmico, que a gente sabe que nem sempre é real, ele é momentâneo. (E11)

[...]às vezes, tudo era o mesmo peso, questão, tipo assim, portfólio, grupo tutorial, e aí a prova [...]. Então, tipo, a pessoa às vezes tirava um 0 numa prova, mas passava no módulo, porque foi com 10 no portfólio, 10 no grupo tutorial, vamos dizer assim. (E3)

No PBL, o método de avaliação, marcado pelo uso, além de provas, de testes e outros instrumentos de mensuração da memorização dos conteúdos, passa a ser realizado por meio de uma avaliação formativa, baseada nas competências, habilidades e conteúdos curriculares<sup>1</sup>. Isso torna o processo avaliativo um instrumento para aprimorar as estratégias de ensino e o desenvolvimento do estudante<sup>(14)</sup>.

A avaliação formativa no PBL considera três perspectivas distintas, geralmente com pesos diferentes, mas relacionadas entre si: a autoavaliação, na qual o estudante avalia seu próprio desempenho nas atividades; a avaliação entre pares, ou seja, a avaliação dos colegas do grupo de trabalho na dinâmica tutorial; e avaliação do professor, que analisa as práticas de cooperação, comunicação, trabalho em equipe, convívio, além da competência de cada indivíduo e do grupo para observar, refletir, responder, gerenciar e resolver os problemas apresentados<sup>(15)</sup>.

**Vantagens para a formação profissional: “a autonomia, a busca do conhecimento, a proatividade... tudo isso é inquestionável”**

As metodologias ativas, sobretudo o PBL, tiveram um efeito positivo na percepção dos egressos, sendo consideradas um diferencial no processo de ensino-aprendizagem, por favorecerem, entre outras habilidades, o aprender a aprender, uma vez que o estudante passa a ser protagonista de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

[...] a faculdade não consegue te preparar para todas as situações. Ela consegue te preparar para saber agir de acordo com as situações. Eu acho que o PBL faz muito isso, principalmente, no grupo tutorial, porque

a gente encontra os problemas, e aí, como você está habituado com a prática de buscar, de estudar, de elaborar as intervenções, ou até os objetivos de aprendizagem que você precisa saber para poder atuar naquilo ali. (E4)

[...] ele me ensinou a [...] buscar o meu próprio conhecimento, não esperar que aquilo venha através de um professor, através de alguém que fosse dar uma aula e eu absorver aquilo [...]. (E10)

Pontos positivos, a liberdade de buscar o conhecimento, não era aquela coisa engessada [...]. (E14)

A liberdade que as metodologias ativas proporcionam aos estudantes permite o desenvolvimento da autonomia e a formação de profissionais criativos, reflexivos e independentes<sup>(16-17)</sup>. A metodologia PBL, em específico, é uma importante estratégia utilizada na formação profissional da atualidade, pois promove a autoaprendizagem do estudante, por meio da busca ativa de seu próprio conhecimento, tornando-o um profissional mais autônomo e responsável – características profissionais indispensáveis, já que o conhecimento se encontra em constante avanço, e os casos clínicos são cada vez mais complexos. Esse tipo de metodologia ativa possibilita melhoria da motivação para aprendizagem, atitude de busca, capacidade de trabalhar em equipe e resolução de problemas<sup>(16)</sup>.

[...] o profissional nunca está desatualizado, ele sempre faz um curso, ele sempre faz uma pesquisa, faz a pós-graduação, lê sempre um artigo diferente [...]. (E8)

[...] me ajudou muito a ser proativa [...]; eu acho que grande parte disso foi por causa do tipo de graduação mesmo, do PBL, que a gente tinha que ser proativo na tutoria, [...] durante as atividades do curso. (E1)

[...] eu vejo que foi algo muito bom que o PBL me deu, até por essa questão de comunicação, de desenvoltura, de saber falar com as pessoas, de saber criticar, de saber que você é meu colega, é meu amigo, mas você tem que melhorar, assim como eu [...]. (E18)

A formação de profissionais críticos e reflexivos também foi destacada pelos egressos em seus relatos, envolvendo aspectos tanto pessoais quanto profissionais, visando à melhoria de suas práticas.

