

ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM E AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Cecilia Biasibetti Soster¹
Michele da Rosa Ferreira²
Dinara Dornfeld³
Fernanda Miranda Seixas Einloft⁴
Ananyr Porto Fajardo⁵
Carolina Melo Romer⁶
Kátia Cilene Godinho Bertongello⁷

SOSTER, C. B.; FERREIRA, M. DA. R.; DORNFELD, D.; EINLOFT, F. M. S.; FAJARDO, A. P.; ROMER, C. M.; BERTONCELLO, K. C. G. Ensino técnico de enfermagem e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uma revisão integrativa. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*. Umuarama. v. 26, n. 3, p. 1267-1286, set./dez. 2022.

RESUMO: Técnicos de enfermagem compreendem a maior força de trabalho na área da saúde, contudo, existem poucas publicações sobre a formação deste profissional. Este estudo objetivou identificar na literatura as metodologias ativas de ensino-aprendizagem utilizadas no processo formativo dos cursos técnicos em enfermagem. O método utilizado foi uma revisão integrativa de literatura que incluiu estudos indexados nas bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), SciELO, MEDLINE, CINAHL, *Web of Science* e SCOPUS, publicados entre 2011 e 2021. Esta revisão foi estruturada em cinco passos metodológicos e os dados foram analisados qualitativamente. Identificou-se 988 registros, dos quais foram selecionados 6 artigos, totalizando 151 sujeitos e 24 instituições de ensino públicas e privadas. As intervenções identificadas foram: *storytelling*, *mentoring*, *feedback*, problematização e prática simulada. Docentes e discentes reconheceram a influência positiva das metodologias ativas no processo formativo de técnicos em enfermagem. Apesar de qualificados, os docentes manifestaram insegurança para uso deste método, sendo necessário um investimento e apoio institucional e a valorização do corpo docente para fomentar essa prática. Destaca-se ainda uma escassez de estudos com qualidade metodológica acerca da educação técnica em enfermagem, evidenciando um interesse científico incipiente nesta área.

PALAVRAS-CHAVE: Educação técnica em enfermagem; Prática docente em enfermagem; Aprendizagem; Educação em enfermagem; Docentes de enfermagem.

TECHNICAL NURSING EDUCATION AND ACTIVE TEACHING-LEARNING METHODOLOGIES: AN INTEGRATIVE REVIEW

ABSTRACT: Nursing technicians comprise the largest workforce in the health area, however, there are few publications on the training of this professional. This study aimed to identify in the literature the active teaching-learning methodologies used in the formative process of technical courses in

DOI: [10.25110/arqsaude.v26i3.20228920](https://doi.org/10.25110/arqsaude.v26i3.20228920)

¹ Mestra em Avaliação e Produção de Tecnologias para o SUS. Grupo Hospitalar Conceição, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: cecilia.soster@posgrad.ufsc.br

² Mestra em Avaliação e Produção de Tecnologias para o SUS. Grupo Hospitalar Conceição. E-mail: michelef@ghc.com.br

³ Mestra em Enfermagem. Grupo Hospitalar Conceição, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: dinara@ghc.com.br

⁴ Doutora em Ciências da Saúde. Grupo Hospitalar Conceição. E-mail: efernanda@ghc.com.br

⁵ Doutora em Educação. Grupo Hospitalar Conceição. E-mail: fananyr@ghc.com.br

⁶ Mestra em Ensino na Saúde. Grupo Hospitalar Conceição. E-mail: carolinamelo@ghc.com.br

⁷ Enfermeira, Doutora em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: katia.bertoncello@ufsc.br

nursing. The method used was an integrative literature review that included studies indexed in the databases Virtual Health Library (VHL), SciELO, MEDLINE, CINAHL, Web of Science, and SCOPUS, published between 2011 and 2021. This review was structured into five methodological steps and the data were analyzed qualitatively. It identified 988 records, from which 6 articles were selected, totaling 151 subjects and 24 public and private educational institutions. The interventions identified were: storytelling, mentoring, feedback, problematization, and simulated practice. Teachers and students recognized the positive influence of active methodologies in the formative process of nursing technicians. Despite being qualified, the teachers expressed insecurity about using this method, and institutional investment and support is needed, as well as an appreciation of the teaching staff in order to promote this practice. A scarcity of studies with methodological quality about technical education in nursing is also noteworthy, showing an incipient scientific interest in this area.

KEYWORDS: Technical education in nursing; Teaching practice in nursing; Learning; Nursing education; Nursing teachers.

LA ENSEÑANZA TÉCNICA DE LA ENFERMERÍA Y LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: UNA REVISIÓN INTEGRADORA

RESUMEN: Los técnicos de enfermería constituyen la mayor fuerza de trabajo en el área de la salud, sin embargo, existen pocas publicaciones sobre la formación de este profesional. Este estudio tuvo como objetivo identificar en la literatura las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje utilizadas en el proceso formativo de los cursos técnicos de enfermería. El método utilizado fue una revisión bibliográfica integradora que incluyó estudios indexados en las bases de datos Virtual Health Library (BVS), SciELO, MEDLINE, CINAHL, Web of Science y SCOPUS, publicados entre 2011 y 2021. Esta revisión se estructuró en cinco pasos metodológicos y los datos se analizaron cualitativamente. Se identificaron 988 registros, de los que se seleccionaron 6 artículos, con un total de 151 sujetos y 24 instituciones educativas públicas y privadas. Las intervenciones identificadas fueron: narración de historias, tutoría, retroalimentación, problematización y práctica simulada. Docentes y estudiantes reconocieron la influencia positiva de las metodologías activas en el proceso de formación de los técnicos de enfermería. Además de estar cualificados, los profesores manifiestan inseguridad en el uso de este método, por lo que es necesaria una inversión y apoyo institucional y la valoración del cuerpo docente para fomentar esta práctica. También destaca la escasez de estudios con calidad metodológica sobre la formación técnica en enfermería, lo que demuestra un incipiente interés científico en esta área.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza técnica en enfermería; Práctica docente en enfermería; Aprendizaje; Enseñanza de la enfermería; Profesores de enfermería.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a pesquisa “perfil da enfermagem no Brasil”, publicada em 2015, profissionais de nível auxiliar e técnico correspondem a 77% da força de trabalho da enfermagem no Brasil. São trabalhadores com formação de nível médio, acrescida de um curso profissionalizante, que prestam assistência de enfermagem em baixa e média complexidade e estão presentes na maioria dos serviços de atenção à saúde no país (MACHADO *et al.*, 2017; AZEVEDO; BALSANELLI; TANAKA, 2021).

