

## **25. Problem-based learning aplicado ao ensino de Enfermagem: reflectindo sobre a experiência**

**Cristina A. Martins<sup>1</sup>, Cláudia Cristina V.C. Oliveira<sup>2</sup>,  
Maria José M. R. Silva<sup>3</sup> e Simão Pedro P. Vilaça<sup>4</sup>**

Universidade do Minho, Escola Superior de Enfermagem

<sup>1</sup>[cmartins@ese.uminho.pt](mailto:cmartins@ese.uminho.pt), <sup>2</sup>[coliveira@ese.uminho.pt](mailto:coliveira@ese.uminho.pt), <sup>3</sup>[mjsilva@ese.uminho.pt](mailto:mjsilva@ese.uminho.pt),  
<sup>4</sup>[svilaca@ese.uminho.pt](mailto:svilaca@ese.uminho.pt)

### **Resumo**

Problem-Based Learning (PBL) é uma metodologia de ensino que enfatiza uma aprendizagem activa centrada nos estudantes, desafiando-os a problematizar, pesquisar, reflectir, dar significado e compreender, à medida que desenvolvem abordagens para solucionar problemas específicos relevantes ao contexto da prática profissional. Estas são habilidades essenciais à Enfermagem, que exige integração de conhecimentos para a tomada de decisão assertiva, crítico-reflexiva e ética, e impele o profissional a uma formação contínua ao longo da vida, pelo carácter dinâmico e holístico desta ciência. O sucesso da utilização desta metodologia depende, contudo, de condições que podem influenciar a implementação e exequibilidade do método. Nesta comunicação, evidencia-se o impacto, as potencialidades e os factores de constrangimento percebidos na aplicação do PBL ao ensino de Enfermagem, assim como condições necessárias à sua expansão futura, tendo por base uma experiência pedagógica desenvolvida com 83 estudantes do 3º ano da Licenciatura em Enfermagem, tutorada por 4 docentes.

### **Palavras chave**

Problem-Based Learning; enfermagem; experiência pedagógica.

### **Nota introdutória**

A exigência que se coloca na actualidade ao ensino superior é de inovação quanto a teorias de aprendizagem e formas de organização educacional que superem as práticas na memorização e reprodução de informações ou treino para o saber fazer, formando cidadãos pensantes e criativos. Conceitos memorizados

podem ser rapidamente perdidos, ainda durante a frequência de um curso, e a integração de conhecimentos e habilidades é dificultada, uma vez que as informações são absorvidas de maneira dissociada da prática clínica, sem um foco que norteie a organização do conhecimento. Estas desvantagens são particularmente críticas em Enfermagem, onde o perfil de competências exigido para a profissão é fundamentado na mobilização e integração de conceitos e habilidades (Ordem dos Enfermeiros, 2003).

Ensinar não exige apenas o domínio dos conteúdos a ser ensinado, mas requer uma profunda reflexão sobre a docência actual e passada, para direccionar um aprimoramento no futuro. A Declaração de Bolonha, de 1999, abriu espaço para um paradigma desafiador do ensino-aprendizagem universitário, que coloca o estudante e o desenvolvimento das suas competências no centro do sistema. Neste contexto de mudança, a Universidade do Minho (UM), tem proposto uma reforma metodológica com maior ênfase no trabalho do estudante, na supervisão tutorial do docente e no uso de metodologias de aprendizagem activas.

Acreditando nos pressupostos de que a aprendizagem se faz a partir de experiências do quotidiano e de que o estudante, ao ser confrontado com um problema novo, se vê na contingência de ter que desenvolver meios para solucioná-lo, a equipa pedagógica da Unidade Curricular *Enfermagem de Saúde da Criança e do Adolescente*, do 3º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem da UM, implementou a metodologia PBL como estrutura curricular basilar, no ano lectivo em curso.

### **Abordagem metodológica desenvolvida**

Os estudantes foram divididos, aleatoriamente, em 16 grupos, constituídos por 5 a 6 estudantes, e foram acompanhados por tutores que, a partir de resultados de aprendizagem previamente definidos, orientaram o acesso dos estudantes aos conhecimentos prévios e os ajudaram a detectar limitações nestes conhecimentos, impulsionando a busca de fontes de informação relevantes para a compreensão e solução do problema apresentado. Cada tutor acompanhou 4 grupos de estudantes. O processo “tutorial” foi repetido tantas vezes quantas necessárias (mínimo de três sessões tutórias por problema) para que os estudantes, articulando os conhecimentos obtidos com os disponíveis, solucionassem o problema em questão. Foram apresentados 4 novos problemas aos estudantes, ao longo de um período temporal de 4 semanas.