Então, eu acho que o PBL me ensinou a ser uma enfermeira mais crítica [...]. E aprendi também a

questionar o que via, o que eu ouvia de outras pessoas, de outros profissionais, a ter minha própria opinião sobre aquele assunto, a ter novas referências sobre aquilo [...]. (E10)

[...] eu, através do PBL, acredito que adquiri uma visão holística. Então, quando você tem isso, você não olha para uma ferida, você olha para uma pessoa que tem uma história, uma família, que por algum motivo adoeceu, e essa doença talvez causasse uma ferida [...]. (E16)

Ah, eu acho que é nisso, de eu conseguir enxergar o paciente como um todo [...] não só com aquela condição dele naquele momento. (E5)

O desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo com abordagem biopsicossocial é um aspecto esperado no PBL<sup>(16)</sup> e é estimulado por meio de atividades que envolvem análises, interpretações, avaliações, inferências, explicações e autorregulações<sup>(17)</sup>. Isso colabora para a formação de profissionais dotados de conhecimento, raciocínio, crítica, reflexão, responsabilidade e sensibilidade, sendo capazes de intervir em diferentes contextos e complexidades<sup>(18)</sup>. Tais habilidades formam um profissional com um alto nível de vigilância e julgamento clínico e, aliadas à criatividade, possibilitam explorar diferentes estratégias para a resolução das situações-problema, visando a um serviço de enfermagem de qualidade<sup>(9)</sup>.

Outra vantagem mencionada nas entrevistas foi o trabalho em pequenos grupos como fator importante para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal e, conseqüentemente, o crescimento pessoal e profissional.

[...] essa interação permite muito crescimento pessoal, desde você aceitar críticas até você saber fazer críticas. Então, daí ajuda a interação interpessoal. [...] a gente tem que saber lidar com aquelas pessoas que a gente não tem muita afinidade; e eu acho que o PBL, no rodízio que a gente tinha entre os alunos, de mudar, isso facilita muito o processo de crescimento. (E11)

[...] eu era uma pessoa muito tímida, eu aprendi a falar, aprendi a lidar com outras pessoas, a gerenciar conflitos. [...] aprendi a lidar com as pessoas no PBL. (E13)

A integração por meio das discussões em grupo que acontecem durante as sessões de tutorias, que são momentos em que um grupo de alunos discute um determinado tema a partir de um caso clínico sob a orientação de um professor (tutor), favorece a

aprendizagem colaborativa, promove a interdependência e o desenvolvimento do raciocínio crítico, das habilidades de comunicação verbal e não verbal<sup>(19)</sup>. Essas discussões em pequenos grupos proporcionam ao estudante o desenvolvimento gradativo da comunicação e do relacionamento interpessoal, fomentando competências gerenciais, como liderança, comunicação, resolução de conflitos e capacidade de expor as opiniões e defendê-las<sup>(20)</sup>.

Outra questão abordada nos relatos referiu-se ao preparo do egresso para o mercado de trabalho. Foi considerado que a habilidade de aprender a aprender contribui para a construção do conhecimento autônomo ao longo da carreira, tornando os egressos mais preparados para o exercício de sua profissão e propiciando mais oportunidades no mercado de trabalho.

[...] se você olhar conhecimento técnico e científico [...], ele [o PBL] forma profissionais melhores, [...] profissionais que conseguem lidar com conflitos, com situações-problemas [...]. Então, te dá uma habilidade muito grande. Ele possibilita o profissional ser mais coerente com a realidade. (E8)

[...] o PBL me facilitava na hora de propor alguma coisa, pra discutir com a equipe alguma coisa. Então eu sempre tentava identificar quais seriam as possíveis causas dos problemas, tentava pesquisar sobre aquilo e já vir com uma bagagem, sabe, de conteúdo, pra poder discutir. Me sentia muito mais preparada, porque você tem as ferramentas de saber onde pesquisar, como pesquisar. (E15)

O processo de aprender a aprender é um fator importante no desenvolvimento da autonomia e autorregulação da aprendizagem, preparando os estudantes para a prática profissional, já que esta necessita de constante atualização e resolução de problemas<sup>(21)</sup>.