Apesar da figura de um profissional não enfermeiro que cuida da pessoa enferma estar retratada em diversos relatos de tempos longínquos, a regulamentação da educação profissional de enfermagem no Brasil data de 1961. Uma década depois, a lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 definiu os cursos profissionalizantes de enfermagem como cursos de nível médio (FERREIRA *et al.*,

2022), sendo reconhecida pela Lei 7.498 de 25 de junho, de 1986 e regulamentada pelo decreto do Conselho Federal de Enfermagem n° 94.406 de 8 de junho de 1987 (BRASIL, 1986; BRASIL, 1987).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, pela primeira vez foi referenciada a formação de profissionais ativos e reflexivos, endossando as discussões que vinham ocorrendo no período. Esse momento configurou o início da transição de uma formação tecnicista e procedimental rumo a um processo crítico-reflexivo de ensino (FONTANA; PINTO; MARIN, 2021).

Nessas circunstâncias, fez-se necessário que os cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem adequassem seus processos educativos a fim de superar o modelo de ensino hegemônico. Para alcançar a mudança de paradigma, as metodologias ativas são inseridas como estratégia educacional que contribui para a aproximação da teoria à prática, possibilitando um processo de formação dinâmico e flexível, que incentiva e apoia uma atuação ativa do discente (CHIANCA-NEVES; LAUER-LEITE; PRIANTE, 2020; FERREIRA *et al.*, 2022).

As metodologias ativas se caracterizam pela inter-relação entre educação, cultura e sociedade, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrada na aprendizagem por experiências e com a intenção de desenvolver a autonomia do aprendiz (BACICH; MORAN, 2018). Esta concepção surgiu a partir do movimento chamado Escola Nova, que visava promover a aprendizagem por meio da reflexão sobre as experiências, orientadas por iniciativa e cooperação (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010). Aproximando-se do pensamento freiriano, a Escola Nova desenvolveu-se a partir da problematização da realidade (FREIRE, 1996). Nesse sentido, ensinar significa promover situações que despertem a curiosidade dos educandos, incentivando reflexões e questionamentos sobre a realidade para a construção de novos conhecimentos (CHIANCA-NEVES; LAUER-LEITE; PRIANTE, 2020).

Os técnicos de enfermagem compõem uma categoria com expressiva representatividade no cuidado à saúde, devendo assumir uma postura crítico-reflexiva em sua prática. Este fato justifica a preocupação com a formação deste profissional. Uma vez que se tem nas metodologias ativas um modo inovador de ensino para a qualificação da formação técnica em enfermagem, o presente estudo objetiva identificar na literatura as metodologias ativas de ensino-aprendizagem utilizadas no processo formativo dos cursos técnicos em enfermagem.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura sobre uso de metodologias ativas em cursos técnicos em enfermagem. Este método de pesquisa consiste em uma abordagem que possibilita a inclusão de estudos com diversas metodologias e permite integrar resultados e conclusões, contribuindo para a ampliação do conhecimento acerca de um fenômeno de interesse. Para

desenvolver este estudo, foram percorridas cinco fases: 1) Identificação do problema; 2) Pesquisa na literatura; 3) Avaliação dos estudos incluídos; 4) Análise dos dados; 5) Apresentação (WHITTEMORE; KNAFL, 2005).

2.1 Identificação do problema

A questão de pesquisa deste estudo foi desenvolvida a partir da estratégia PICO (P= população; I= fenômeno de interesse; Co= contexto), sendo P= docentes e estudantes de enfermagem; I= uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem; Co= educação profissional técnica em enfermagem (THE JOANNA BRIGGS INSTITUTE, 2014). Esta estratégia estruturou a seguinte questão de pesquisa: quais metodologias ativas de ensino-aprendizagem foram utilizadas no processo formativo dos cursos técnicos em enfermagem?

2.2 Pesquisa na literatura

Para pesquisa na literatura foram considerados critérios de inclusão: artigos nos idiomas português, inglês e espanhol, publicados nos últimos dez anos em bases indexadas (de 01 de janeiro de 2012 até 31 de dezembro de 2021), disponíveis *online*, na íntegra, que apresentassem considerações sobre o uso das metodologias ativas em cursos técnicos em enfermagem. Foram excluídas publicações do tipo editorial, dissertações, teses e estudos que não respondessem à questão de pesquisa.

O levantamento bibliográfico foi realizado em janeiro de 2022, de duas maneiras combinadas: busca de artigos científicos publicados em revistas e periódicos indexados na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE), *Cumulative Index Nursing and Allied Health Literature* (CINAHL), *Web of Science* e SCOPUS; e revisão das listas de referências dos estudos identificados.

Para realização da busca foram utilizados descritores controlados obtidos a partir dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e do Thesaurus Brasileiro da Educação⁸ e seus equivalentes em inglês e espanhol: metodologias ativas; materiais de ensino; educação em enfermagem; prática docente em enfermagem; ensino em saúde; técnico de enfermagem; e auxiliar de enfermagem associados aos operadores booleanos “OR” ou “AND”. A estratégia de busca está descrita na Figura 1.

⁸ O Thesaurus Brasileiro da Educação consiste em um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, chamados descritores, que são destinados à indexação e à recuperação de documentos e informações em determinado campo do saber (Brasil, 2022).

Figura 1: Descritores controlados utilizados na estratégia de busca dos estudos por base de dados. Porto Alegre, RS, Brasil, 2022.

Base de dados	Estratégia de busca
BVS	(técnico de enfermagem) AND (técnicas de ensino-aprendizagem) OR (educação técnica em enfermagem) OR (escolas de enfermagem) OR (prática do docente de enfermagem) OR (materiais de ensino) OR (métodos de formação profissional) OR (processo de ensino-aprendizagem) AND (db:("LILACS" OR "BDENF" OR "coleccionaSUS"))
SciELO	((metodologias ativas) OR (materiais de ensino) OR (educação em enfermagem) OR (prática docente em enfermagem) OR (ensino em saúde)) AND ((técnico de enfermagem) OR (auxiliar de enfermagem))
Web of Science	((((ALL=(ensino AND aprendizajes) OR ALL=(formação AND profissional) OR ALL=(metodolg* AND ativ*) OR ALL=(prática AND docents AND enfermagem) OR ALL=(educação AND técnic* AND enfermagem) OR ALL=(graduación AND auxiliary AND enfermera) OR ALL=(material* AND enseñanza) OR ALL=(prática AND docents AND enfermera) OR ALL=(nursing AND faculty AND practice)))) AND (ALL=(técnic* enfermagem)) OR ALL=(nurs* AND auxiliar*)))
MEDLINE	((((((((((educacao enfermagem)) OR (pratica docente enfermagem)) OR (ensino saude)) OR (metodologia aticas)) OR (auxiliary enfermagem)))) AND ((((((tecnico enfermagem) OR (educacao profissional* enfermagem)) OR (nurs* auxiliar*)) OR (auxiliar* enfermeria))))))
CINAHL	((Técnicos de Enfermagem OR Auxiliar de Enfermagem OR Enfermeros no Diplomados)) AND ((Prática Docente de Enfermagem OR Materiais de Ensino OR Formação Profissional OR Metodologia ativa OR Ensino-Aprendizagem))
SCOPUS	((("técnico* enfermagem") OR ("enfermagem* auxiliar*") OR ("auxiliar enfermer*")) AND ("educação técnica enfermagem" OR "graduación auxiliar enfermería" OR "prática docente enferm*" OR "prática docente de enfermagem" OR "método ensino" OR "materiais de ensino" OR "materiales enseñanza" OR "formação profissional" OR "ensino aprendizagem" OR "metodologias ativas"))

Fonte: as autoras.