Antes, durante e após o término da experiência pedagógica, os estudantes foram convidados a realizar registos reflexivos, individuais e anónimos, incidindo sobre representações e expectativas (antes do início do PBL) e sobre a pertinência, exequibilidade, adequação, constrangimentos, dificuldades e potencialidades da mesma, sem formulação prévia de questões orientadoras e sem carácter de obrigatoriedade, utilizando uma plataforma on-line, sendo, posteriormente, objecto de análise de conteúdo e discussões com os estudantes em sala de aula, o

que permitiu: i) numa fase inicial, problematizar a questão da monitorização e avaliação do desempenho dos estudantes em PBL e motivar os estudantes para a adesão à proposta pedagógica; ii) numa fase posterior, melhor compreender o impacto da estratégia metodológica e do processo tutorial desenvolvido pelos docentes, e implementar estratégias de melhoria com base nas suas opiniões e sugestões.

Para monitorizar todo o processo tutorial de aprendizagem e consolidar a avaliação sumativa, reduzindo, por outro lado, a variabilidade das observações e a subjectividade da classificação final, recorreremos a uma escala de avaliação de desempenho dos estudantes em tutoriais de PBL, no que diz respeito a competências relacionais (participação e comunicação, trabalho em equipa) e cognitivas (compreensão e capacidades de raciocínio, conhecimento e competências de recolha de informação). Este instrumento, permitiu, ainda, fornecer aos estudantes um feedback sobre os seus desempenhos e desenvolvimento de competências.

O processo de implementação do PBL nesta unidade curricular foi moroso e cumpriu as três fases propostas por Delisle (2000), em que os docentes: i) numa primeira etapa, desenvolveram os problemas de modo a serem abordados os conteúdos curriculares do programa, etapa que começou muito antes do período lectivo e consumiu muitas horas de pesquisa individual e colectiva, assim como de reflexão e discussão em equipa; ii) na segunda etapa, orientaram os estudantes na resolução do problema, guiando-os sem os conduzir, apoiando sem dirigir, e orientando sem parecer ocultar a resposta, o que é particularmente difícil e desafiador; iii) na etapa final, avaliaram o problema, os estudantes e as suas próprias actuações e ponderaram a eficácia do problema no desenvolvimento de conhecimentos e competências, avaliaram o desempenho dos estudantes, não apenas em função da classificação final, mas de forma a os ajudar a progredir, o que consideram ser um dos ganhos obtidos por esta metodologia.

### **Avaliação da experiência pedagógica**

Com uma dinâmica tão diferente da que docentes e estudantes estão acostumados a trabalhar, é passível pensar-se que esta é uma abordagem fácil e pouco exigente para os docentes, dando a ilusão de que os alunos trabalham sozinhos. Bem pelo contrário, se pensarmos no tempo necessário para desenvolver um problema, supervisionar e apoiar os estudantes ao longo do processo pedagógico e avaliar o sucesso do problema e o desempenho dos estudantes, facilmente confirmamos o papel crucial do docente na eficácia desta experiência de aprendizagem e antevemos dificuldades e constrangimentos.

A inexperiência dos docentes no uso desta metodologia justificou pequenas imprecisões nos problemas, que confirmamos quando não verificávamos progresso nos estudantes, mas que foram corrigidas e uniformizadas, prontamente, em equipa pedagógica, que trabalhou com um grande espírito de cooperação, entreajuda e disponibilidade para analisar e discutir o progresso pedagógico e da

aprendizagem. Os docentes estiveram empenhados em sujeitar a sua prática em PBL a um constante processo de avaliação e melhoria, reflectindo se cumpriram os resultados de aprendizagem preconizados para as sessões tutoriais. A gestão do tempo, numa unidade curricular que ocorre de forma compactada em 4 semanas ininterruptas, num ritmo laboral alucinante, não permitiu, contudo, que a riqueza pedagógica desta experiência fosse aprofundada como desejávamos, acelerando e precipitando, em parte, o processo.