Primeiro que mais da metade da turma saiu da graduação já sendo aprovado ou em algum mestrado ou um concurso público aqui no estado ou fora dele. Muitas amigas passaram em residências fora, eu passei numa residência aqui [...]. (E7)

Conversando com colegas, a gente vê a diferença como que é, vê resultados em concurso, vê resultados em processos seletivos, residências, não só aqui em Campo Grande, mas no país [...]. (E11)

Na percepção dos egressos, a metodologia PBL oportuniza o desenvolvimento de habilidades profissionais com mais autonomia, capacidade crítica e reflexiva e preparo para o mercado de

trabalho, já que suas premissas se baseiam em estimular o estudante a buscar conhecimentos para saber enfrentar as situações do dia a dia.

### **Entraves para a implementação do PBL: “...porque tinha muita coisa que ainda estava sendo ajustado”**

Desde o momento em que o curso de enfermagem passou pela mudança curricular, constantes reajustes foram feitos para adequar o seu currículo às metodologias ativas. Entretanto, nos depoimentos dos egressos, é possível identificar algumas fragilidades que dificultaram a implementação do PBL no curso em questão. Segundo eles, a abrupta mudança da metodologia tradicional, do ensino médio, para a ativa, no ensino universitário, foi responsável por sentimentos como medo, estranheza e insegurança; alguns entrevistados relataram que se sentiram “perdidos”, principalmente em relação ao gerenciamento da demanda de conteúdos e do tempo.

[...] a gente teve algumas dificuldades de, tanto a questão de organização de currículo mesmo, de aprender como que funcionava essa nova metodologia, de aceitação, a gente já vinha de um método tradicional, então sempre foi tudo muito novo, fiquei perdido. (E2)

[...] o PBL nos foi apresentado na primeira semana do primeiro semestre, através do da primeira atividade. [...] pra entender a metodologia nos fizeram pesquisar a respeito, e foi aí que a gente começou a compreender. Mas sinceramente, não sei se por estrutura ou organização, eu acho que eu e boa parte da minha turma levou pelo menos um semestre, eu acho que isso ficou confuso durante um bom tempo, porque parecia a mesma coisa [...]. (E16)

A falta de familiaridade com o método desperta no estudante certa sensação de estranheza e dificuldade na organização e na adaptação ao método. Estudos demonstram que o processo de aprendizagem que utiliza o PBL é mais lento se comparado com o do método tradicional<sup>(24)</sup>, pois é preciso, inicialmente, ter a compreensão dos princípios filosófico-pedagógicos que o fundamentam, o que demanda preparo dos estudantes e professores<sup>(16)</sup>.

Quanto às vantagens e desvantagens do PBL, há evidências de que a utilização de uma nova

metodologia precisa ser realizada de forma gradativa, adaptando os estudantes em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem<sup>(23)</sup>. Outra questão relatada foi o esgotamento e a exaustão do estudante, devido à carga horária extenuante, com poucas horas livres para estudo e grande quantidade de conteúdos exigidos.

Com certeza, assim, a carga horária extenuante. Assim, é muito complicado conciliar tudo, porque a carga horária do curso é extensa, e, quando você chega em casa, você tem que absorver tudo aquilo e [...] buscar o seu conhecimento. Ou você estudava em casa, estudava no seu tempo livre, entre aspas, ou você ficava pra trás no curso, não aprendia, não absorvia tudo o que tinha que aprender. (E10)

[...] carga horária bastante exaustiva, [...] o tempo de estudo também, a gente sempre tinha um dia livre, mas, como a gente já fazia as atividades práticas, [...] às vezes, esse tempo de estudo era um pouquinho reduzido. Então, acabava pra fazer finais de semana, noite, madrugada, eles te exigiam/exigem mais estudos. (E12)

Algumas pesquisas apontam que os estudantes do modelo PBL apresentam dificuldade em organizar o seu tempo para estudos, sendo a desorganização de seus horários um importante fator estressante, que leva ao não cumprimento das atividades em tempo hábil para os encontros<sup>(24)</sup>. Aliada a esse fator, a carga horária extenuante do curso exige uma maior habilidade dos estudantes em organização, gerando uma sobrecarga de demandas e cobranças de estudos, e contribuindo para o desgaste emocional<sup>(25)</sup>.

Outro aspecto sinalizado nos depoimentos foi a hesitação do corpo docente para a execução da nova metodologia, principalmente na avaliação da aprendizagem do estudante e na aplicação técnico-científica da própria metodologia.