A busca na literatura seguiu as orientações para realização de revisões sistemáticas proposta por *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), que contempla as etapas de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão dos artigos (PAGE *et al.*, 2021).

2.3 Avaliação dos estudos incluídos

Os registros foram analisados por duas pesquisadoras, de forma independente. Os estudos incluídos foram avaliados quanto ao nível de evidência, considerando a metodologia utilizada. Foram classificados em sete níveis de evidência, sendo o nível 1 correspondente à melhor qualidade de evidência (metanálise e revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados ou controlados) e o nível 7, a uma evidência frágil (opinião de autoridades ou relatórios) (MELO *et al.*, 2021).

2.4 Análise dos dados e apresentação

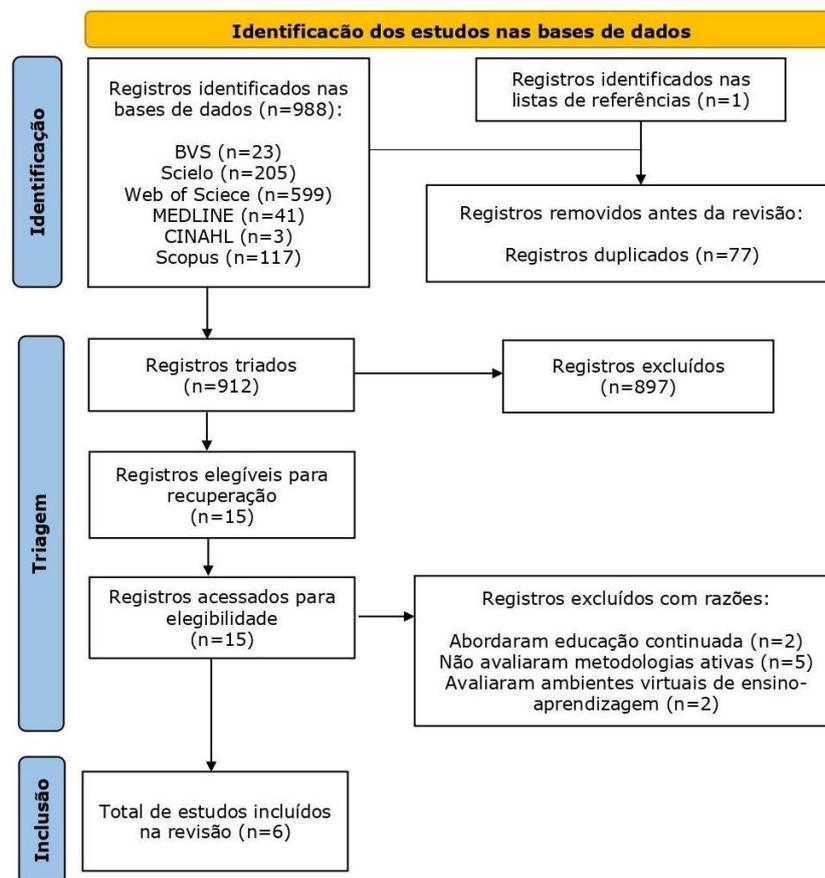
Os dados dos estudos selecionados foram extraídos e sintetizados a partir da adaptação do instrumento proposto por Ursi e Galvão (2006), que contempla dados de identificação, publicação, metodologia, amostra, limitações e resultados. Na sequência, os estudos foram categorizados de forma a responder à questão de pesquisa.

A presente revisão integrativa seguiu a legislação que regulamenta os direitos autorais no Brasil, a Lei nº 9.610, de 1998, alterada, revogada e acrescida pela Lei nº 12.853, de 2013 (BRASIL, 1998; BRASIL, 2013).

3. RESULTADOS

A busca resultou na identificação de 988 registros: 23 na BVS, 205 na SciELO, 599 na *Web of Science*, 41 na MEDLINE, 3 na CINAHL, 117 na Scopus e um artigo foi incluído a partir das listas de referências. Excluídas as duplicações (77), 912 registros foram avaliados em seus títulos e resumos. Quinze registros foram recuperados para leitura integral. Após leitura minuciosa, seis artigos foram incluídos nessa revisão integrativa. A descrição gráfica da busca está representada na Figura 2.

Figura 2: Fluxograma de seleção de estudos no formato PRISMA 2020, demonstrando as fases de identificação, triagem e inclusão de estudos desta revisão integrativa. Porto Alegre, RS, Brasil, 2022.



Fonte: as autoras, adaptado de Page e colaboradores (2021).

Os seis estudos incluídos nesta revisão foram desenvolvidos no Brasil. Um estudo (OLIVEIRA *et al.*, 2017) utilizou o método quanti-qualitativo. Cinco utilizaram métodos qualitativos, sendo dois estudos de caso (SANTOS; BACKES, 2019; VIEIRA *et al.*, 2020), um relato de experiência (SIEGA *et al.*, 2021), uma pesquisa-ação (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019),

um estudo exploratório (RIBEIRO; PIRES; SCHERER, 2016). A análise da qualidade da evidência revelou um nível 6 em todos os artigos, que representa um baixo impacto desta evidência (MELO *et al.*, 2021).

Os artigos foram dispostos em ordem cronológica, identificados com as letras do alfabeto romano e analisados sob diversos aspectos. Dois estudos foram realizados de forma multicêntrica (RIBEIRO; PIRES; SCHERER, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2017), compondo um total de 16 centros, em sua maioria, instituições públicas de ensino (RIBEIRO; PIRES; SCHERER, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2017; SANTOS; BACKES, 2019). Apenas um estudo (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019) foi desenvolvido em escola privada e um estudo (VIEIRA *et al.*, 2020) não detalhou o cenário. Quanto à amostra, quatro estudos (RIBEIRO; PIRES; SCHERER, 2016; MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019; SANTOS; BACKES, 2019; SIEGA *et al.*, 2021) incluíram docentes, um estudo (VIEIRA *et al.*, 2020) incluiu docentes e discentes e um estudo (OLIVEIRA *et al.*, 2017) incluiu apenas discentes em sua amostra, totalizando 151 sujeitos (46 docentes e 106 discentes).