Para além de ser importante o treino e a familiarização com o método, consideramos fundamental que a organização da estrutura curricular preveja tempo adequado para o estudo de auto-aprendizagem do estudante e que a instituição disponha de infra-estrutura que o viabilizem (recursos audiovisuais e informáticos, salas para reuniões de pequenos grupos, bibliotecas, laboratórios e outros materiais adequados ao método/problemas propostos), aspectos que constituíram constrangimentos na realização desta experiência PBL. Este apoio institucional nem sempre foi propiciado e poderia ter-se constituído como factores condicionadores do seu sucesso, não fosse a motivação, entusiasmo, espírito de abertura e adesão a metodologias inovadoras que os estudantes demonstraram. Para o sucesso desta abordagem, em muito contribuiu também o perfil dos docentes, que apresentaram capacidade de diálogo com os estudantes e resolução de conflitos, capacidade de conduzir as orientações sem imposição de ideias, clareza nas suas exposições, demonstrando, simultaneamente, domínio dos conteúdos que estavam a ser trabalhados e capacidade de motivar os estudantes a traçarem os caminhos de aprendizagem de forma independente.

Tal como McPhee (2002), encontrámos claras vantagens práticas no emprego do PBL no curso de Enfermagem. Os estudantes sentiram-se mais desafiados pelas situações-problema com as quais foram confrontados, o que melhorou as suas competências; trabalharam de forma interactiva e em equipa, o que permitiu partilhar diferentes pontos de vista e desenvolver habilidades de ouvir e se relacionar com outros estudantes. Outras vantagens encontradas foram que os conhecimentos e competências adquiridos serão aplicáveis e transferíveis à vida profissional e ao contexto de ensino clínico/estágio, assim como uma relação docente-estudante mais próxima e de confiança, descentralizando a “figura detentora do poder” que o primeiro representa no processo avaliativo. No entanto, os estudantes também perceberam algumas limitações na abordagem, nomeadamente em relação à limitação de tempo para o desenvolvimento das actividades, a dificuldade inicial de colaboração nos grupos, além de a aprendizagem autónoma ser particularmente difícil, uma vez que apela à necessidade de dimensionar tempo, priorizar tarefas e partilhar descobertas, sem que ninguém lhes indique o que fazer. O papel do tutor em PBL centra-se em encorajar uma autonomia crescente no estudante e em instigá-lo a questionar as suas próprias escolhas, abstendo-se de fornecer informações e direccioná-lo, mas nem sempre isso foi possível cumprir com rigor. Em determinadas momentos, percebemos que as informações colhidas pelos estudantes eram inadequadas à resolução do proble-

ma e, por isso, tornou-se necessário fornecer uma breve explicação sobre o tema ou exemplos práticos que os estimulassem a pensar de forma mais profunda e crítica, o que Valente (2002) legitima poder ser realizado.

### **Considerações finais**

Arriscamos face a lógicas pedagógicas mais convencionais e esta foi uma vivência que criou oportunidades para reflectir mais profundamente sobre a natureza, processo e finalidade do ensino de Enfermagem, e uma fonte rica de introspecção e de conhecimento que foi para além de ideias padronizadas. Os problemas foram resolvidos com qualidade e sucesso pelos estudantes, e o seu grau de envolvimento superou as expectativas iniciais. Ressalvamos, contudo, que esta abordagem poderia ser, eventualmente, mais fácil de ser operacionalizada e melhor rentabilizada se os estudantes e docentes já estivessem familiarizados com a mesma. O carácter inovador de uma metodologia não ajuda a que os participantes estejam conscientes de todas as suas vantagens e desvantagens. Estas razões sustentam a vontade, deste corpo docente, de repetir a experiência pedagógica já no próximo ano lectivo, introduzindo as alterações que a análise de conteúdo das avaliações realizadas pelos estudantes sugerem, e de propor a sua expansão a outras unidades curriculares, depois de confirmarem a sua eficácia no desenvolvimento de competências relacionais e cognitivas. Sentimos que é necessário implementar a metodologia PBL de forma sistemática no ensino de Enfermagem e, numa perspectiva macro, nos programas de formação dos respectivos docentes, mas acreditamos que ser docente não deve ser uma caminhada individual e solitária, conquistada apenas pelos esforços de auto-desenvolvimento e motivação de cada profissional, sem que as instituições de ensino superior não implementem acções de desenvolvimento de competências nos seus docentes, para que elevem o seu desempenho e agreguem valor às instituições e a si próprios.

### **Referências bibliográficas**

Delisle, R. (2000). *Como Realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas*. Lisboa: Edições ASA.

McPhee, A. D. (2002). Problem based learning in initial-teacher-education: Taking the agenda forward. *Journal of Educational Enquiry*, 1, 60-78.

Ordem dos Enfermeiros (2003). *Competências do enfermeiro de cuidados gerais - Divulgar*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.

Valente, J. A. (2002). A Espiral da Aprendizagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação: Repensando Conceitos. En M. C. R. A. Joly (ed.), *A Tecnologia no Ensino: Implicações para a aprendizagem* (pp. 15-37). São Paulo: Casa do Psicólogo.