Tivemos professores que estavam bem já com conhecimento sobre o método [...]. Em contrapartida, tivemos também professores [...] que não entendiam muito bem qual que era a proposta do PBL [...]. (E8)

Quando você tem um corpo docente, esse corpo docente precisa estar muito alinhado primeiro. Acho que começa com os professores sabendo realmente, todos, muito bem a metodologia. Eles estarem fundamentados e não só na questão de “ah, o professor fulano de tal A sabe e B parece que não sabe”. Não é isso. Ambos sabem, mas às vezes eles interpretam de maneira diferente, então eles passam

de forma diferente. (E16)

Percebe-se que o método de avaliação ainda não estava bem estruturado, os critérios não estavam bem estabelecidos e existiam muitas fragmentações que as avaliações não atingiam. Cabe destacar que o processo de avaliação na metodologia PBL era um desafio para o corpo docente.

[...] porque, no período que eu fiz, as correções ainda eram muito subjetivas. A gente tinha os elementos lá que eram avaliados no portfólio, só que eles não vinham de forma clara na nossa avaliação. Então, a gente acabava ficando assim: “mas, poxa, qual que foi o critério?”[...] então a gente via muita discrepância nas avaliações entre professores, não era nem a questão entre os estudantes, era entre as turmas de tutoria. E isso, querendo ou não, a gente não sabe até que ponto realmente era fidedigno ou não. (E11)

Então eu acho que essa fragmentação começa no corpo docente e ela continua no discente, porque quem quer pesquisar mais, pesquisa, mas aquele que pesquisa menos, que estuda menos, que se dedica menos também vai passar, porque eu acho que os critérios de avaliação não atingem as fragmentações [...]. (E16)

Estudos apontam que as mudanças curriculares geram certa dificuldade nos docentes a respeito do quesito da avaliação<sup>(26)</sup>, principalmente devido à dissonância entre a formação do docente e as ferramentas de avaliação do modelo pedagógico proposto.

Resultados semelhantes a estes foram encontrados em um estudo que avaliou a reforma curricular de um curso de medicina na perspectiva dos docentes. Isso demonstra que as dificuldades na avaliação do estudante evidenciam a falta de um plano de capacitação permanente do docente<sup>(10)</sup>.

Acerca das disciplinas de currículo básico, os entrevistados apontaram que, muitas vezes, seus conteúdos programáticos não tinham correlação com as disciplinas clínicas, devido à falta de orientação por parte dos docentes do curso quanto ao foco dessas disciplinas para as áreas aplicadas de enfermagem, o que dificultava a interdisciplinaridade do método. Além disso, alguns estudantes relataram certa dificuldade em aprenderem sozinhos os conteúdos das ciências básicas, devido ao acesso limitado de referenciais teóricos de qualidade dessa área.

[...] dentro do módulo do adulto idoso você teria que



ter anatomia, fisiologia, bioquímica[...] essas disciplinas específicas dentro dos módulos eu acho que elas não são tão bem trabalhadas, e eu acho que o diálogo entre os professores da enfermagem e os professores das biológicas tem que ser mais sentado e conversado melhor [...]. (E9)

Acho que unânime isso, a questão do ciclo básico. É muito falho. É muito superficial [...]. (E17)

Na formação em saúde, é comum os currículos serem divididos em ciclos básico e profissionalizante. Tal divisão, geralmente, é vista como desarticulada entre os ciclos, o que impede que o conteúdo do ciclo básico seja transmitido de forma a manter sua aplicabilidade no ciclo profissionalizante. Um estudo realizado com 52 estudantes de graduação em medicina de uma Universidade do estado do Paraná, no Brasil, apontou que os alunos consideram que o ciclo básico tem importância significativa para a futura prática médica, mas se mostraram insatisfeitos com o ensino do ciclo básico. Cerca de 94% afirmaram ter assimilado menos que 60% do conteúdo ministrado durante o ciclo básico. A evasão do curso também foi associada à falta de integração entre os ciclos. Nesse sentido, é importante propor abordagens que auxiliem a articulação entre os ciclos<sup>(27)</sup>, de modo que os estudantes possam relacioná-los, tornando sua aprendizagem significativa.

Outra questão abordada pelos entrevistados foi a influência das instalações físicas e a disponibilidade de equipamentos e recursos humanos na adequação da reforma curricular. Alguns relatos apontaram que, apesar de o Projeto Pedagógico do Curso adequar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo sido construídas salas para as tutorias serem realizadas, houve defasagem em alguns aspectos de infraestrutura, como estruturação dos Laboratórios de Habilidades Gerais, o que dificultou o cumprimento do plano pedagógico.