A maioria dos sujeitos é do sexo feminino, representada por 93,3% (n=45) entre os docentes e 86% (n=86) entre os discentes. Um estudo (VIEIRA *et al.*, 2020) não descreveu o sexo dos discentes. Quanto à idade, identificou-se uma variação de 24 a 47 anos entre os docentes, enquanto os discentes tinham uma média de idade entre 25,7 e 29 anos. Um estudo (OLIVEIRA *et al.*, 2017) descreveu ainda que 52% dos discentes incluídos em sua amostra estavam inseridos no mercado de trabalho.

Detectou-se um maior detalhamento das características das docentes. Sobre a sua formação, 53,3% (n=24) têm formação em nível de especialização, 22,2% (n=10) possuem formação em nível de mestrado, qualificações predominantes entre as docentes. Observa-se também que em quatro artigos (RIBEIRO; PIRES; SCHERER, 2016; MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019; SANTOS; BACKES, 2019; SIEGA *et al.*, 2021) as enfermeiras docentes possuem especialização na área da educação. Três artigos (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019; SANTOS; BACKES, 2019; SIEGA *et al.*, 2021) descreveram o tempo de experiência das docentes, com médias variando entre 6,4 e 27,3 anos. Os dados sobre as características das docentes estão sintetizados e apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Caracterização da amostra de docentes quanto a sexo, idade e titulação e experiência. Porto Alegre, RS, Brasil, 2022.

Identificação do Estudo	Amostra total (n)	Docentes n (%)	Sexo		Idade	Titulação máxima n(%)	Tempo de docência (média em anos)
			Feminino n(%)	Masculino n(%)			
A	11	11 (100%)	10 (90,9%)	1 (9,1%)	24-45	Especialista 4(36,7%) Mestre 7(63,3%)	-
C	3	3 (100%)	3 (100%)	-	-	-	27,3
D	7	7 (100%)	7 (100%)	-	27-41	Especialista 6(86%)	6,8
E	17	5 (29,4%)	5 (100%)	-	35-38	-	-
F	19	19 (100%)	17 (89,5%)	2 (10,5%)	25-47	Graduado 1(5,2%) Especialista 14(73,8%) Mestre 3(15,8%) Doutor 1(5,2%)	6,4

Fonte: as autoras

Quanto às intervenções, foram identificadas 5 práticas distintas que configuram didáticas ativas de ensino-aprendizagem, sendo: simulação para ensino prático de medidas de biossegurança (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019); problematização (OLIVEIRA *et al.*, 2017; VIEIRA *et al.*, 2020); *mentoring* (SANTOS; BACKES, 2019); *feedback* (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019); e *storytelling* (SIEGA *et al.*, 2021). Quanto aos resultados encontrados, todos os estudos descreveram como positivo o uso das metodologias e concluíram que elas qualificam o processo de ensino-aprendizagem. Como pontos negativos, cinco artigos indicaram a falta de qualificação docente como uma barreira para o uso dos métodos avaliados (RIBEIRO; PIRES; SCHERER, 2016; SANTOS; BACKES, 2019; MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019; VIEIRA *et al.*, 2020; SIEGA *et al.*, 2021) e dois apontaram a falta de estrutura e espaços apropriados como fatores que dificultam a implementação das metodologias (RIBEIRO; PIRES; SCHERER, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2017). A principal limitação identificada, descrita em quatro estudos, foi relacionada à composição da amostra, pois se restringiram a analisar apenas docentes ou discentes (RIBEIRO; PIRES; SCHERER, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2017; SANTOS; BACKES, 2019; MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019). Os dados referentes a caracterização dos estudos incluídos estão apresentados na Tabela 2 e seus achados foram sintetizados e apresentados na Tabela 3.

Tabela 2: Caracterização dos estudos por título, ano, país de publicação, tipo de publicação, método e amostra. Porto Alegre, RS, Brasil, 2022.

Identificação do Estudo (ano)	Título do artigo	Autores	País	Tipo de publicação / periódico (Qualis enfermagem/ educação)	Método do Estudo	Amostra
A (2016)	Prática de biossegurança no ensino técnico de enfermagem	Ribeiro G; Pires DE; Scherer MDA.	Brasil	Publicação de Enfermagem Trabalho, educação e saúde (B2/A2)	Estudo exploratório descritivo	11 docentes de cursos técnicos de enfermagem em 2 escolas
B (2017)	Desafios do trabalho de conclusão de curso na formação do técnico de enfermagem	Oliveira A; Marin MJS; Takedal E; Pinheiro OL.	Brasil	Publicação de Enfermagem Revista Brasileira de Enfermagem (A2/B1)	Estudo quanti-qualitativo descritivo	94 estudantes de cursos técnicos de enfermagem de 9 escolas
C (2019)	Mentoring como fonte de conhecimento pedagógico do conteúdo para docência em enfermagem	Santos LMC; Backes VMS.	Brasil	Publicação de Enfermagem Texto & Contexto em enfermagem (A2/B1)	Estudo de caso	3 docentes de curso técnico de enfermagem, selecionada a partir de enquete aplicada aos discentes
D (2019)	Avaliação do processo de <i>feedback</i> para o ensino da prática de enfermagem	Montes LG; Rodrigues CIS; Azevedo GR.	Brasil	Publicação de Enfermagem Revista Brasileira de Enfermagem (A2/B1)	Estudo qualitativo, pesquisa ação	7 enfermeiros docentes que atuam na supervisão de estágios de um curso técnico de enfermagem
E (2020)	Diálogo e ensino-aprendizagem na formação técnica em saúde	Vieira SL; Silva GTR; Silva RMO; Amestoy SC.	Brasil	Publicação de Enfermagem Trabalho, Educação e Saúde (B2/A2)	Estudo de caso único	5 docentes e 12 discentes do curso técnico de enfermagem
F (2021)	Storytelling como estratégia didática na formação de profissionais da Enfermagem: relato de experiência	Siega CK; Mendonça ITM.	Brasil	Publicação de Enfermagem Trabalho, Educação e Saúde (B2/A2)	Estudo de caso único	5 docentes e 12 discentes do curso técnico de enfermagem

Fonte: as autoras.

Tabela 3: Síntese dos dados extraídos dos estudos quanto aos seus objetivos, limitações, resultados e conclusões. Porto Alegre, RS, Brasil, 2022.

Identificação do estudo	Objetivos	Limitações	Resultados e conclusão
A	Compreender a percepção dos docentes sobre o ensino prático das medidas de biossegurança.	Foram incluídos somente docentes na amostra.	O acesso ao conhecimento e a disponibilidade de recursos qualificados e adequadamente quantificados são essenciais para o ensino prático das medidas de biossegurança. As instituições de ensino necessitam propiciar espaços que sensibilizem os educandos sobre o tema.
B	Verificar a percepção dos estudantes do Curso Técnico de Enfermagem sobre as diferentes etapas do trabalho de conclusão de curso.	Foram incluídos somente estudantes na amostra.	As opiniões encontradas no estudo divergem sobre a concordância ou não com a obrigatoriedade e pelo tempo disponível para desenvolvimento do TCC, ainda assim, a maioria dos participantes se manifestou favorável. É importante que gestores e docentes dos cursos técnicos mantenham um olhar atento para as necessidades dos estudantes, com vista a ampará-los nessa construção, visando à efetivação da proposta de transformação na forma de pensar e agir perante o cuidado em saúde.
C	Compreender o <i>Mentoring</i> como fonte de conhecimento pedagógico do conteúdo para o professor novato na educação profissional de nível técnico em enfermagem.	A ausência de publicações sobre o tema foi uma limitação para a discussão deste estudo.	O <i>Mentoring</i> configurou-se como uma iniciativa de colaboração que tem repercussões na integração do trabalho pedagógico, na formação docente e na qualidade do ensino, algo que é almejado pelas professoras e pela gestão, e que repercute diretamente na aprendizagem estudantil.
D	Avaliar o conhecimento autorreferido dos docentes na utilização do processo de <i>feedback</i> no ensino prático de enfermagem.	Foram incluídos somente docentes na amostra.	Todas as docentes reconheceram o <i>feedback</i> como uma importante ferramenta de ensino, mas relataram dificuldades com a sua aplicação, manifestadas por dúvidas quanto a sua aplicação. <i>O feedback</i> é um instrumento eficaz na ressignificação e no equilíbrio do processo de ensino-aprendizagem, propiciando o desenvolvimento da prática reflexiva e da construção do futuro profissional. Entretanto, faz-se necessário capacitar os docentes para uso desta ferramenta.
E	Avaliar o processo de ensino-aprendizagem em um curso técnico de enfermagem à luz da problematização.	Não foi descrita.	O estudo destaca a metodologia problematizadora como uma estratégia que viabiliza uma aprendizagem significativa, apesar da limitação da formação didático-pedagógica das docentes. Concluiu que este método contribuiu para a aproximação das distintas realidades dos discentes e garantiu um espaço de fala para discentes em situação de vulnerabilidade.
F	Descrever o processo de construção e avaliação de um instrumento que utiliza o <i>storytelling</i> no	Não foi descrita.	O estudo conclui que metodologias inovadoras são essenciais para o ensino em saúde. Define o <i>storytelling</i> como um método viável, tanto em sala de aula quanto nos meios digitais. Destaca a necessidade do comprometimento e da qualificação docente para o uso deste recurso.

4. DISCUSSÃO

Os achados são apresentados em três categorias temáticas: 1) Metodologias ou didáticas ativas de ensino-aprendizagem; 2) Desafios enfrentados para implementação do ensino profissional técnico de nível médio a partir do uso de metodologias ativas; e 3) Características metodológicas dos estudos.

4.1 Metodologias ou didáticas ativas de ensino-aprendizagem

Os conceitos de metodologias ativas são amplos e a sua compreensão pelos docentes da área da saúde é variada (CHIANCA-NEVES; LAUER-LEITE; PRIANTE, 2020). Pode-se afirmar que as metodologias ativas compreendem o processo pelo qual o conhecimento é construído de forma compartilhada, atribuindo significado deste conhecimento a partir de experiências vividas, e não pela transmissão de conteúdo do professor para os alunos. No desenvolvimento deste caminho de aprendizado, temos as dinâmicas ativas de ensino aprendizagem, que são técnicas e ações de ensino ativo e compreendem a postura tomada pelo professor para potencializar o aprendizado em um tema específico (BIFFI *et al.*, 2020). Ambas, técnicas e ações, são utilizadas para alcançar os objetivos das aulas. Nos estudos C (SANTOS; BACKES, 2019), D (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019) e F (SIEGA *et al.*, 2021) estão descritas dinâmicas ativas de ensino aprendizagem como *feedback*, *storytelling*, *mentoring*, sendo analisado o conhecimento docente para seu uso.

O *feedback* consiste em uma técnica amplamente utilizada e com efetividade reconhecida na área da saúde. Trata-se de um método que orienta uma devolutiva sobre o desempenho do estudante, a partir da observação sobre a performance deste na realização de determinada tarefa e tem o objetivo de reduzir a distância entre o real e o ideal (MACKINTOSH-FRANKLIN, 2021; PRICINOTE *et al.*, 2021). O *feedback* pode ser realizado de diversos formatos que correspondam às necessidades dos envolvidos ou conforme os recursos disponíveis. Se caracteriza desde uma conversa informal acerca de um procedimento ou atividade, até maneiras formalizadas, através de formulários e registros escritos. Pode ainda ser realizado individual ou coletivamente. Apesar da ampla variação apresentada, invariavelmente, o *feedback* está relacionado com um processo formativo somativo que objetiva qualificar o aprendizado (PRICINOTE *et al.*, 2021). Esta prática ainda pode assumir uma característica corretiva ou construtiva. O *feedback* construtivo, considerado mais efetivo, deve ser entregue como uma descrição imparcial de um evento com o objetivo de corrigir erros e aumentar a compreensão (ALTMILLER *et al.*, 2018).

O estudo D (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019) referiu que o *feedback* é uma importante ferramenta para avaliação, contudo as docentes tiveram dúvidas em aplicá-lo, explorando

pouco suas potencialidades ao utilizá-lo de forma unidirecional, do docente para o discente, sem perspectiva de aprimoramento discente ou docente. O estudo destacou que inclusive as enfermeiras mais experientes podem beneficiar-se desta prática e que esta estratégia, quando adequadamente utilizada, contribui para o aprendizado da equipe. Os autores ressaltaram que é tão importante o estudante ser capaz de receber feedback e melhorar o seu desempenho a partir disso, quanto aprender a dar feedback de forma eficaz e respeitosa e que isso contribui para a qualificação da prática (ALTMILLER *et al.*, 2018).

A contação de histórias, *storytelling*, consiste em um método de comunicação baseado na arte, amplamente utilizado no entretenimento e educação, que motiva o interlocutor a refletir sobre os acontecimentos e o contexto. Ouvir histórias provoca emoções que contribuem para o desenvolvimento da mente, formulação e reformulação de concepções e pontos de vista. Por sua composição, o cérebro humano armazena informações e eventos através de histórias contextualizadas. Desta forma, as informações obtidas de através do *storytelling* são melhor compreendidas e retidas na memória (RAHIMI, 2019). No campo do ensino em saúde ele contribui para contextualização de cenários e estimula os estudantes a refletir sobre as decisões e consequências, promovendo, além de aprendizado sólido, a necessidade de gerenciamento das emoções (ZARE *et al.*, 2021).