Então, assim, em casa, você não tem uma biblioteca, você tem a internet. E, às vezes, tem assuntos que você não vai encontrar na internet, porque estão em livros. Aí, assim, a gente, era indicado tal livro [...] aí lá na biblioteca tinha quatro volumes para uma turma de 50 estudantes, então não dava pra todo mundo aproveitar o mesmo livro [...]. (E6)

Os resultados da avaliação do currículo integrado realizada em 2012 indicaram a necessidade de revisar dois pontos relevantes da

estrutura curricular: 1) A integração vertical dos conteúdos, reconsiderando a relação entre as ciências básicas e as disciplinas específicas, principalmente em função da efetividade dessa construção no nível de desenvolvimento discente; e 2) A consistência da interdisciplinaridade pretendida, tendo como foco o nível efetivo dessa integração a sinalizar estratégias que a viabilizem de fato. Naquele ano, a avaliação enfatizou a coerência e a consistência do currículo implementado para criar articulações diferenciadas entre as distintas ciências que compõem o ensino e a prática em enfermagem<sup>(10)</sup>.

Esses dados demonstram que a implantação de um currículo integrado que utiliza metodologias ativas depende não somente de um projeto pedagógico bem estruturado, mas também do apoio e dos recursos oferecidos pela universidade. Em suma, podemos dizer que a compreensão das concepções pedagógicas do PBL e dos novos papéis exercidos pelos docentes e discentes em face dessa metodologia é essencial para o sucesso de seu desenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que a utilização da metodologia PBL na formação de enfermeiros proporcionou benefícios importantes para o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício profissional, conforme percebido pelos egressos. A reforma curricular, ao introduzir o PBL, promoveu uma maior autonomia dos estudantes, incentivando a busca ativa por conhecimento e o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva – aspectos fundamentais para o enfrentamento dos desafios do cotidiano profissional. Além disso, o PBL foi reconhecido como um diferencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente por estimular o aprender a aprender, o que reforça a importância de manter o estudante no centro do processo educativo. No entanto, a implementação apresentou desafios, relacionados sobretudo à necessidade de ajustes contínuos no modelo curricular. Diante disso, destaca-se a importância de uma avaliação periódica e criteriosa das metodologias ativas de ensino, como forma de garantir a melhoria constante da qualidade da formação em enfermagem e o alinhamento com as demandas do mercado de trabalho e da sociedade.

---

## PROBLEM BASED LEARNING: PERCEPTION OF NURSING GRADUATES

### ABSTRACT

**Objective:** comprehending how nursing graduates perceive the contribution of the Problem Based Learning (PBL) methodology in the development of their academic training. **Method:** this is an exploratory descriptive study with a qualitative approach, conducted through semi-structured interview guided by the guiding question: How was the use of the Problem Based Learning method in your professional training? The interviews were recorded and subsequently submitted to Bardin's Content Analysis. **Results and Discussion:** from the participants' speech, 22 units of significance emerged, which gave rise to seven subcategories, constituents of the three analysis categories: different curriculum structure, advantages for vocational training and obstacles to the implementation of PBL. It provided adequate training, coherent as the Pedagogical Project of the proposed course for professional training, by promoting the development of initiative-taking, critical and reflective attitudes according to the curricular guidelines. The difficulties and challenges refer to the lack of understanding of the pedagogical aspects of the method and the difficulty in organizing the students. **Final thoughts:** the PBL was recognized as a differential in the teaching-learning process, especially by stimulating learning to learn, which reinforces the importance of keeping the student at the center of the educational process. However, like all pedagogical innovations, the implementation of PBL presented challenges, related to the need for continuous adjustments in the curriculum model.