O estudo F (SIEGA *et al.*, 2021) relatou que o *storytelling* contribuiu para problematizar a realidade e promover a aprendizagem significativa, mas as limitações de formação didático-pedagógica dos docentes são um fator limitador para seu uso. Em uma revisão integrativa que investigou o uso do *storytelling* no ensino da prática clínica para enfermeiros, os autores observaram que esta prática é benéfica para o processo de ensino-aprendizagem, contribui para o desenvolvimento das habilidades de comunicação interprofissional e com o paciente. Destacaram ainda que, por meio do *storytelling*, ocorrem *insights* e que estes facilitam o aprendizado através da atribuição de sentido ao que está sendo visto, configurando uma metodologia eficaz para o ensino clínico em enfermagem (TIMPANI *et al.*, 2021).

O artigo C (SANTOS; BACKES, 2021) relatou o uso do *mentoring* durante atividades e na capacitação pedagógica dos docentes do curso, não como um programa de formação docente, mas como uma ação pessoal apoiada institucionalmente. De acordo com as autoras, essa prática – onde enfermeiras novatas são acolhidas e “mentoradas” por docentes experientes – favorece o desenvolvimento e inspira uma cultura de acolhimento, incentivando uma relação colaborativa entre as docentes e entre a gestão e o corpo docente. Para elas, esse caminho impacta positivamente para a construção de conhecimentos sobre o contexto da educação, o currículo e os objetivos da formação. Também consideraram que favorece a unidade e o alinhamento no trabalho docente, levando em conta as características dos discentes e as adaptações necessárias ao conteúdo ensinado. Finalmente, as autoras pontuaram que o compartilhamento do conhecimento é fundamental pelo potencial de dar

suporte ao docente novato e lhe proporcionar boas condições de trabalho. Os achados deste estudo se assemelham aos encontrados em uma revisão integrativa, na qual o *mentoring* é descrito como um processo que proporciona ao par de envolvidos uma oportunidade para desenvolver laços mais próximos nas relações de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento mútuo (MOKEL *et al.*, 2022).

Sabe-se que o *mentoring* é uma estratégia que facilita a dialogicidade, o sentido de cooperação e o trabalho coletivo compartilhado, sendo possível utilizá-la tanto na relação entre docentes quanto entre discentes. Dessa maneira, um estudo descreveu o processo de mentoria entre estudantes, destacando em seus resultados como um processo fluido, que, apesar de desafiador, é benéfico para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estabelece a responsabilidade dos próprios estudantes com o seu aprendizado. Os autores destacaram ainda que este processo propicia um desenvolvimento coletivo e o senso colaborativo e inclusivo entre a comunidade estudantil (DUBLEY *et al.*, 2021).

Nas produções A (RIBEIRO; PIRES; SCHERER, 2016) e B (OLIVEIRA *et al.*, 2017) foram discutidas estratégias inovadoras para o desenvolvimento de atividades tidas como convencionais. Uma delas é o trabalho de conclusão de curso, que, neste caso, foi desenvolvido a partir de uma construção problematizadora (OLIVEIRA *et al.*, 2017). Outra estratégia, descrita pelo estudo A é o ensino de medidas de biossegurança a partir de uma metodologia de prática observada (RIBEIRO; PIRES; SCHERER, 2016). Alguns autores consideram que essas iniciativas são importantes no processo de desenvolvimento de um ensino ativo, tendo este como um caminho a ser construído por docentes e discentes com o objetivo de formar profissionais de saúde competentes para a tomada de decisão (LARA *et al.*, 2019; BIFFI *et al.*, 2020).

Já o estudo E (VIEIRA *et al.*, 2019) referiu-se à metodologia da problematização como uma estratégia de ensino-aprendizagem que possibilita aos docentes do ensino técnico em enfermagem dialogarem sobre o cotidiano vivenciado pelos discentes. Esta ação, prevista no plano de curso, propiciou a aproximação do conhecimento prévio, trazido pelos discentes, com os assuntos a serem estudados e tornou o processo educacional mais dinâmico e participativo. Esses achados se assemelham com as considerações de um estudo recente, no qual a problematização foi descrita como uma forma de alcançar a transformação do processo de ensino aprendizagem sobre os conteúdos a serem estudados, especialmente na área da saúde (SOUSA *et al.*, 2021).

4.2 Desafios enfrentados na implementação das metodologias ativas na formação de Técnicos em Enfermagem

Observou-se que a maioria dos docentes participantes é especialista na área da educação e possui experiência na atividade. Apesar disso, encontrou dificuldades em desenvolver um processo

pedagógico que rompesse com o modelo tradicional de ensino e que colocasse o discente na centralidade do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, o estudo C (SANTOS; BACKES, 2019) identificou que o docente novato (até cinco anos de atuação), mesmo com formação específica, pode enfrentar dificuldades pedagógicas ao iniciar suas atividades. Em complemento, os estudos B (OLIVEIRA *et al.*, 2017), D (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019) e F (SIEGA *et al.*, 2021) conceberam que as fragilidades da formação docente podem ser um empecilho para a implementação de novos métodos de ensino, ainda que os docentes possuam formação específica e experiência na docência. Contudo, ainda assim, os quatro estudos citados reconheceram a importância da inovação no ensino.

Em relação à utilização de metodologias ativas, entende-se que exigem maior envolvimento e preparo pedagógico do docente. Este deve valorizar o conhecimento prévio do discente, envolvê-lo em diversos cenários de aprendizagens que incitam a curiosidade, o fazer e pensar sobre o fazer, desenvolvendo, dessa forma, o pensamento crítico. Para tanto, o docente deve ser flexível frente à imprevisibilidade que pode estar presente nos espaços educativos que colocam o discente como protagonista (DIAS-LIMA *et al.*, 2019; LARA *et al.*, 2019).

Os estudos incluídos nesta revisão apresentaram resultados que indicam a preocupação e despreparo dos docentes para o uso das metodologias ativas, sendo esta a principal dificuldade relatada. Embora se considere legítima esta percepção por parte dos docentes, um estudo recente (PRADO; FREITAS, 2021) identificou diferença estatisticamente significativa entre a competência autoavaliada e a competência desejada dos docentes no que se refere às habilidades de ensino, relacionando uma insegurança desses profissionais para o uso das metodologias ativas. Frente a isso, o estudo recomendou a necessidade de qualificação docente nas áreas de desenvolvimento de metodologias e escolha de recursos didáticos para o ensino. Desse modo, espera-se que o docente que atua na formação profissional em enfermagem tenha conhecimentos e experiências práticas, pois quem ensina deve saber fazer; ao mesmo tempo, faz-se necessário que este profissional saiba o que ensinar e, principalmente, como ensinar.