**Keywords:** Problem-based learning. Nursing education. Curriculum. Teaching.

---

## PROBLEM BASED LEARNING: PERCEPCIÓN DE EGRESADOS DEL GRADO EN ENFERMERÍA

### RESUMEN

**Objetivo:** comprender cómo los egresados de enfermería perciben la contribución de la metodología *Problem Based Learning* (PBL) en el desarrollo de su formación académica. **Método:** se trata de un estudio exploratorio, de enfoque cualitativo, realizado a través de entrevista semiestructurada guiada por la pregunta orientadora: ¿Cómo fue el uso del método *Problem Based Learning* en su formación profesional? Las entrevistas fueron audio grabadas y posteriormente sometidas al análisis de contenido de Bardin. **Resultados y discusión:** del relato de los participantes, surgieron 22 unidades de significación, que dieron origen a siete subcategorías, constituyentes de las tres categorías de análisis: estructura curricular diferente; ventajas para la formación profesional y obstáculos para la implementación del PBL. Se proporcionó una formación adecuada, coherente como Proyecto Pedagógico del Curso propuesto para la formación profesional, principalmente por fomentar el desarrollo de actitudes proactivas, críticas y reflexivas de acuerdo con las directrices curriculares. Las dificultades y los desafíos se refieren, sobre todo, a la incompreensión de los aspectos pedagógicos del método y a la dificultad en la organización de los alumnos. **Consideraciones finales:** el PBL fue reconocido como un diferencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente por estimular el aprender a aprender, lo que refuerza la importancia de mantener al estudiante en el centro del proceso educativo. Sin embargo, como toda innovación pedagógica, la implementación del PBL presentó desafíos, principalmente relacionados con la necesidad de ajustes continuos en el modelo curricular.

**Palabras clave:** Aprendizaje basado en problemas. Educación en enfermería. Currículo; Enseñanza.

---

### REFERÊNCIAS

1. Pinto M. Aprendizagem Baseada Em Problemas. Gênero Interdisciplinaridade. 2022;3(01):1-12. Doi: <https://doi.org/10.51249/gei.v3i01.642>
2. Brasil. Senado Federal, Secretaria Geral da Mesa e Secretaria de Informação Legislativa. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [cited 2023 Abr 5] Available from: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>
3. Santos EC, Santos ML, Hipolito RL, Almeida YS, Vasconcelos SD, Medeiros MF et al. O Ensino Superior em Enfermagem no Brasil e história das identidades sociológicas. Res. Soc. Dev. 2022;11(9):e32611931529. Doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31529>
4. Santos ECG, Santos MLS, Hipolito RL, Almeida YS, Vasconcelos SDD, Medeiros MF et al. Brazilian Nursing Higher Education and sociological's history of identities. RSD.

2022;11(9):e32611931529. Doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31529>

5. Machado C, Oliveira JM, Malvezzi E. Repercussões das diretrizes curriculares nacionais de 2014 nos projetos pedagógicos das novas escolas médicas. Interface (Botucatu). 2021;25(1):e200358. Doi: <https://doi.org/10.1590/interface.200358>

6. Brasil. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 37. [cited 2023 Fev 6] Available from: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_CES03.pdf?query=Curr%C3%ADculos](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES03.pdf?query=Curr%C3%ADculos)

7. Brasil. Ministério da Saúde e Conselho Nacional de Saúde. Resolução 573, de 31 de janeiro de 2018. Aprova o Parecer Técnico n. 28/2018 contendo recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação Bacharelado em Enfermagem. [cited 2023 Fev 3] Available from:

<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2018/Reso573.pdf>

8. Romão GS, Bestetti RB, Couto LB. The Use of Clinical PBL in Primary Care in Undergraduate Medical Schools. *Rev Bras Educ Med*. 2020;44(4):143. Doi: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20200115.ING>

9. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Resolução n. 211, de 11 de dezembro de 2009. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, autorizado pela Resolução n. 4, Coun, de 28 de março de 1990, e reconhecido pela Portaria n. 82. Boletim de Serviço n. 472. Campo Grande, jan. 2010.

10. Oliveira SL, Siqueira AFR, Estaner C. Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino Médio: estudo comparativo entre métodos de ensino. *Bolema*. 2020;34(67):764-85. Doi: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a20>

11. Fontanella BJ, Luchesi BM, Saidel MG, Ricas J, Turato ER, Melo DG. Sampling in qualitative research: a proposal for procedures to detect theoretical saturation. *Cad. Saúde Pública*. 2011;27(2):389-94. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2011000200020>

12. Santos FM. Análise de Conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *REVEDUC*. 2012;6(1):383-7. Doi: <https://doi.org/10.14244/%2519827199291>

13. Lee J, Son, H. Comparison of Learning Transfer Using Simulation Problem-Based Learning and Demonstration: An Application of Papanicolaou Smear Nursing Education. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2021;18(4), 1765-75. Doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18041765>