Concordante com as considerações anteriores, o estudo B (OLIVEIRA *et al.*, 2017) apontou para a complexidade da atividade docente e a necessidade de aperfeiçoamento contínuo deste profissional. O estudo C (SANTOS; BACKES, 2019) referiu que o exercício da docência, por vezes, pode ser vivenciado com insegurança, sentimento de solidão e de inadequação do fazer frente às necessidades do cotidiano, o que pode até levar ao abandono da carreira. Além disso, enfatizou a carência de docentes para educação técnica de nível médio. O estudo A (RIBEIRO; PIRES; SCHERER, 2016) complementa a discussão, destacando que a precariedade das instalações físicas e a falta de bibliotecas e de laboratórios equipados das instituições de ensino profissional em enfermagem dificulta a utilização de metodologias inovadoras. Esse tema foi citado como resultado

secundário por um artigo que discutiu o uso das metodologias ativas no ensino superior (MACEDO *et al.*, 2018).

4.3 Características metodológicas dos estudos

No que se refere à qualidade dos estudos incluídos, o baixo nível de evidência identificado nesta revisão foi tido como uma limitação do estudo. Fato este, que se justifica pelas características metodológicas dos artigos revisados, pois são estudos de caso ou descritivos, assemelhando-se aos achados de outros autores (AZEVEDO; BALSANELLI; TANAKA, 2021; PRADO; FREITAS, 2021). Acredita-se que o baixo rigor metodológico encontrado nos estudos possa estar relacionado à escassez de publicações que tenham como tema central o ensino técnico em enfermagem, bem como à predominância de estudos descritivos em detrimento dos desenhos com maior rigor metodológico, que qualificam a evidência (MELO *et al.*, 2021).

5. CONCLUSÃO

Esta revisão integrativa possibilitou analisar a produção científica sobre as metodologias ativas de ensino-aprendizagem utilizadas e como influenciaram no processo formativo dos cursos técnicos em enfermagem.

A utilização tanto de metodologias ativas quanto de didáticas ativas de ensino-aprendizagem contribui para o desenvolvimento dos discentes de nível técnico em enfermagem, incentivando um comportamento crítico e comprometido, refletido na prática profissional. Isso vem ao encontro do rompimento de um percurso formador historicamente tecnicista e procedimental.

Os artigos descreveram o uso de simulação para ensino prático de medidas de biossegurança, a problematização, o *mentoring*, o *feedback* e o *storytelling*. Todos os estudos analisados consideraram positivo o uso das metodologias ativas e concluíram que sua implementação qualifica o processo de ensino-aprendizagem. A maioria dos participantes reconheceu a influência positiva das metodologias ativas no processo formativo de técnicos em enfermagem. Contudo, foi destacado que o despreparo e a insegurança docente frente ao método, associados à falta de estrutura e de espaços apropriados, são fatores que dificultam a sua implementação.

O sentimento de insegurança e de incapacidade dos docentes para o uso de metodologias ativas em sala de aula, apesar de terem formação especializada e experiência na área da educação, sinaliza a necessidade de investimento e apoio institucional. Para fomentar essa prática, é preciso que a gestão do ensino busque qualificar o processo de formação e a valorização do seu corpo docente.

Por fim, entre as limitações desta pesquisa, identificou-se a escassez de estudos com qualidade metodológica acerca da educação técnica em enfermagem, evidenciando um interesse científico incipiente nesta área. Este fato aponta para a necessidade de incentivar o desenvolvimento científico

Ensino técnico de enfermagem...

e valorizar a educação profissional de nível técnico em enfermagem nos âmbitos científico, político e social.

REFERÊNCIAS

ALTMILLER, Gerry *et al.* Constructive feedback teaching strategy: A multisite study of its effectiveness. *Nurse Education Perspective*, v.39, n.5, p. 291–6, 2018. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000385>. Disponível em: https://journals.lww.com/neonline/Abstract/2018/09000/Constructive_Feedback_Teaching_Strategy__A.6.aspx. Acesso em: 24 ago. 2022.

AZEVEDO, Camila M.; BALSANELLI Alexandre P.; TANAKA Luiza H. Teachers' social and emotional competencies in nursing technical education. *Revista Brasileira de Enfermagem*. v.74, n.6, p. e20210109, 2021. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0109>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/tKkKgycDvyDVXz4wN3k6Vfb/?lang=en>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BIFFI, Maríndia. *et al.* Active Learning Methodologies: Challenges for Professors of Two Medical Schools in Rio Grande do Sul, Brazil. *Revista Brasileira de Educação Médica*. v.44, n.4, p. e145, 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20190346>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/8j3dcbMMbs4NFT3rssPV4Nj/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 94.406, de 8 de junho de 1987. *Regulamenta a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da enfermagem, e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, [1987]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/d94406.htm. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.853, de 14 de agosto de 2013. *Altera os arts. 5º, 68, 97, 98, 99 e 100, acrescenta arts. 98-A, 98-B, 98-C, 99-A, 99-B, 100-A, 100-B e 109-A, e revoga o art. 94 da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, para dispor sobre a gestão coletiva de direitos autorais, e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. Lei Nº 7.498, de 25 de junho de 1986. *Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, [1986]. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/lei-n-749886-de-25-de-junho-de-1986_4161.html. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. Lei Nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. *Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Gestão Terminológica: Thesaurus Brasileiro da Educação*. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cibec/terminologia>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CHIANCA-NEVES, Mary G. B.; LAUER-LEITE Iani D.; PRIANTE Priscila T. The conceptions of tutors of the sus on active methodologies in training of the health professional. *Educação em Revista*. v.36, p.e207303, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698207303>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZHwC4mFq5NyDhn3YJLBHZQn/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

DIAS-LIMA A *et al.* Evaluation, Teaching and Active Methodologies: an Experience as Part of the Curricular Component Mechanisms of Aggression and Defense of the Medicine course of

Universidade do Estado da Bahia, Brazil. *Revista Brasileira de Educação Médica*. v.43, n.2, p. 216–24, 2019. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n2RB20180037>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/sjTVkBgYZ4H3vDTHQV68SJs/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

DUBLEY, Lauren *et al.* Possibilities and limits of a student-led, near-peer mentoring initiative for first-year dental students. *Journal of Dental Education*. v.86, n.3, p. 310-18, 2021. <https://doi.org/10.1002/jdd.12791>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jdd.12791>. Acesso em: 24 ago. 2022.

FERREIRA, Michele R. *et al.* Technical Course in Nursing: pedagogical conceptions of training. *Research, Society and Development*. v.11, n.10, p. e461111032962, 2022. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i10.32962>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32962>. Acesso em: 24 ago. 2022.