14. Compton R, Owilli A, Norlin E, Murdoch N. Does problem-based learning in Nursing Education Empower Learning? Nurse education in practice. 2020;44(1):102752. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102752>

15. Dias ES, Jesus CV. Aplicação de metodologias ativas no processo de ensino em enfermagem: revisão integrativa. *Rev Saúde Desenvolv*. 2021 [cited 2023 Abr 8];15(21):19-31. Available from: <https://www.revistasuninter.com/revistasauade/index.php/saudeDesenvolvimento/article/view/1127/788>

16. Lu Y, Lee S, Hsu M, Shih F, Yen W, Huang C et al. Effects of Problem-Based Learning Strategies on Undergraduate Nursing Students' Self-Evaluation of Their Core Competencies: A Longitudinal Cohort Study. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2022; 19(23):15825. Doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph192315825>

17. Fawzi R, Morsy S, Ahmed H. Applying Problem Based Learning Model on Secondary Technical Nursing School Students.

*Assiut Scientific Nursing Journal*. 2022;28(1):24-36. Doi: <https://doi.org/10.21608/asnj.2022.109222.1274>

18. Ghezzi J, Higa E, Lemes M, Marin M. Strategies of active learning methodologies in nursing education: an integrative literature review. *Rev. Bras. Enferm*. 2021;74 (1):e20200130. Doi: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0130>

19. Salari M, Zarifi A, Tarmizi R.A. Effect of Problem-Based Learning on Communication Skills of Undergraduate Nursing Students. *Journal of Clinical Care and Skills*. 2021;2(1):21-7. Doi: <http://dx.doi.org/10.52547/jccs.2.1.21>

20. Paula SR, Maria JSM, Aline PS, Gabriela MG, Karina RVA, Carolina SRO. Aprendizagem baseada em problema na graduação de enfermagem: percepção dos estudantes e egressos. *NTQR [Internet]*. 2022 [cited 2023 Abr 5];13:e700. Available from: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/700>

21. Vierula J, Haavisto E, Hupli M, Talman K. The assessment of learning skills in nursing student selection: A scoping review. *Assess. Eval. High. Educ*. 2020;45(1):496-12. Doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1666970>

22. Wei B, Wang H, Li F, Long Y, Zhang Q, Liu H, et al. Effectiveness of Problem-Based Learning on Development of Nursing Students' Critical Thinking Skills: A Systematic Review and Meta-analysis. *Nurse educator*. 2023;49(3):115-9. Doi: <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000001548>

23. Ren S, Li Y, Pu L, Feng Y. Effects of problem-based learning on delivering medical and nursing education: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Worldviews on evidence-based nursing*. 2023;20(5):500-12. Doi: <https://doi.org/10.1111/wvn.12663>

24. Sales AFG, Vasconcelos IG, Carvalho YC, Barbosa LA. Transtorno Mental Comum em Estudantes de Medicina: PBL versus Tradicional. *Rev. Bras. Educ. Saúde*. 2020; 10(4): 131-38. Doi: <https://doi.org/10.18378/rebes.v10i4.8030>

25. Costa CCS de S, Tarouco V da S, da Silva ACF, Grehs AN, Gomes MP, Gomes GC. Percepção dos estudantes de enfermagem sobre a profissão. *Cienc Cuid Saude*. 2019;18(4). Doi: <https://doi.org/10.4025/ciencuidsaude.v18i4.45935>

26. Petry S, Padilha M, Costa R, Mancia J. Curricular reforms in the transformation of nursing teaching in a federal university. *Rev. Bras. Enferm*. 2021;74(4): e20201242. Doi: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-1242>

27. Moura DTD, Foltran RS, Fraiz IC, Novak EM. Articulação Entre os Ciclos Básico e Profissionalizante: Percepção dos Alunos da UFPR. *Rev Bras Educ Med [Internet]*. 2018;42(1):226-36. Doi: <https://doi.org/10.1590/1981-52712018v42n1RB201700108>

---

**Endereço para correspondência:** Rodrigo Guimarães dos Santos Almeida. Cidade Universitária, Av. Costa e Silva-Pioneiros, MS, 79070-900. (67) 99202-0270 E-mail: [rgclaretiano@gmail.com](mailto:rgclaretiano@gmail.com)

**Data de recebimento:** 05/08/2023

**Data de aprovação:** 15/10/2024