FONTANA, Patricia M.; PINTO, Adriana A. M.; MARIN Maria J. S. Points and counterpoints in the development of interdisciplinarity in nursing technical training. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. v.55, p. e03771, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020025703771>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/XhV8pTjWVcStZnLvqW64JkK/?lang=pt#>. Acesso em: 24 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LARA, Ellys M. O. *et al.* The teacher in active methodologies and the nuances between teaching and learning: challenges and possibilities. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. v.23, p. e180393, 2019. <https://doi.org/10.1590/Interface.180393>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/ZvjJ4wJr4S WLZL5hJmWD6QR/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

MACEDO, Kelly D. S. *et al.* Active learning methodologies: possible paths to innovation in health teaching. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*. v.22, n.3, p.e20170435, 2018. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2017-0435>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/XkVvYBMtbgRMLxQvkQGqQ7z/?lang=en>. Acesso em: 24 ago. 2022.

MACHADO, Maria H. *et al.* Perfil da Enfermagem no Brasil: Relatório final. Rio de Janeiro: NERHUS - DAPS - ENSP/Fiocruz, [2017]. 748 p. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/pdfs/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

MACKINTOSH-FRANKLIN, Carolyn. An evaluation of formative feedback and its impact on undergraduate student nurse academic achievement. *Nurse Education in Practice*. v.50, p.102930, jan. 2021. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102930>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595320310167?via%3Dihub>. Acesso em: 24 ago. 2022.

MELO, Camila C. M. *et al.* Evidence level of studies related to anxiety, stress and depression of nursing professionals. *Research, Society and Development*. v.10, n.1, p. e2210111295, 2021. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11295>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11295>. Acesso em 24 ago. 2022.

MOKEL, Melissa J. *et al.* Mentoring and Support for Underrepresented Nursing Faculty: An integrative review. *Nurse Educator*. v.47, n.2, p. 81-85, mar./abr. 2022. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000001089>. Disponível em: https://journals.lww.com/nurseeducatoronline/Abstract/2022/03000/Mentoring_and_Support_for_Underrepresented_Nursing.9.aspx. Acesso em 24 ago. 2022.

MONTES, Lorena de G.; RODRIGUES, Cibele I. S.; AZEVEDO, Gisele R. Assessment of feedback for the teaching of nursing practice. *Revista Brasileira de Enfermagem*. v.72, n.3, p. 663-70, 2019. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0539>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/ZTfmS4cZKXRWqYtXXN38yFd/?lang=en>. Acesso em 24 ago. 2022.

OLIVEIRA, Adriana *et al.* Challenges in the end-of-course paper for nursing technical training. *Revista Brasileira de Enfermagem*. v.70, n.6, p. 1212-9, nov./dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0105>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/RpbzSYF9qVprSSg4cZ5cw9h/?lang=en>. Acesso em 24 ago. 2022.

PAGE, Matthew J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*. v.372, n.71, p. 1-9, 2021. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/bmj/372/bmj.n71.full.pdf>. Acesso em 24 ago. 2022.

PRADO, Rejane F. H.; FREITAS, Noéle O. Assessment of the andragogical skills of teachers at the level nursing technician. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*. v.25, n.3, p. e20200376, 2021. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0376>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/xGxwjNzxqLcvLGNDJSpm7C/?lang=pt>. Acesso em 24 ago. 2022.

PRICINOTE Silvia C. M. N. *et al.* The meaning of feedback: medical students' view. *Revista Brasileira de Educação Médica*. v.45, n.3, p. e179, 2021. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.3-20200517>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/CmX7jQCmqp7nsns3QnfWqJS/?lang=pt>. Acesso em 24 ago. 2022.

RAHIMI, Mehrak. Advanced Methodologies and Technologies in Modern Education Delivery. In: KHOSROW-POUR, Mehdi (org.). *Advanced Methodologies and Technologies in Modern Education Delivery*. IGI Global, 2019. p. 276–90. 10.4018/978-1-5225-7365-4.ch023. Disponível em: <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/212819#pnlRecommendationForm>. Acesso em: 24 ago. 2022.

RIBEIRO, Gerusa; PIRES, Denise E. P.; SCHERER, Magda D. A. Biosecurity Practices in Technical Nursing Education. *Trabalho, Educação e Saúde*. v.14, n.3, p. 871–888, set./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/7pzxmtnjFpWvBh7HJpbJBvN/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SANTOS, Lauriana M. C.; BACKES, Vânia M. S. Mentoring as a source of pedagogical content knowledge for nursing teaching. *Texto & Contexto Enfermagem*. v.28, p. e20160245, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2016-0245>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/Q4fvv6VnZpZLWWxgjMbQxpM/?lang=en>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SIEGA, Cheila K. *et al.* Storytelling as a teaching strategy in educating nursing professionals: experience report. *Saberes Plurais: Educação na Saúde*. v.5, n.2, p. 15-26, 2021. <https://doi.org/10.54909/sp.v5i2.114424>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/saberesplurais/article/view/114424>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SOUSA Jonatan D. N. *et al.* Effectiveness of the Maguerz Arch in nursing teaching on vesical catheterism: an almost experimental study. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. v.42, p. e20200105, 2021. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200105>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/vFmDLgqSRdNV7J9Th57rf9n/?lang=en>. Acesso em: 24 ago. 2022.

THE JOANNA BRIGGS INSTITUTE. *Reviewers' Manual. 2014 Edition*. The Joanna Briggs Institute The University of Adelaide, [2014]. Disponível em: <https://nursing.lsuhsu.edu/JBI/docs/ReviewersManuals/ReviewersManual.pdf>. Acesso em: 24 ago.

2022.

TIMPANI, Susan; SWEET, Linda; SIVERTSEN, Nina. Storytelling: One arts-based learning strategy to reflect on clinical placement. An integrative review. *Nurse Education Practice*. v.52, p. 103005, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103005>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S147159532100041X?via%3Dihub>. Acesso em: 24 ago. 2022.

URSI Elizabeth S.; GAVÃO Cristina M. Perioperative prevention of skin injury: an integrative literature review. *Revista Latino Americana de Enfermagem*. v.14, n.1, p. 124-31, 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692006000100017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/7hS3VgZvTs49LNX9dd85VVb/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

VIEIRA, Silvana L. *et al.* Dialogue and teaching-learning in technical training in health. *Trabalho, Educação e Saúde*. v.18, n. suppl 1, p. e0025385, 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00253>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/NbD8wLtgYf6Wfn3LyzgrfNP/abstract/?format=html&lang=en>. Acesso em: 24 ago. 2022.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. Democracia e educação. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA. *John Dewey*. Recife: Massangana, 2010. p.19–22.

WHITTEMORE Robin; KNAFL Kathleen. The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*. v.52, n.5, p. 546-553, 2005. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>. Acesso em: 24 ago. 2022.

ZARE Leily *et al.* Comparison of the effect of teaching Bundle Branch Block of electrocardiogram through storytelling and lecture on learning and satisfaction of nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education in Practice*. v.56, p. 103216, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103216>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595321002523?via%3Dihub>. Acesso em: 24 ago. 2022.

Recebido em: 28/10/2022

Aceito em: 02/12/2022